



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAPEAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DO  
FORMADOR DE PROFESSORES ATUANTE NO PROGRAMA  
DE FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORES**



**Cícera Aparecida Lima Malheiro**

São Carlos - SP

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAPEAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DO  
FORMADOR DE PROFESSORES ATUANTE NO PROGRAMA  
DE FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORES**

**Cícera Aparecida Lima Malheiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (SP) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

São Carlos - SP

2017

**MAPEAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DO  
FORMADOR DE PROFESSORES ATUANTE NO PROGRAMA  
DE FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORES**

**Cícera Aparecida Lima Malheiro**

Data da defesa: 24/02/2017

Local: Universidade Federal de São Carlos (SP)

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. *Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali*  
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. *Jarina Rodrigues Fernandes*  
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. *Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira*  
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. *Danielle A. Nascimento Santos*  
Universidade Estadual Paulista – campus de Presidente Prudente

Membro Titular: Prof. Dr. *Edson do Carmo Inforsato*  
Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

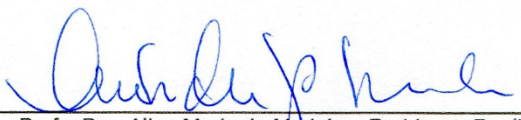
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

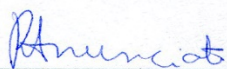
---

**Folha de Aprovação**

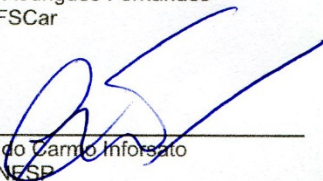
---


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Cícera Aparecida Lima Malheiro, realizada em 24/02/2017:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
UNESP

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos  
UNESP

*A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem, abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p.70).*

*FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.*

## AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar os meus agradecimentos, retomo uma reflexão apresentada por um dos participantes desta pesquisa em seu diário: “*Não há conquistas individuais, todas são resultados de ações coletivas*” [Antônio].

Desenvolver uma intervenção e pesquisa traz inúmeros desafios. Dentre eles, a redefinição de objeto de análise ao longo da ação interventiva e que recebe influência do contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

Além disso, esse percurso foi cercado, por desafios que surgiram ao longo do processo de desenvolvimento, principalmente, pela necessidade de alinhar os tempos entre intervenção, coleta, análise e escrita. Assim, o que venho apresentar neste texto é resultado de um processo de formação, reflexão, desenvolvimento de uma pesquisa, que se materializa com a colaboração de muitas pessoas. Entre elas:

Agradeço primeiramente ao meu marido Carlos Alberto Nunes Malheiro, por todo apoio ao longo desse percurso.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela oportunidade de participar do Programa de Formação Online de Mentoria (PFOM), pelos textos indicados e pela paciência diante das minhas dificuldades.

Agradeço, à banca Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jarina Rodrigues Fernandes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danielle A. Nascimento Santos, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira e o Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, pelas contribuições que foram apresentadas na qualificação e na defesa.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa: Luciana, Natalia, Fabiana, Renata, Paula, Debora, João, Thaune, Maria Inês e Leticia, pelas reflexões compartilhada e pelas leituras indicadas.

Agradeço à Sílvia, ao Christian, pelo apoio técnico durante o desenvolvimento do PFOM.

Agradeço a todos os professores formadores da Turma 1 e da Turma 2 e os professores iniciantes que participaram do PFOM.

## RESUMO

MALHEIRO, Cícera A. Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. Tese (Doutorado em Educação) 228 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP, 2017.

A problemática deste estudo está inserida em um contexto de formação continuada (FC) centrada na escola desenvolvida no âmbito do Programa de Formação Online de Mentores (PFOM). Trata-se de um conjunto de questões relacionadas aos professores da educação básica, sejam eles formadores de professores (FP) e professores iniciantes (PI). São indagações referentes às necessidades formativas (NF) e à aprendizagem profissional (e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional) desses educadores. Elencamos como questionamentos centrais: Considerando o desenvolvimento do PFOM, os FP mobilizaram quais saberes daqueles indicados na literatura como próprios do papel do formador? Estes profissionais apresentaram NF relacionadas às atividades concernentes aos processos de mentoria? Quais foram elas? Tais necessidades possuem relação com as que foram relatadas pelos professores iniciantes acompanhados? Como objetivo geral, definimos: identificar as NF dos FP participantes do PFOM e compreender a relação entre os saberes mobilizados em sua atuação como mentores. O delineamento metodológico foi realizado por meio da abordagem qualitativa, tendo, como objeto de investigação, as narrativas produzidas pelos formadores de professores e pelos professores iniciantes durante a participação no PFOM. Os dados foram tratados por meio das técnicas de análise de conteúdo com o suporte do software ATLAS.ti. Nos resultados, ficou evidente que, embora as bases de orientação do PFOM tenham sido as mesmas, cada formador desenvolveu suas próprias traduções sobre os processos de mentoria. Tais interpretações foram influenciadas pelas realidades e contextos de atuação individuais, assim como pelas funções exercidas por estes professores. Identificamos que, ao longo da sua atuação na mentoria, os FP mobilizaram o seguinte conjunto de saberes: i) saber entender as demandas de professores iniciantes; ii) saber analisar as ações do processo formativo; iii) saber buscar informações e fazer parcerias; iv) saber organizar reflexões e comunicações sobre as práticas formativas; v) o saber da experiência, o agir diante das práticas educativas; vi) saber organizar estratégias formativas; vii) saber aprender com a relação entre formador e professor iniciante; viii) saber ter uma boa relação interpessoal. Ao que tudo indica, os FP e os PI apresentaram NF distintas. As NF manifestadas pelos FP ao desempenharem a função de mentores configuraram-se nos âmbitos da gestão e do estabelecimento e organização de estratégias ante a formação de adultos. Já as NF dos PI foram ligadas a: indisciplina, alfabetização, manejo da sala de aula, inclusão e currículo da educação infantil. A mentoria contribuiu para o rompimento de dificuldades enfrentadas na FC, possibilitando uma formação mais horizontal e com o envolvimento de ambas as partes (formador e sujeito a ser formado) na estruturação dos processos. Também atendeu às reais necessidades dos professores participantes. Por ser muito difícil um único profissional dar conta de atuar sozinho na formação de professores, ficou clara a importância da mobilização de parcerias dentro das redes e/ou sistemas de ensino e na própria escola. O estabelecimento de redes de apoio mostrou-se fundamental para atender às demandas formativas apresentadas e favorecer os processos de formação continuada em serviço.

**Palavras Chaves:** Formação de Professores, Formador de Professores, Mentoria, Saberes, Necessidades Formativas, Professor Iniciante, ATLAS.ti, Narrativas, Formação Online.

## ABSTRACT

MALHEIRO, Cícera A. Lima. **MAPPING OF TRAINING NEEDS OF THE TEACHERS' TRAINER WHO ACTS AT THE ONLINE TRAINING PROGRAM OF MENTORS.** Tese (Doutorado em Educação) 228 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP, 2017.

The reflexions of this study are embedded in a context of continuing training in-school developed under the Online Training Program of Mentors (known as PFOM). It is a set of issues related to teachers of basic education, both teachers' trainers (TT) and beginning teachers (BT). The questions are related to training needs and professional learning (and consequently professional development) of these educators. The central questions were: Considering the development of PFOM, TT mobilized what knowledge, from those indicated in the literature as appropriate to their role? These professionals have presented training needs related to activities concerning the mentorship process? Which were them? Do these needs relate to those reported by the BT followed up? The main objective was: identify the training needs of the TT of PFOM and understand the relation between the knowledge mobilized in their acting as mentors. Methodological design was carried out through qualitative approach having as research object narratives produced by TT and by BT during the participation in the PFOM. Data were analyzed using the content analysis techniques supported by the ATLAS.ti software. Results evidenced that, although the guiding principles of PFOM were the same, each trainer has developed his own interpretations about mentorship processes. Such interpretations were influenced by realities and contexts of individual performances, as well as by tasks performed by these teachers. We identified that during their performance as mentors, TT mobilized the following set of knowledge: i) being able to understand the demands of BT; ii) know to analyse the steps of the training process; iii) know to seek information and make partnerships; iv) know to organize reflections and communications on training practices; v) knowledge of experience, the ability to act in the face of educational practices; vi) know to organize training strategies; vii) know to learn from the relationship between trainer and BT; viii) know to have a good interpersonal relationship. Apparently, TT and BT have presented different training needs. Training needs voiced by TT while performing the role of mentors were configured in the context of management and establishment and organization of strategies in the face of adult education. BT training needs were linked to: indiscipline, literacy, classroom management, inclusion and curriculum of early childhood education. Mentorship contributed to disruption of difficulties faced in the continuing training in-school, allowing a more horizontal formation with the participation of both parties (trainer and subject) in the structuring of the processes. It also met the real needs of participants. Since it is very difficult for a single professional to handle working alone in the training of teachers, it was clear the importance of mobilizing partnerships within the networks and/or educational systems and within school itself. Establishment of support networks proved to be fundamental to meet the training demands presented and favour the processes of continuing training in-service.

**Keywords:** Teachers' education, Teachers'formers, Mentoring, Knowledge, Training Needs, Beginning Teacher, ATLAS.ti, Narratives, Online Training.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Captura da tela principal do Portal dos Professores da UFSCar .....	64
<b>Figura 2:</b> Captura da tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem do PFOM .....	65
<b>Figura 3:</b> Gráfico: Concluintes nas 2 turmas .....	67
<b>Figura 4:</b> Gráfico: Curso de Graduação dos Participantes .....	67
<b>Figura 5:</b> Gráfico: Cargo ocupado atualmente pelos participantes .....	68
<b>Figura 6:</b> Gráfico: números de anos no cargo atual .....	68
<b>Figura 7:</b> Esquema: Organização das Turmas, Grupos, Tutoria e Coordenação .....	69
<b>Figura 8:</b> Captura de tela da ferramenta Família – ATLAS.ti .....	79
<b>Figura 9:</b> Captura de tela da ferramenta Código – ATLAS.ti .....	79
<b>Figura 10:</b> Captura da tela principal do – ATLAS.ti .....	80
<b>Figura 11:</b> Captura de tela da ferramenta Documentos Primários – ATLAS.ti .....	81
<b>Figura 12:</b> Captura de tela da ferramenta Analysis Query – ATLAS.ti .....	82
<b>Figura 13:</b> Referência da citação extraída .....	82
<b>Figura 14:</b> Esquema: Influências recebidas pelos formadores .....	114
<b>Figura 15:</b> Teia resultante da análise de códigos que compõem a família Mentoria Realizada .....	125
<b>Figura 16:</b> Esquema: Processos e modelos de mentoria .....	156
<b>Figura 17:</b> Gráfico: Saberes Mobilizados por participantes .....	171
<b>Figura 18:</b> Gráfico: Total de Saberes Mobilizados .....	172

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Aspectos dificultadores no desenvolvimento das formações .....	20
<b>Quadro 2:</b> Abordagens para a análise de necessidades .....	47
<b>Quadro 3:</b> Idade e Sexo dos participantes .....	70
<b>Quadro 4:</b> Cargo e tempo de atuação .....	70
<b>Quadro 5:</b> Formação .....	70
<b>Quadro 6:</b> Módulo I: Atividades escolhidas para a extração das narrativas .....	73
<b>Quadro 7:</b> Módulo III: Atividades escolhidas para a extração das narrativas .....	74
<b>Quadro 8:</b> Módulo IV: Atividades escolhidas para a extração das narrativas .....	75
<b>Quadro 9:</b> Etapa 1 de Codificação .....	77
<b>Quadro 10:</b> Etapa 2 de Codificação – continuidade .....	78
<b>Quadro 11:</b> Etapa de Decodificação: Divisão em 3 partes .....	83

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Delimitação do cenário da pesquisa .....	01
Contexto e problemática da formação continuada centrada na escola .....	15
Processos de mentoria e o seu desenvolvimento no contexto escolar ....	21
Questões de pesquisa .....	23
Objetivo Geral .....	23
Objetivos Específicos .....	23
Resumo dos Capítulos .....	24
CAPÍTULO 1: O formador de professores e seus saberes .....	25
A Caracterização do professor experiente como formador de professores .....	25
Formador de Professores no contexto da formação continuada .....	25
Formação do formador de professores .....	30
Saberes do formador de professores .....	30
CAPÍTULO 2: Necessidades Formativas .....	42
Manifestação das necessidades .....	43
Processos de aferição e emprego da análise de necessidades formativas .....	45
Identificação das necessidades formativas no plano de ação formativa .....	50
Necessidades Formativas e as contribuições para processos formativos .....	52
CAPÍTULO 3: Proposta Formativa dos Processos de Mentoria .....	54
Papel Desempenhado e Identidade do Mentor .....	56
Perspectivas práticas dos processos de Mentoria .....	57
Contribuição da Mentoria para a formação do formador .....	60
CAPÍTULO 4: Delineamento metodológico .....	63
Abordagem e Método .....	63
Universo e Participantes da Pesquisa .....	63
Conteúdo de Análise: Narrativas .....	71
Procedimentos de coleta e tratamento dos dados .....	72
CAPÍTULO 5: Trajetória de formação: percursos do desenvolvimento profissional .....	85
Gisele – Coordenadora Pedagógica Escolar .....	88
Laura – Diretora de Escola .....	91
Meire – Supervisora de Ensino .....	94
Antônio – Coordenador de Área na Secretaria .....	98
Considerações sobre as trajetórias dos quatros formadores .....	105

CAPÍTULO 6: Processos de Mentoria e sua tradução pelos formadores de professores .....	116
Idealização dos processos de Mentoria: Diagnóstico, Planejamento e Avaliação .....	119
Implementação dos processos de Mentoria .....	123
Processo de Mentoria conduzido pela formadora Gisele .....	126
Processo de Mentoria conduzido pela formadora Laura .....	130
Processo de Mentoria conduzido pela formadora Meire .....	138
Processo de Mentoria conduzido pelo formador Antônio .....	144
Considerações a respeito dos processos de mentoria executados .....	155
CAPÍTULO 7: Formador e Mentor: um contínuo entre saberes e necessidades formativas .....	170
Saber entender as demandas de professores iniciantes .....	172
Saber analisar as ações do processo formativo .....	174
Saber buscar informações e fazer parcerias .....	176
Saber organizar reflexões e comunicações sobre as práticas formativas .....	177
Saber da experiência, o agir diante das práticas educativas .....	178
Saber organizar estratégias .....	179
Saber aprender com o outro .....	181
Saber desenvolver uma boa relação interpessoal .....	182
Necessidades formativas: identificação e superação .....	185
CONCLUSÃO .....	196
REFERÊNCIAS .....	209
ANEXO A .....	216

## **INTRODUÇÃO: DELIMITAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA**

Esta pesquisa tem como foco a formação de professores entendida como um processo que precisa ocorrer permanentemente. Esse desafio se situa diante da necessidade de articular a formação de professores e a escolarização dos educandos, bem como o reconhecimento e a valorização dos processos de mudança pessoal e de desenvolvimento profissional dos docentes, sejam eles iniciantes ou experientes que atuam na sala de aula, ou que exercem cargos em escolas, em secretarias da educação e atuam como formador de professores e recebem diferentes denominações, tais como diretor, coordenador pedagógico, coordenador pedagógico de área, supervisor, entre outro.

Sabemos que, em rede/sistemas de ensinos, há a figura de um ou mais profissionais da educação envolvidos e responsáveis pelos processos de formação, tanto dentro da escola como em secretaria de educação, que tem, dentre as suas atribuições, a função de promover formações de professores.

Considerando as constantes mudanças no ordenamento estrutural no mundo contemporâneo, a formação continuada em serviço dos professores que atuam na educação básica (em cargos de gestão ou docência) precisa ser compreendida como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de uma educação com qualidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento educacional e cultural da sociedade em que estão inseridos.

Porém, precisamos entendê-la como um dos aspectos a ser considerado. Isso porque, de acordo com Gatti et al. (2011, p. 15), “as pesquisas não podem correr o risco de reforçar a ideia, corrente no senso comum, de que a formação dos professores é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação”. A autora apresenta outros elementos importantes, tais como: valorização social do profissional e de sua carreira, remuneração e condições de trabalho, infraestrutura da escola e organização do trabalho escolar.

Além do caráter produtivo economicamente da ação dos professores na escola, Gatti et al. (2011, p.138) reforçam a ideia da “importância dessa categoria de profissionais para a formação de cidadãos em geral, tanto em seus aspectos político-sociais, culturais e de civilidade”.

Cioff e Bueno (2015, p.4) alertam que é preciso se preocupar com a qualidade dos processos formativos ofertados a esses educadores, além de levar em consideração a qualidade da educação. As autoras acrescentam “que o processo de formação de professores não se esvai na mera instrumentação técnica para o ensino”, estando, também, comprometido

com uma determinada concepção de educação, que é defendida por esses mesmos atores e a sociedade.

Percebemos, com isso, que, por um lado, está posta a preocupação quanto à qualidade da escolarização, por outro, está posto o desafio diante da formação de professores, com vista à continuidade da sua aprendizagem docente e desenvolvimento profissional contínuo.

A preocupação com os processos formativos de professores e, conseqüentemente, com a articulação entre sua formação inicial e continuada, nos últimos anos, de acordo com Gatti (2008, p. 62), “entrou na pauta mundial”, tendo em vista as “pressões do mundo do trabalho, que vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento”, bem como pelo “precário desempenho escolar” dos educandos, desencadeando uma preocupação para a estruturação das “políticas públicas na direção de reformas curriculares”.

A autora também destaca o surgimento de movimentos e documentos internacionais<sup>1</sup> em que, com maior ou menor ênfase, é possível perceber a presença da ideia da formação de professores atrelada à educação da população para uma “nova economia mundial”, atribuindo aos professores e à escola essa responsabilidade (GATTI, 2008, p.62).

Para Marcelo e Vaillant (2009, p.47), a “formação inicial, a inserção na docência e o desenvolvimento profissional devem estar relacionados para proporcionar uma aprendizagem coerente” e eficiente aos que visam a atuar e aos que atuam na docência.

Diante desse cenário, a formação inicial e continuada dos professores, sendo em contextos presenciais, online ou híbridos, tem apresentado desafios para a formulação e implementação de programas formativos que perpassam pelas propostas da política nacional de formação de professores da educação básica. Ao passo que é observada a preocupação com o período de inserção na docência (alertado por pesquisas desenvolvidas pelos autores), e que ainda não faz parte da pauta de políticas públicas da área.

Cioff e Bueno (2015, p.1) realçam que a formação de professores no Brasil “já esteve atrelada a diversas propostas conceituais que variam de acordo com a política educacional de sua época, indo do tecnicismo educacional, da lógica mercadológica até ao descaso estatal”.

---

<sup>1</sup> Documento do Banco Mundial (1995, 1999, 2002); Documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (2004); Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998); Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001); Documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000).

Repensar a formação dos professores e a qualificação desses profissionais vem se demonstrando uma necessidade evidente pelos sistemas de ensino e pela sociedade. Isso é apresentado não apenas no contexto educacional, mas também é apontado pelo crescente número de pesquisas, desde os anos 1990, e seus variados objetos de estudos, como podemos observar em Gatti et al. (2011, p.15). Para as autoras, a justificativa desse crescimento gira em torno do objetivo

[...] de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem [...] e descobrir com eles, quais caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (GATTI et. al., 2011, p.15).

Vale destacar que, nos anos 1990, instauraram-se grandes desafios na educação, principalmente, a partir das mudanças no âmbito da formação de professores, a qual visava a atender à demanda pela formação inicial em nível superior, exigida pela Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Nesse período, entre outros documentos orientadores e norteadores, são instituídos dois de notável relevância, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio.

No início dos anos 2000, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), foram acrescentadas orientações para a proposta de mudanças curriculares na formação inicial dos professores.

Gatti (2008, p. 63) realça que a legislação e os documentos norteadores são “fruto de negociações sociais e políticas, que abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam”, refletindo um período de

[...] debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (GATTI, 2008, p.64).

No decorrer desse período, podemos observar os investimentos governamentais relativos à formação continuada de professores no Brasil, principalmente desenvolvidos pelo governo federal, que fomentou uma série de programas de formação destinados a professores em serviços leigos ou em nível médio, para complementar a sua formação, tendo em vista a exigência da formação inicial para atuar na educação básica, estabelecida no Art. 62º (Título VI) da Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e para a formação continuada, visando a atender as “demandas das necessidades regionais e locais” (GATTI et al., 2011, p. 49), bem como temas que, até o momento, eram vistos como transversais, tais como gênero, diversidade, sustentabilidade ambiental e outros.

Dias (2012), ao realizar um levantamento das teses e dissertações no período de 2006 a 2009, no banco de dissertações e teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), identificou quarenta e cinco produções acadêmicas relacionadas à formação continuada e constatou que a maior parte dos trabalhos analisados se referia à implementação de programas federais de formação continuada. A autora realça que esse estudo revelou “que as políticas gestadas em âmbito federal podem induzir as redes municipais e estaduais à prática de formação continuada sem qualquer ligação com necessidades locais, gerando mais problemas do que soluções” (p. 18).

A partir desse pressuposto, Gatti (2008, p.66) alerta que, cresceu o número de especializações *lato sensu* de natureza genérica e sem controle tanto das instituições que as ofertavam, quanto do nível de formação dos professores formadores que atuavam nesses cursos. A autora explica que somente com a edição da Resolução nº 1/2007 (BRASIL, 2007) do Conselho Nacional de Educação é que são apresentadas algumas “balizas para o oferecimento desses cursos”, no entanto, ainda se mantinha uma “flexibilização” na oferta dessas formações.

O Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 a 2010, aprovado por meio da Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001), de acordo com Dias (2012, p. 34), determinou a exigência da formação continuada em serviço (meta 12) que previu a “ampliação dos programas de formação em serviço”.

Somente em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) e, em conjunto, foram criados Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, cujas diretrizes nacionais para o funcionamento são estabelecidas pela Portaria nº 883/2009 (BRASIL, 2009).



Além disso, para atender o disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), desenvolvido na modalidade presencial em colaboração com a CAPES, os estados, os municípios e o Distrito Federal, junto às instituições de ensino superior.

Compreendemos, tomando como base Gatti et al. (2011, p. 86), que a formação continuada em serviço continua a manter o “caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente”. As autoras esclarecem a necessidade de formular “diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação”.

Para as autoras Gatti et al. (2011, p.96), “o sistema formativo de docentes no Brasil”, fomentado por meio das políticas docentes, são “processos desenvolvidos por contornos propostos em aspectos isolados das condições formativas”. Além disso, elas realçam que estes não assumiram “proporções suficientes, até aqui, para provocar a busca de alternativas institucionais e curriculares mais condizentes com as necessidades formativas relativas aos professores e das dos seus educandos”, nem tão pouco evidencia-se isso no campo da formação de formadores.

Cioff e Bueno (2015, p.3) defendem que a formação de professores da educação básica no país, fomentada por documentos legais, dá “sustentação a uma política nacional que busca alcançar a formação inicial mínima para o exercício do magistério, bem como promover a formação continuada dos profissionais do magistério” na direção de “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” proposto pelos documentos normativos.

Vaillant (2006), ao realizar uma pesquisa sobre a profissão docente na América Latina, evidenciou que os países desse grupo apresentam contextos de trabalho e formação docente similares, tais como: condições de trabalho inadequadas, falta de estímulos para a escolha ou permanência na profissão, problemas com a remuneração e condições precárias na formação inicial, necessitando de constante formação continuada.

A partir da compreensão desse cenário que é histórico e ao mesmo tempo atual, destacamos o entendimento que este estudo tem sobre o significado da formação de professores.

Tendo como referência García (1999, p.26), compreendemos que a formação de professores não se relaciona apenas à formação individual de sujeitos que atuam em

processos de escolarização, seja ela inicial ou continuada. Pelo contrário, concordamos com o autor que

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores (em formação ou em exercício) se implicam individualmente ou em equipes, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir, profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p.26).

Tendo esse conceito definido, partimos, então, para entender os períodos em que os processos formativos se configuram, sejam iniciais ou contínuos. Assim, em relação à formação inicial de professores, compreendemos, partindo das autoras Gatti et al. (2011, p.89), que esse é um período que contribui para alicerçar a base de conhecimentos profissionais na docência e, conseqüentemente, “as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. As autoras defendem que uma boa formação inicial, ou seja, bem realizada

[...] permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos e às escolas (GATTI et al., 2011, p.89).

Observamos que a formação inicial merece uma atenção especial nas políticas de formação docente. Vaillant (2006) reforça essa ideia, destacando que esse período corresponde aos primeiros passos para o desenvolvimento profissional permanente e alerta que essa fase tem um papel fundamental na qualidade da formação docente. Porém, em suas pesquisas, constatou a variedade (em termos de carga horária, de currículos, entre outros) nas formações propostas nesse período nos países da América Latina e aponta para a precariedade institucional envolvida nesse processo.

Para Dias (2012, p. 39), “por melhor que seja a formação inicial ela jamais conseguirá abarcar em seu currículo as novas temáticas incorporadas à educação trazidas pelas constantes mudanças vividas pela nossa sociedade”.

Entende-se, tendo como base Gatti e Barreto (2009, p. 200), que as reformas curriculares advindas da década de 1990, que perpassaram pela “mudança de paradigmas de

conhecimento nos diferentes domínios teóricos e que estão na base dos conteúdos curriculares” da escolarização básica, “trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas”. A partir desse cenário, surge, então, em parte

o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar os caminhos de sua implantação. Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização (GATTI; BARRETO, 2009, p.201).

A formação continuada é compreendida, fundamentando-se em Gatti (2008, p. 57), como processos formativos após a graduação e/ou após o ingresso “no exercício do magistério”. A ideia posta para fomentar essa formação correspondeu ao aprofundamento e aos avanços nas formações dos profissionais, em geral, para uma atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e na incorporação das novas tecnologias e das novas exigências no mundo do trabalho (GATTI, 2008, p. 58).

Dessa maneira, além dos cursos formais de aperfeiçoamento e especialização, podemos considerar, como formação continuada e fontes de conhecimento para o desenvolvimento e aprimoramento profissional, os momentos ocorridos dentro da escola, os quais são destinados aos processos formativos, que envolvem o coletivo de educadores em discussões, leituras e resoluções de problemas do cotidiano escolar.

Na área da educação, de acordo com Gatti (2008, p. 58), essas formações emergem em uma “sociedade contemporânea” com desafios postos sobre o “currículo e o ensino”, pelo aumento dos alunos, diante das dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino e dos desafios anunciados e enfrentados por gestores e professores.

O que se entende pelas proposituras dos documentos é que, para o desenvolvimento desse processo de formação continuada em serviço na educação pública, caberia às secretarias estaduais e municipais realizar parcerias com instituições do ensino superior para uma proximidade entre o contexto teórico e prático para ambos os lados.

No entanto, no Brasil, a incorporação da formação continuada, segundo Gatti (2008, p. 58), passou a suprir “uma formação precária pré-serviço” e nem sempre foi ou é “propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”, visto que esses

processos formativos, “não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional”.

Gatti e Barreto (2009, p. 2002) apresentam três grandes aspectos importantes que dificultaram o resultado esperado pelas formações continuadas promovidas nos últimos anos, por meio dos programas formativos desenvolvidos. Um deles é a “brevidade” e as dificuldades da “formação em massa”, equilibradas nos “limites dos recursos financeiros destinados aos programas e diante do “nível de preparação das instituições formadoras”.

Outro ponto destacado pelas autoras é a ausência da participação dos professores da educação básica nos ditames das políticas e programas formativos, o que colabora, muitas vezes, para que as práticas não sejam alteradas.

Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Por fim, as autoras destacam o modelo que a maioria dos programas foram concebidos, ou seja, um modelo “em cascata”. Nesse modelo, um grupo de profissionais da educação é formado e se transforma em multiplicador, formando outros profissionais nas redes ou nos sistemas de ensino.

Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

A proposta da formação continuada como aprimoramento profissional, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 200), “foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas” dessa primeira formação.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos

rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI; BARRETO, 2008, p. 58).

Nessa perspectiva, Davis et al. (2011, p. 86) destacam que “quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente” não foram desenvolvidos adequadamente para o exercício da profissão docente, privando o “professor dos recursos necessários para exercer sua profissão”.

Por outro lado, os autores nos apresentam um alerta a respeito desse processo formativo, baseado na deficitária formação inicial, uma vez que podem ser propostas formações genéricas e abrangentes sem considerar as necessidades dos professores e/ou de suas realidades de atuação. Assim,

[...] a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados. Consequentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses (DAVIS et al., 2011, p. 86).

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto aos critérios, validade e eficácia desses cursos nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores (DAVIS et al., 2011, p.61).

Dentro do período de desenvolvimento profissional docente, entendemos a formação inicial e continuada como um contínuo de um processo formativo que precisa levar em consideração as fases do ciclo de vida docente.

Dessa forma, a partir de Marcelo e Vaillant (2009, p. 49), é conveniente insistir que o período da inserção na docência é um momento diferenciado e que não pode ser visto como um salto vazio entre formação inicial e continuada, pois essa fase possui uma característica distinta e determinante para conseguir o desenvolvimento profissional. Os autores esclarecem que, em países da América Latina, não existem políticas públicas docentes destinadas a esse período, porém há países na Europa que possuem programas de formação

destinados a assegurar que os professores ingressantes na carreira docente sejam acompanhados por outros professores que estejam em condições de apoiá-los em suas inserções docentes.

No caso do Brasil, não há programas e ações institucionalizadas pelas políticas públicas que visam a apoiar os professores iniciantes. Por mais que as determinações da legislação (Art 67º, item V, da Lei no 9.394/96 - BRASIL, 1996; § 4º do artigo 2º Lei n.º 11.738/2008 - BRASIL, 2008) representem um avanço no que diz respeito a assegurar espaços para formação continuada dentro da carga horária de serviço, esses momentos formativos realizados dentro da escola apresentam-se por meio de pesquisas como algo deficitário do ponto de vista de formação continuada de professores.

Esse problema é evidenciado em estudos e pesquisas educacionais, realizados pela Fundação Victor Civita, onde Davis et al. (2011) identificou que cada município aborda os aspectos da formação continuada de uma maneira singular e tem como figura articuladora dessa formação na escola o professor que exerce o cargo de coordenador pedagógico, o qual possui o papel de professor formador no contexto escolar e a quem é atribuída a função de

[...] articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem (DAVIS et al., 2011, p.89).

Ao abordarmos a problemática inserida na formação de professores e as demandas por cada um deles enfrentadas, estamos englobando também os profissionais que atuam em cargo de gestão e que, além das funções administrativas, possuem como atribuição formar professores em serviço.

Na medida em que esses profissionais também passam a exercer funções variadas ao longo do ciclo de vida profissional, tais como as de coordenadores pedagógicos, supervisores e diretores de escola, eles passam a atuar na formação de professores em sistemas/redes de ensino (GATTI et al., 2011, p. 28).

Davis et al. (2011, p. 89) evidenciaram que a concepção de formação continuada dos professores tem sido observada por meio das políticas públicas, como “a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor”, cabendo ser realizada por esses profissionais que também estão exercendo funções administrativas. Sobre essa situação, os autores alertam:

[...] nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele. Dessa maneira, corre-se o risco de perder o caráter colaborativo e coletivo do trabalho do coordenador, uma vez que ele se vê obrigado a seguir as determinações políticas assumidas pelo governo federal, estadual ou municipal (DAVIS et. al., 2011, p. 89).

Para Garrido (2012, p.9), o trabalho realizado por esses profissionais experientes na escola “é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”. Entendemos, a partir dos estudos da autora, que o papel exercido por esses profissionais poderia contribuir e estimular as reflexões dos demais professores em relação às suas opções didáticas, metodológicas e pedagógicas, diante da resolução de problemas e desafios demandados pelas realidades escolares que atuam.

A autora enfatiza que esses profissionais, ao atuarem nos processos formativos continuados em serviço, poderiam favorecer a tomada de consciência por parte dos professores sobre as suas ações e, conseqüentemente, estimulariam a tomada de decisões assertivas. Além disso,

Esse trabalho é por si só complexo, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflitos umas com as outras (GARRIDO, 2012, p.9).

Tendo em vista o nosso contato com a área e com os profissionais que atuam na formação continuada de professores em serviço, percebemos que nem sempre conseguem exercer esse papel, pois, muitas vezes, estão imersos em outras tarefas administrativas, que se originam no cotidiano das secretarias e das constantes mudanças políticas, deixando, assim, para um segundo plano, as necessidades dos professores e de seus contextos escolares.

Davis et al. (2011, p. 84) explicam que a vertente favorável à formação em serviço, à luz dos problemas enfrentados no cotidiano escolar e que tem como foco de atuação as “equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas”, divide-se nos que defendem o coordenador pedagógico como o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola e entre aqueles que defendem a necessidade de se estabelecer uma comunidade colaborativa de aprendizagem na equipe. Acrescentamos que, mesmo na segunda opção, há a necessidade de um mediador, ou seja, de um professor que oriente e coordene esse processo.

Mendes (2008, p.47), ao analisar o horário destinado à formação em serviço, detectou “a desvalorização deste momento de formação”. O horário é utilizado para passar informes aos professores, abono de faltas, “restando pouco tempo para a formação propriamente dita”.

Vale acrescentar, também, que, por meio de contato com a área em contextos escolares, foi possível perceber que propostas de formações (quando estas ocorrem) não são objetos de um planejamento e, muitas vezes, não são indicadas pelos professores que delas necessitam. Em determinados casos, profissionais da área da saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros), ou pesquisadores são convidados para realizar palestras ao coletivo de professores, com temas genéricos, que, muitas vezes, nem sequer o atendem ou partem de seu contexto e de suas necessidades.

Mendes (2008) também constatou, em suas pesquisas, que os profissionais que conduzem o processo de formação contínua na escola, durante esses momentos destinados à formação, possuem inúmeras dificuldades para efetivarem o seu trabalho. A autora afirma que isso pode contribuir “para uma fragilização desse processo de formação”. Essa situação evidenciada, demonstra contrapontos diante do que é definido na legislação local. Tal como, esclarece Mendes (2008).

Momento de formação contínua em serviço, garantido na legislação e com o objetivo de propiciar aos profissionais: aperfeiçoamento ou atualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas, visando a melhoria do processo de ensino aprendizagem e a avaliação e reorganização das práticas pedagógicas para atingir plenamente as metas educacionais definidas na proposta pedagógica da escola (MENDES, 2008 p.47).

A autora reflete sobre a inserção do professor na rede de ensino e explica que este fica “sozinho na tarefa de transpor o que aprendeu na esfera do saber para a esfera do saber fazer. Pouco ou nenhum são os momentos de partilhar coletivamente experiências e reflexão sobre elas” (MENDES, 2008 p.35).

Os estudos de Franco (2008, p. 123) realçam que os profissionais que atuam na formação de professores em serviço consideram que o “específico do seu trabalho seria a organização dos processos de formação dos professores”. No entanto, eles esclarecem que essa tarefa é “realizada de forma pontual, sem muitos fundamentos teóricos”.

Sem a pretensão de generalizar que, em todos as redes/sistemas de ensino, essa formação em serviço enfrenta os mesmos desafios, tampouco ingenuamente acreditar que esse modelo atenderia a formação continuada em serviço em todas as realidades brasileiras,



consideramos importante frisar o papel do formador de professores na mediação dos processos formativos.

Diante desse cenário, observamos que se faz necessária uma formação permanente em serviço no contexto escolar para o atendimento das necessidades formativas individuais e coletivas, visando ao desenvolvimento profissional contínuo dos docentes da educação básica, bem como ao desenvolvimento da escola, e espera-se que essa proposta possa partir das reais necessidades dos educadores. Isso requer, também, a necessidade de se pensar sobre outras propostas e modelos de formação em serviço. Essa defesa se configura, uma vez que as atribuições dos profissionais da educação básica são dotadas de uma complexidade de ações que emergem das práticas diárias.

Entre essas práticas diárias, destaca-se o domínio de conteúdos curriculares, diante das mudanças constantes no currículo determinado pelos órgãos governamentais. Além disso, requer entendimento de processos metodológicos de ensino e aprendizagem em face das diversas abordagens instituídas por redes/sistemas de ensino.

Outro aspecto está no manejo da sala de aula e na relação professor e alunos que, diante das mudanças sociais e culturais, vêm sendo impactados, tornando complexa a relação interpessoal também entre os professores que estão no cargo de docência e gestão. Em meio a todos esses desafios, está o sujeito professor com as suas aspirações pessoais e profissionais, dilemas e angústias. Além disso, o “desenvolvimento de suas competências profissionais é visto como um processo necessário e evolutivo no decorrer das diferentes fases do seu desenvolvimento profissional” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p.53).

Dias (2012, p. 43) alerta para outra questão, ao se pensar na organização de formações em serviço, e explica que elas deveriam ser projetadas, levando em consideração os ciclos de vida profissional que a carreira docente abrange. De acordo com a autora, “a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos, superar desafios, empreender mudanças em todas as áreas da vida docente”.

Huberman (2013), ao analisar a organização da carreira docente em fase e estágio, identificou sete momentos do ciclo de vida profissional do educador, a saber: inserção na docência, estabilização ou tomada de responsabilidade, experimentação e diversificação, meio da carreira ou balanço profissional, distanciamento afetivo, conservantismo e, por fim, desinvestimento na carreira e preparo para aposentadoria. Embora, esse ciclo nem sempre ocorre dessa forma, inclusive no contexto brasileiro.

Os aspectos relativos à formação continuada, “nos diferentes ciclos de sua atividade profissional”, requerem olhares específicos diante de cada período e funções exercidas

(GATTI et al., 2011, p. 28). As autoras reforçam ainda a necessidade de “compreensão desse quadro formativo que pode orientar caminhos em políticas de formação docente dirigidas a cada segmento profissional, bem como pode delinear diretrizes para às instituições formadoras” (Gatti et al., 2011, p. 28), na direção de equalizar oportunidades formativas, tendo em vista as diversas funções desempenhadas no decorrer da carreira exercida na educação básica por meio da sua formação permanente.

Em um levantamento bibliográfico realizado por Davis et al. (2011, p. 84), um dos tópicos atrelados ao aspecto pessoal, profissional e individual do docente constatou que “os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada”, a qual precisa levar em consideração a experiência no magistério, os interesses dos sujeitos envolvidos e suas necessidades. Nesse levantamento, foi constatado que o ciclo de vida profissional nem sempre é um percurso “ascendente”. Analisando momentos do ciclo entre professores iniciantes e experientes, é possível evidenciar fases de “desorientação, marcadas por experiências regressivas e negativas, por sentimentos de anomia e de rebaixamento da autoimagem”.

Nesse sentido, considera-se necessário que ambos educadores (iniciantes e experientes) recebam apoio adequado para que essa situação seja “devidamente canalizada, ensejando mudanças subjetivas e objetivas” (DAVIS et al., 2011, p. 84). Os autores esclarecem que, “caso isso não ocorra, essas vivências acabam por converter-se apenas em experiências duras e sofridas, que podem paralisar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” e, para isso, afirmam que

[...] conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional (DAVIS et al., 2011, p. 87).

A intenção de problematizar o campo de formação continuada de professores, no âmbito da escola, tem como objetivo refletir sobre as propostas e modelos vigentes, procurando entender se a forma como estas estão organizadas atendem às necessidades formativas evidenciadas no cotidiano escolar, seja pelos professores iniciantes ou pelos professores experientes que atuam nessas formações, sendo este último o foco desta pesquisa.

## **Contexto e problemática da formação continuada centrada na escola**

Com base em Gatti et al. (2011), Imbernón (2009) e Vaillant (2003), expomos o contexto de formação continuada em serviço que estamos problematizando e utilizando para introduzir a temática.

O cenário educacional em que atuam os professores, sejam eles iniciantes ou experientes, nos dias de hoje, apresenta-se em meio a uma complexa realidade, na qual são requeridas diversas competências, que mobilizam diversos saberes e ajudam na construção de conhecimentos específicos. Esses processos vão além das especificidades do domínio dos conteúdos disciplinares e de suas aplicações metodológicas.

Além delas, são requeridas compreensões sobre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos alunos, o desenvolvimento de habilidades para atuar diante da heterogeneidade desses educandos, o aumento de competências e saberes para lidar com as mais diversas situações no cotidiano escolar e o aprimoramento de conhecimentos de práticas educativas que normalmente são impactadas por questões políticas, midiáticas, econômicas, culturais, entre outros.

Nesse contexto multifacetado e desafiador, encontra-se a atuação docente. Ligada a ela e necessária para o seu desenvolvimento e amplitude, situa-se a formação continuada em serviço, a qual se entende como um momento formativo, em que docentes de uma rede ou de um sistema de ensino participam de processos de formação organizados pelas próprias escolas ou secretarias de que fazem parte, tendo como principal objetivo atender necessidades manifestadas em seu contexto docente e oriundas dele.

Sabemos que a docência é uma profissão exercida por um número considerável de pessoas e que, além de uma formação inicial, faz-se necessária uma contínua formação em serviço.

Esse tipo de formação é reconhecido na literatura como uma “importante forma de apoio ao trabalho desenvolvido pelos docentes” no seu contexto escolar, além de se constituir como uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional desses atores da área educacional (GATTI et al., 2011, p.195).

No entanto, é alertado por Vaillant (2003, p. 8) que as políticas e reformas educativas atuais, com vista a mudanças sociais e educacionais, não adotam medidas para a criação e desenvolvimento dos profissionais da educação, porém exigem um docente ideal que, na realidade, não existe. A autora destaca que tais mudanças educativas “continuam

sendo percebidas como um esforço rápido e curto, e não como um processo de longo prazo” que pode ser desenvolvido na perspectiva de uma formação permanente.

Podemos observar que, em muitas realidades educacionais, os processos formativos em serviço ocorrem com formações rápidas e pontuais, com carga horária de 30 ou 60 horas. Em alguns casos, privilegiam a formação dos diretores e coordenadores, esperando-se que eles repassem os conhecimentos adquiridos aos demais.

Além disso, percebemos que o desenvolvimento de formações desse nível normalmente não surge em decorrência de mudanças políticas federais, estaduais ou municipais, e tem como foco a implementação de um programa que precisa vigorar na rede ou no sistema de ensino. Em alguns casos, é possível notar uma formação aligeirada sobre o que embasa os seus conteúdos e fundamentos e com pouca ou nenhuma reflexão e contribuição dos educadores que participam dela.

Imbernón (2009, p. 49) explica que, historicamente, os processos formativos são organizados e realizados visando a solucionar problemas genéricos, bem como uniformizar e padronizar as ações dos professores, “predominando uma descontextualização do ensino, dos contextos reais dos professores, já que para diferentes problemas educativos são sugeridas a mesma solução”, sem considerar a realidade geográfica, social, cultural, econômica e educativa em que esses docentes desempenham sua função e as circunstâncias que cercam a sua atuação profissional no seu contexto de trabalho.

O autor esclarece que essa visão contribui para o entendimento de um processo formativo baseado em um modelo de treinamento e transmissão de conhecimento, na ilusão de que, tornando as práticas docentes de forma homogênea, sem levar em consideração o contexto dos envolvidos, ocorrerão mudanças, inovação e melhorias na educação.

Vaillant (2003, p.9) considera o modelo que vivenciamos no processo formativo em serviço é obsoleto. Segundo ela, “a escola transmissora, que confunde ensino com aprendizado e informação com conhecimento, continua se perpetuando” em processos formativos, sejam eles por meio de cursos, programas ou, até mesmo, de livros destinados à formação.

Gatti et al. (2011, p.196) realçam que a “melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único”. Outros fatores impactam diretamente nesse processo, tais como “salário, carreira, clima no trabalho, estruturas de poder e de decisão”. A autora afirma ainda que “não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação”.

Esse mesmo posicionamento corrobora com as ideias apresentadas por Imbernón (2009, p.24). Para ele,

[...] qualquer inovação que se pretenda levar a cabo mediante a formação não pode negligenciar nem as relações trabalhistas do professorado com a administração educativa correspondente, nem a adequação do professorado dentro do sistema em função da idade, das expectativas de ascensão trabalhista, da especialidade docente ou da formação (IMBERNÓN, 2009, p.24).

Além disso, entendemos que todo esse contexto precisa ser considerado ao organizar processos formativos e, principalmente, no momento de elencar as expectativas em torno dele, seja para o professor iniciante ou experiente, pois compreendemos ser importante levar em consideração as diversas situações e condições vivenciadas por esses profissionais, e entender que elas também irão influenciar em suas aprendizagens e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento profissional.

Assim, nossa defesa é de que, ao darmos destaque à formação continuada em serviço, precisamos considerar o contexto dos docentes, as políticas locais e as comunidades em que eles estão inseridos e em que se relacionam e, principalmente, partir de suas reais necessidades.

Apoiamos a nossa argumentação em Imbernón (2009, p. 29) quando afirma que a formação do professorado é influenciada tanto pelo contexto interno (a escola) como pelo contexto externo (a comunidade). Este fato, no entanto, não é frequente na formação continuada, pois de acordo com Vaillant (2003, p.10) tradicionalmente essas formações foram desenvolvidas isolando o professor do seu contexto.

A autora acrescenta que “é imprescindível refletir sobre qual é o perfil de docente que se deseja promover para, então, avançar na questão do como fazê-lo no caso daqueles que já estão em exercício (VAILLANT, 2003, p.14).

Para isso, acreditamos ser importante considerar, nos processos de intervenção junto a esses docentes, a cultura e a organização escolar vivenciadas por cada um e articulá-las juntamente a suas vivências e suas necessidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, Imbernón (2009, p.47) alega que a ação que “distancia a formação e a prática do contexto docente precisa ser reduzida”. Deve ser evitado, também, de acordo com o autor, que os aspectos quantitativos sobressaiam aos qualitativos e que seja evitado, na formação de professores, o “caráter transmissivos, tecnocráticos, mercantilista e meritocrático”.

A defesa do autor é que as formações continuadas em serviço sejam organizadas e desenvolvidas, de forma que possam ser mais ligadas à prática dos professores envolvidos, por meio das quais seja fomentada a “autonomia do docente na gestão da sua própria formação”, valorizando o seu protagonismo e responsabilizando os envolvidos pela continuidade desse processo.

Contudo, é importante indicar que, quando tratamos o contexto sobre a prática, entendemos que não significa que estamos ignorando as reflexões e fundamentações teóricas, uma vez que elas se fazem necessárias a todo momento para embasar, explicar, alicerçar, problematizar e indicar novos caminhos.

Em outras palavras, podemos compreender que a formação proposta pelo autor está voltada a levar o sujeito a refletir sobre a sua prática, a se embasar teoricamente sobre os pressupostos dessa prática, de forma que possa ser compreendido por este, fazendo-o superar suas dificuldades e tornando-o ativo e participativo nesse processo.

No que diz respeito à questão individualista no processo formativo, Imbernón (2009, p. 58) esclarece que “uma formação individualista é diferente de considerar as individualidades ou individualizações” no processo formativo. A “individualidade é a capacidade para exercer o juízo independente”, já a individualização pressupõe sujeitos diferentes, “atores e criadores de sua própria história de vida” e história profissional.

Para tanto, podemos entender que, ao pensar em uma formação que parta das necessidades individuais do sujeito e do seu contexto, pode resultar em um processo mais eficaz para a sua aprendizagem, autonomia, desenvolvimento profissional e transformação de suas práticas.

Outro aspecto que acreditamos ser importante destacar é que temos notado que o discurso que afirma a necessidade da formação continuada se orienta na justificativa de uma insuficiência na formação inicial.

Nesse sentido, Vaillant (2003, p. 10) esclarece que a formação contínua ou permanente surge dentro de uma perspectiva em que se considera a formação como uma ação que deve “compensar algo que falta nos docentes em termos de habilidades, motivação e/ou conhecimento”. Assim, a autora elucida que alguns países da América Latina

vêm recorrendo ao aperfeiçoamento docente como forma de compensar as deficiências da formação inicial dos professores buscando: aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades pedagógicas dos professores mal capacitados; fornecer conhecimentos especializados em matérias em que se diagnosticam claras deficiências; facilitar a introdução de reformas

educativas, de inovações ao currículo e de novas técnicas ou novos textos de estudo (VAILLANT, 2003, p.10).

Vale lembrar que, além das necessidades formativas oriundas das deficiências desencadeadas pela formação inicial, há também, nas redes de ensino, modificações e descontinuidade de programas e políticas educacionais que geram demandas constantes na formação do professorado.

Diante desse cenário em que há a necessidade de fomento do governo federal, municipal e estadual para organizarem e efetivarem os processos formativos, Gatti et al. (2011, p. 197) constataram, em sua pesquisa, que os órgãos responsáveis pela formação continuada no nível estadual são as secretarias da educação, que normalmente dispõem de um órgão ou setor responsável pela formação, tais como: coordenadoria, polos distribuídos pelo estado, gerência também com distribuição regional e núcleo ou centro de formação. No nível municipal, a autora constatou que não há órgãos específicos, pois, com poucas exceções, são as próprias secretarias que organizam e coordenam as ações formativas.

Porém, o que se percebe é que as horas dedicadas à formação e à reflexão coletiva nesses contextos são mínimas (VAILLANT, 2003, p. 13). A autora esclarece que, frequentemente, o que ocorre nesse espaço se “reduz à realização de oficinas e experiências de assistência técnica concebidas, em muitos casos, como mera passagem de informações, sem animar processos de reflexão”. Além disso, vale destacar que as formações ocorrem, como citado anteriormente, de forma aligeirada e com a transmissão do conhecimento de um grupo (formadores de professores) para outro grupo (demais professores e gestores) em um processo vertical, de cima para baixo.

Essa problemática também é discutida por Imbernón (2009, p.47). O autor esclarece que “a capacidade profissional do professor não se esgota na formação técnica, disciplinar”, por isso devem ser oportunizadas a esses docentes, condições para que “examinem as suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz” (IMBERNÓN, 2009, p.47).

Outra complicação desse processo é destacada por Gatti et al. (2011, p. 203), que afirma que, na implementação das ações de formação, há a dificuldade por parte das secretarias em retirar os professores da sala de aula para participarem das formações.

Isso deixa clara a falta de incentivo institucional e de políticas docentes para que esse processo formativo seja inserido na carga horária dos profissionais da educação, a fim de evitar que eles tenham que faltar na aula para participar da formação.

Outro problema constatado pelas autoras se relacionam com a rotatividade dos professores, com a resistência dos professores, ao falarem sobre suas próprias práticas ou as mudarem, e, por último, com a dificuldade em encontrar professores formadores. É possível perceber, a partir da pesquisa das autoras, que algumas dificuldades destacadas não correspondem necessariamente à formação continuada, mas sim se relacionam a políticas docentes globais. Com isso, elas, acrescentam:

A melhoria da formação inicial é essencial para que a formação continuada possa atingir seus objetivos. No entanto, se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sociopedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais (GATTI et al., 2011, p. 204).

Diante da problematização da formação permanente, Imbernón (2009, p. 31) realça outros obstáculos que podem se transformar em limitadores no desenvolvimento dos processos formativos, ou seja, da formação inicial, para a contínua e para a formação permanente. O Quadro 1 apresenta resumidamente o que o autor defende como “aspectos dificultadores”.

Quadro 1 – Aspectos dificultadores no desenvolvimento das formações

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Necessidade de uma eficaz coordenação e articulação de teoria e prática na formação inicial;</li><li>• Falta de coordenação e avaliação dos processos formativos permanentes que valorizem mais a qualidade desses processos do que a sua quantidade;</li><li>• Falta de descentralização das atividades programadas, impedindo a participação de muitos professores no processo de formação permanente;</li><li>• Predomínio da improvisação nas modalidades de formação;</li><li>• Atividades formativas distantes das reais necessidades enfrentadas pelos professores em sua prática cotidiana;</li><li>• Objetivos e princípios formativos ambíguos;</li><li>• Falta de orçamento para o desenvolvimento de processos formativos;</li><li>• Horário e local inadequados para a realização de formações, gerando sobrecarga às tarefas docentes;</li><li>• Falta de formadores com perfil de colaboradores, em vez de especialistas com ações transmissivas;</li><li>• Processos formativos descontextualizados com a realidade dos professores;</li><li>• Formação compreendida pelos participantes como incentivo à melhoria salarial e à progressão na profissão.</li></ul> |
|--|

Fonte: Adaptado de Imbernón (2009, p. 31)



Embora possamos compreender a origem desses “dificultadores” apontados pelo autor, com base na obra “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, elaborada pelas autoras Gatti et al. (2011), temos observado uma quantidade expressiva de formações sendo financiadas e realizadas nos últimos anos.

Fato esse que Imbernón (2009, p.34-35) critica: “paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças”. O autor justifica, ainda, que isso se dá pelo fato de que há um predomínio de uma “formação de caráter transmissora e uniforme” com a “supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada” e distante dos problemas reais vivenciados pelos professores. Ela é, então, planejada e “baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum”.

Diante desse cenário, abordaremos os processos de mentoria, como possibilidade de formação continuada em serviço para os formadores de professores e para os professores que estão sendo formado nesse contexto.

### **Processos de mentoria e o seu desenvolvimento em contexto escolar**

A literatura (GARCÍA, 1999, p. 128) indica alguns modelos de mentoria que são desenvolvidos no âmbito da educação básica, em diferentes países, e que são organizados e executados por meio de processos distintos.

No Brasil, não há políticas educacionais que consolidem tais ações formativas no âmbito da educação básica. No entanto, em nossa realidade brasileira existem programas de mentoria que vêm sendo desenvolvidos e implementados por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 2003, como é o caso do Programa de Mentoria Online e, mais recentemente, empreendido pelo mesmo grupo em 2013, sob o título de Programa de Formação Online de Mentores (PFOM).

Na esfera desses programas, são desenvolvidas ações interventivas e de pesquisa ligadas à formação de professores iniciantes e ao desenvolvimento profissional de professores experientes em contexto de formação continuada em serviço.

Em ambos os programas, participaram professores iniciantes com até cinco anos de experiência na docência e professores experientes que possuíam acima de seis anos de experiência na educação básica.

Em cada programa, as configurações das ações foram organizadas e desenvolvidas dentro de especificidades próprias.

No contexto dessa pesquisa, temos como cenário a ser investigado as ações desenvolvidas no PFOM pelos professores experientes que também exercem a função de formador de professores em redes/sistemas de ensino, sendo, portanto, essa função alvo de análise e discussão.

Dentre os objetivos do PFOM, destacamos os seguintes:

- Formar mentores para o acompanhamento e apoio de professores em início de carreira, incentivando a reflexão sobre esse período e a aprendizagem da docência, proporcionando aprendizagens necessárias para desenvolverem suas habilidades como formadores de professores;
- Investigar os processos relacionados à formação desses sujeitos, à sua base de conhecimentos, às suas necessidades formativas.

Em síntese, a definição que compreendemos referente a esse modelo de formação, são processos de mentoria desenvolvidos no âmbito da formação continuada centrada na escola, e que envolve a atuação de professores experientes e iniciantes. As atividades organizadas dentro dessa proposta visam auxiliar o professor iniciante em sua incursão docente, tendo como referência o seu contexto de trabalho e as dificuldades enfrentadas. Ademais, tais práticas podem colaborar com o desenvolvimento profissional, tanto do formador que desempenha o papel de mentor, quanto do professor iniciante. Antes de exercerem a mentoria, os professores experientes (sejam docentes ou formadores de professores) devem participar de uma formação para compreenderem os processos relacionados à função e, assim, trabalharem de maneira articulada à visão defendida pelo modelo.

Esclarecemos que a problemática deste estudo está inserida no contexto de uma formação continuada centrada na escola e desenvolvida no âmbito do Programa de Formação Online de Mentores (PFOM). O conjunto de questões apresentadas abrange as necessidades formativas e a aprendizagem profissional (que, conseqüentemente, pode levar ao desenvolvimento profissional) dos professores da Educação Básica, sejam eles docentes iniciantes ou formadores de professores.

Realçamos, entretanto, que o principal foco desta tese são as necessidades formativas dos formadores de professores, que foram evidenciadas ao longo da sua atuação como mentor no PFOM, no acompanhando aos professores iniciantes (PI) com o propósito

de ajudá-los a superar suas dificuldades. Com este cerne em vista, temos o objetivo de contribuir com as ações desenvolvidas no âmbito da formação continuada centrada na escola.

### **Questões de Pesquisa**

Diante desse cenário e do foco delimitado, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: Considerando o desenvolvimento do PFOM, os formadores de professores mobilizaram quais saberes dentre aqueles indicados na literatura como próprios do papel do formador? Esses profissionais apresentaram necessidades formativas relacionadas às atividades pertencentes aos processos de mentoria? Quais foram elas? Essas necessidades possuem relação com aquelas relatadas pelos professores iniciantes que foram acompanhados?

### **Objetivo Geral**

Identificar as necessidades formativas dos formadores de professores participantes do PFOM e compreender sua relação com os saberes mobilizados em sua atuação como mentores.

### **Objetivos Específicos**

Descrever e analisar a atuação dos formadores de professores participantes do PFOM durante o desenvolvimento dos processos mentoria;

Identificar quais saberes foram mobilizados no desenvolvimento dos processos de mentoria pelos formadores de professores; e

Identificar se os formadores de professores apresentaram necessidades formativas em sua atuação como mentores e, se for esse o caso, descrever quais foram e se há relação com as necessidades formativas dos professores iniciantes acompanhados.

## **Resumo dos capítulos**

Após a apresentação, na INTRODUÇÃO, do cenário no qual essa pesquisa está inserida e de sua problemática, seguida da exposição das questões e dos objetivos investigativos, indicamos a seguir como o texto dessa tese foi organizado:

No CAPÍTULO 1, tendo como referência os autores que fundamentaram essa pesquisa, apontamos os saberes descritos como necessários para a atuação do formador de professores. Na sequência, no CAPÍTULO 2, abordamos as necessidades formativas, visando conceituá-las e esclarecer como elas se manifestam e como podem ser analisadas. No CAPÍTULO 3, evidenciamos os processos de mentoria como proposta de formação continuada em serviço, destacando considerações sobre esse modelo alicerçadas em pesquisas nacionais e internacionais.

O delineamento metodológico é apresentado no CAPÍTULO 4, o qual revela o caminho percorrido para atender às questões e aos objetivos de pesquisa. Assim, nesse capítulo, foram explicitados a abordagem e o método norteador da investigação; a caracterização do universo da pesquisa e dos participantes e os procedimentos envolvidos para o tratamento e análise dos dados.

Os resultados são apresentados nos capítulos seguintes. No CAPÍTULO 5, retratamos as trajetórias de formação e os percursos de desenvolvimento profissional dos quatro participantes da pesquisa. No CAPÍTULO 6, caracterizamos e discutimos os processos de mentoria realizados por eles. E, no CAPÍTULO 7, detalhamos e tecemos reflexões a respeito dos saberes que esses sujeitos mobilizaram durante os processos de mentoria. Com base nesses saberes, elencamos as suas necessidades formativas.

Por fim, nas CONCLUSÕES, sintetizamos as principais apreensões, provenientes dessa pesquisa, a respeito: das traduções e dos processos de mentoria desenvolvidos pelos formadores de professores; do contínuo entre saberes e necessidades formativas dos formadores de professores e das contribuições desse estudo para repensarmos a formação continuada em serviço.

## **CAPÍTULO 1: O FORMADOR DE PROFESSORES E SEUS SABERES**

A seguir, fundamentamos em Gobato (2016), Gatti et al. (2011), Imbernón (2009), Reali et al. (2008), Vaillant (2003), Snoeckx (2003) e Altet (2003), para situar o papel, a identidade e a função do professor experiente que atua como formador na formação de professores da básica.

Na sequência, nos respaldamos em Nóvoa (2013b); Tardif (2013); Lamy (2003) e Vaillant (2003) para apresentar, os saberes indicados como referências para o professor experiente, que diante do papel anteriormente situado, organiza, desenvolve e atua como formador de professores.

### **A Caracterização do professor experiente como formador de professores**

Apenas para fins de esclarecimentos gerais e para situar quem são os formadores de professores que nesse texto é tratado, apresentamos a sua caracterização.

A concepção de formador de professores abarca os docentes que atuam no ensino superior, ou seja, na formação universitária inicial de futuros professores que atuarão na educação básica. Há, também, os formadores que atuam no ensino superior, porém, com a especificidade de formar professores no nível de especializações, seja presencialmente ou a distância, bem como os formadores que atuam em formações de professores em serviço no âmbito da escola ou de rede/sistema de ensino.

Será em torno desse último grupo que serão tecidas as reflexões a seguir, as quais se centrarão prioritariamente nos formadores de professores que intervêm na formação contínua de docentes em contextos educativos, entendendo esse sujeito como um professor experiente, que atua como uma figura chave desempenhando ações formativas junto aos demais docentes em situação de formação continuada em serviço.

### **Formador de Professores no contexto da formação continuada**

Esses profissionais normalmente são divididos por áreas, tais como Educação Infantil, Educação Especial e Inclusiva, Ensino Fundamental e Médio. Em algumas secretarias, também há, dentro dessas grandes áreas, a divisão por áreas curriculares, tais como Geografia e História, Educação Física, Biologia, Matemática, entre outros.

Ao falarmos de formadores de professores, temos que os compreender primeiramente como docentes, já que, nesse caso, vinculam-se a um campo de conhecimento, possuem competências e saberes específicos, dependendo da área de sua formação inicial e de especializações. Além, é claro, dos conhecimentos, competências e saberes próprios da atuação do formador, os quais abordaremos mais adiante.

Vaillant (2003, p.28) destaca que, normalmente, o que parece é que qualquer docente poderia exercer a função de formador, desde que seja especialista em alguma disciplina, porém a autora enfatiza que ser formador de professores não se trata disso. Diante da formação continuada em serviço, os formadores de professores atuantes na educação básica “ocupam um lugar estratégico no cenário da política educativa contemporânea”. Isso porque o ofício docente e as demandas educativas continuam se expandindo (VAILLANT, 2003, p.37).

Os dados oriundos da pesquisa realizada pelas autoras Gatti et al. (2011, p. 199) mostraram certa variedade no perfil dos formadores que atuam na formação continuada em serviço. Eles são supervisores da rede, professores universitários de instituições parceiras, técnicos da secretaria de educação (pedagogos, coordenadores de escola ou professores), entre outros.

Além disso, observamos, a partir de Snoeckx (2003, p. 22), que não há uma história oficial dos formadores de professores, mas sim fragmentos de memórias que normalmente influenciam a maneira como os formadores de professores se reconhecem e se definem no sistema educacional. O autor destaca a necessidade de um reconhecimento para a atuação desse profissional, explicitando que

A emergência de uma função e eventualmente de um estatuto, e mesmo de um ofício de professor é definitivamente um processo local, ainda que se desenvolva paralelamente em diversos sistemas educacionais e siga orientações semelhantes. É possível compreender isso quando se entra na singularidade de uma história, de uma cultura profissional e administrativa (SNOECKX, 2003, p.21).

Observamos, por meio de Vaillant (2003, p. 8), que são poucas as pesquisas que tentam estudar a dinâmica do “ofício de formador”. Entretanto, apesar das referências escassas, constatamos que os formadores de professores, em grande parte, são responsáveis pela elaboração de planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos formativos na educação (VAILLANT, 2003, p.12).

Estamos diante de um ofício que não está muito bem constituído e de uma função que não está bem identificada e reconhecida no contexto educacional (ALTET et al., 2003, p.9), porém possui uma importância fundamental no processo formativo continuado em sistema/rede de ensino, já que, em alguns casos, os seus representantes são os idealizadores dos dispositivos de formação ou são os interlocutores diretos dessas formações.

Em relação à atuação do professor formador, verificamos que ela tem se concentrado em demandas curriculares. De acordo com Gatti et al. (2011), pode ser notada uma mudança de concepção em uma formação contínua difusa e dispersa para ter um foco direcionado. No entanto, percebemos que não é uma tarefa simples atuar na formação de professores com vista à implementação de um currículo em rede/sistema de ensino.

Normalmente, a formação desenvolvida por esses profissionais tem um foco determinado. Nesse sentido, Snoeckx (2003, p.26) esclarece que os professores formadores “organizam sessões de formação para os docentes, dão aulas de demonstração, observam as salas de aulas dos colegas e apresentam roteiros e estratégias”. Porém, condutas como essas mostram seus limites. O autor destaca, também, que, pelo fato de os professores formadores estarem fora da sala de aula, muitas vezes, seu exercício é visto com desconfiança pelos demais que estão em atuação e vivenciando o cotidiano de uma sala de aula. Para ele, “esse impacto é mais profundo quando não verbalizado, e opera em um registro emocional e inconsciente” dos envolvidos.

Em relação aos tipos de formações continuadas ofertadas pelos municípios e estados, a pesquisa realizada pelas autoras Gatti et al. (2011, p. 198) revelou que, geralmente, são realizadas oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou em parceria com instituições de ensino superior e/ou pesquisas (privadas ou públicas). Dessa forma, “pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (GATTI et al., 2011, p. 198).

Vaillant (2003, p.37) destaca que fica evidente o papel do formador como figura chave no desempenho profissional desses docentes, além da sua importância como variável significativa e transformação educativa. Porém, é possível observar, também, por meio das proposições da autora, que os professores formadores se encontram “diante de uma imprecisão de papéis, ou funções” (p.22). Para ela, ainda é complexo falar da figura do professor formador, pois

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

Entendemos, a partir de Snoeckx (2003, p.28), que a denominação de formador de professores não é uma “designação controlada”, mas sim resultado de construções sociais. O autor alerta para a fragilidade dessa função, realçando que esses profissionais

são afastados das salas de aulas para exercer essa função, seja na escola, ou nas secretarias. Assim, a função exercida é apenas transitória, embora alguns possam exercer por muito mais tempo. O caráter transitório assume um ponto crucial na discussão considerando o reconhecimento desse exercício de forma precária e sem legitimar a identidade e firmar uma categoria (SNOECKX, 2003, p.28).

A vulnerabilidade do papel e perfil do formador, apontada por esses autores, parece colaborar para a manutenção de uma função exercida de forma pouco articulada com as necessidades demandadas nos contextos de atuação dos docentes envolvidos.

Imbernón (2009, p.104) explica que, durante décadas, “criticou-se amplamente o papel assumido pelos formadores, considerados professores experientes e experts infalíveis ou acadêmicos”. Constatou-se que muitos desenvolviam um “modelo histórico reproducionista e normativo” de ideias. Assim, o papel do formador de professores se concentrava, da seguinte forma, com base no autor:

[...] na atualização do professorado, em colocá-lo em dia, como se diz vulgarmente, e isso se fazia e ainda se faz, explicando e aplicando soluções de outros às práticas educativas. Esta prática formativa e demolidora gerou e gera mais preconceito do que benefício. O conceito de professor bom, eficaz e eficiente que há por trás desses discursos, entre outros, gerou e gera uma infinidade de frustrações, de incomunicações e de abandonos (IMBERNÓN, 2009, p.104).

Acreditamos que não basta ser um professor experiente ou bem-sucedido em sua função docente para atuar na formação de professores, tampouco o fato de ser afastado da sala de aula, para se dedicar à função de formar outros sujeitos. Consideramos que embora, o tempo de atuação é um fator considerado para que o docente assuma o cargo de formador, não é esse o aspecto central que contribuirá para ser reconhecido como formador pelos seus pares.



Snoeckx (2003, p. 27) argumenta que essa definição, “ainda que sirva de fronteira administrativa, apenas ganha significado nos procedimentos efetuados por esse profissional para construir para si uma identidade particular de formador. O autor alude também aos aspectos que marginalizam a atuação dos formadores, afirmando que

Os formadores continuam a ser classificados como os professores do ensino fundamental na escala dos tratamentos, recebem uma remuneração de função que se soma ao seu salário, mas não é contabilizada em sua aposentadoria. No momento das aposentadorias, eles são incluídos nas listas de professores do ensino fundamental. Nenhuma menção, nem oral, nem escrita, assinala suas atividades de formadores. Esse silêncio das autoridades que marginalizaram os formadores ao longo de sua carreira é sentido como uma injustiça. Os formadores constituem assim, uma população frágil, fácil de adaptar em caso de restrições orçamentárias (SNOECKX, 2003, p.28).

Diante desses apontamentos, pensar na definição do papel, das funções e das atribuições é, conseqüentemente, buscar a configuração de uma identidade de formador de professores. Este processo recai sobre um exercício importante que visa proporcionar reflexão diante da sua formação e profissionalidade.

Conforme alerta Altet et al. (2003, p. 11), “pensar uma profissionalidade única e identificável dos formadores de professores sem dúvida é prematuro e ousado”. Isso porque há uma diversidade de ações realizadas por esses atores e, além disso, esse termo profissionalidade, “em sua acepção corrente nas ciências sociais, designa a transformação de um ofício constituído em uma profissão”. Porém, para os autores, realizar tal esboço pode se “tornar a problemática plausível em oferecer referências comuns aos atores envolvidos”.

Para Imbernón (2009, p.104), a estrutura organizativa da formação e o papel do formador de professores necessitam de mudanças. Essas ações podem se transformar na dinamização dos processos formativos, com vista a “potencializar a criação de uma estrutura flexível da formação”. Nesse sentido, o formador pode atuar na mediação dos professores, de forma que estes consigam encontrar “a solução à sua situação problemática”. O autor enfatiza que é apenas “quando o professor encontra a solução para sua situação problemática, dá-se uma mudança na prática educativa”.

Diante do que foi sintetizado e apresentado, necessitamos refletir, com base em alguns pressupostos teóricos, sobre condições favoráveis para que o formador de professores possa atuar nessa perspectiva mais contextualizada e o que pode ser requerido para a sua própria formação enquanto formador de professores.

## **Formação do formador de professores**

Reali et al. (2008, p.79) explicam que a literatura da área de formação de professores destaca diferentes fases na carreira docente que apresentam características e problemáticas próprias. As autoras consideram, a partir disso, que, em cada fase, os professores manifestam “competências profissionais distintas e demandas de formação específicas”. Consequentemente, entendemos que situações como essas irão requerer atendimento a necessidades diferentes, seja para aqueles que estão em processo de formação inicial, em início da docência ou para aqueles que são professores experientes, sendo, nesse último caso, profissionais que se encontram em novas fases desafiantes em sua carreira, como por exemplo, atuando na formação de outros professores.

Gobato (2016, p. 43) afirma que “professores experientes detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas”, o que amplia o seu quadro de referência para a resolução de diversas situações de ensino.

Nesse direcionamento, Reali et al. (2008, p.83-84) destacam que “mais experiência não se relaciona diretamente com mais anos de prática ou com melhores práticas”, porém favorece a construção de um conhecimento situado que é desenvolvido em função dos contextos de atuação.

Com base nessa introdução e nas argumentações apresentadas até o momento fundamentados na literatura, situamos o que vem sendo indicado como saberes, competências e conhecimentos requeridos para a atuação e a profissionalização do formador de professores que atua em contexto de formação continuada em serviço.

## **Saberes do formador de professores**

A literatura vem indicando uma diversidade na tipologia e classificação dos saberes ligado à docência (BORGES, 2001). Uma vez que, esse tema é abordado expressivamente na produção científica. Quando a discussão é em torno dos saberes docentes (BORGES; TARDIF, 2001), evidenciamos pouca referência que caracteriza os saberes do formador. Em alguns estudos que destacam o papel do formador, as nomenclaturas utilizadas também são variadas, ou seja, utilizam competências ou conhecimentos para também designar saberes, pois como afirma Borges e Tardif (2001) esses termos são entendidos como o mesmo fenômeno. Dessa forma, nessa pesquisa seguimos o mesmo entendimento.

Ao analisar a origem do termo saberes, Borges e Tardif (2001) constaram a ausência de produções com essa temática, nas décadas de 40 e 50 (nos estados Unidos e Europa), conclui-se a partir disso, que o enfoque dos temas investigativos de campo, além de serem incomuns para época, limitava-se a observar o comportamento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos), pois partiam de pressupostos psicológicos. Na medida que foram surgindo críticos desse modelo investigativo nas décadas de 60 e 70 começam a surgir novos questionamentos.

Com o surgimento e desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, aparece a necessidade da construção de um “repertório de saberes validados pelas pesquisas e susceptível de garantir a legitimidade e a eficácia da ação docente” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13). Assim, exigia-se que fosse estabelecido quais conhecimentos ou saberes necessários para essa atuação, entendendo que os professores deveriam possuir saberes próprios de sua atuação e eficientes de forma que lhe desse condições conscientes de organizar-se diante do processo de ensino e aprendizagem.

A partir disso, repercute na América do Norte, América Latina e Europa o aparecimento de um movimento de transformação na formação de professores e que ainda está em desenvolvimento, inclusive no Brasil. Percebemos que esse movimento ecoa nas legislações específicas da área, em propostas criadas e ainda em curso na formação básica, superior e continuada. Tais propostas indicam os saberes considerados básicos para o professor que atua na educação básica (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13). De acordo com as autoras essas proposituras dão ênfase as questões ligadas aos saberes e as competências na formação dos professores, definindo o docente como:

[...] um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14-15).

Borges e Tardif (2001) comprovaram em seus estudos que as reformas educacionais não somente indicavam conteúdos, disciplinas e outros elementos que faziam referência aos saberes básicos para a função docente; mas também realçavam, em suas orientações, a importância dos saberes ligados às ações práticas e relevância das habilidades dos professores mais experientes em desenvolver ações eficazes em seu ensino.

Esse cenário se constitui em um campo favorável que reconhece o professor experiente e seus saberes como protagonista no desenvolvimento formativo.

[...] constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores (BORGES; TARDIF, 2001, p. 16).

Para Borges e Tardif (2001, p.16) a prática profissional é considerada uma instância de produção de saberes e competências”. Essa afirmação nos ajuda a compreender que os saberes são instituídos e originado no âmbito das práticas, sendo essas atreladas a profissão e ao cargo que se exerce.

Constatamos que estudos sobre os saberes docentes (PIMENTA, 1997; CALDEIRA, 1995; DIAS DA SILVA, 1994; NUNES, 2001), vêm se constituindo uma possibilidade de análise, diante das reformas nos processos de formação de professores e conseqüentemente vem indicando caminhos para a sua profissionalização.

Por isso, acreditamos que ao analisar os saberes mobilizados ou desenvolvidos pelos formadores de professores, e compreender quais as necessidades de formação desses sujeitos são evidenciadas nesse processo, podemos entender e propor contribuições no campo de desenvolvimento profissional destes atores da educação.

A seguir iniciamos, apresentando aspectos classificatórios dos saberes referente à docência utilizando como referência Tardif (2013). Na sequência, outras contribuições sobre dimensões teóricas e práticas destinadas a caracterizar os saberes, competências e conhecimentos do formador de professores são apresentados com base em Lamy (2003), Nóvoa (2013b), Vaillant (2003).

#### Saberes sociais para Tardif

Para Tardif (2013, p.11) o saber do professor, é um “saber social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática”. Essa afirmação, parte da premissa de que esse saber é social, pois é

[...] partilhado por todo um grupo de agentes educacionais, que trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, materiais a serem ensinados, regras do estabelecimento (TARDIF, 2013, p.12).

Para o autor, as representações práticas do docente, “por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho”. Compreendemos, com isso, que, embora as traduções que esses sujeitos fazem do conhecimento tenham como origem suas histórias de vida pessoal e profissional, elas somente se materializam e adquirem significado se estiverem situadas no contexto de um grupo social, no caso, no cotidiano das práticas exercidas por esses docentes, bem como na interação com seus pares e dentro de regras estabelecidas (TARDIF, 2013, p.12).

No âmbito das práticas educativas (professor e aluno) e das práticas formativas (formador de professores e professor), o professor, seja ele docente ou formador, “trabalha com outros sujeitos em função de um projeto: transformá-los, educá-los, formá-los” (TARDIF, 2013, p.13).

Esse saber é social, porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientação de sua definição e utilização. Para o autor, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resultando de uma negociação entre diversos grupos (TARDIF, 2013, p.12).

Tardif (2013, p. 15) explica que o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para adaptá-lo e, para nela, transformá-lo. Para o autor, social quer dizer

[...] a relação entre mim e os outros, repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo, ou seja, um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (TARDIF, 2013, p.15).

Nessa perspectiva, Tardif (2013) categoriza os saberes em suas particularidades que, de acordo com o autor, se relacionam. Na concepção dos saberes ligados à atuação profissional dos professores e ao desenvolvimento das práticas de formação, entendemos, a partir de Tardif (2013, p.16), que há uma transição constante entre o que “eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc) e o que fazem”. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que faço, ao desenvolver as práticas educativas e/ou

formativas, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias trocas oriundas do processo de trabalho escolar.

Para o autor, “embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho, das situações, dos condicionamentos e dos recursos ligados a este”. Sendo assim,

[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2013, p.16).

O autor afirma, que o “saber do professor é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Nessa relação entre os saberes se situa também as relações sociais entre os atores que os produzem. Outro saber é situado em relação ao ciclo de vida profissional em que o professor se encontra, e é “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional [...] que é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional” (TARDIF, 2013, p.16).

De acordo com Tardif (2013, p.16) o saber também é oriundo da experiência cotidiana de trabalho. Este “constitui o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma, o saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2013, p.16).

A interação humana, é outro elemento fundamental que delimitam “o saber dos atores que atuam junto, com os professores, com seus alunos numa sala de aula”. Para Tardif (2013, p.16) esses saberes estão ligados aos “poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta”.

Conhecer o trabalho de outros professores, situar seus saberes cotidianos nessas práticas permite para o autor, renovar a própria concepção que se tem sobre a docência, bem como a formação dos demais professores, suas identidades e seus papéis profissionais (TARDIF, 2013).

Sumariamente, o saber social se estabelece na relação do formador e quem ele está formando e leva em consideração: as regras e a relação de poder entre os envolvidos; a situação de trabalho que ambos estão condicionados; o ser e o agir diante das práticas educativas; a diversidade do saber provenientes de diversas fontes inclusive a experiência e que é marcada temporalmente dentro da carreira.

### Saberes racionais para Lamy

Lamy (2003) defende que a profissionalização dos formadores necessita de um saber racional. O autor organiza seus argumentos com base em aspectos apresentados a seguir.

Um dos primeiros destaques que o autor faz, é sobre a articulação entre ensinar, aprender e formar. Para o autor, essa postura é relacionada à organização pedagógica, e incluem as estratégias, os recursos materiais, além dos conhecimentos técnicos sobre a maneira de pôr em sinergia elementos e componentes nas preparações e nas concepções de formação, de forma diversificada.

São necessários conhecimentos precisos e diversificados, tanto no plano teórico quanto prático, no ato de aprendizagem, de ensino e de formação. Parece indispensável um trabalho sobre as representações e os modelos de formador relacionados aos três paradigmas “ensinar, formar e aprender”, e sobre a articulação desses três componentes entre si, assim como um trabalho sobre as analogias e as diferenças entre ensinar alunos e formar seus colegas, adultos e pares (LAMY, 2003, p.43).

Sobre outro elemento importante nas argumentações de Lamy (2003) se refere ao gerenciamento de grupos. Este ponto diz respeito à gestão de pessoas que precisam ser organizadas em processos formativos, sejam eles professores no início da carreira ou professores experientes. Para tornar eficaz esse processo Lamy (2003 p.43) enfatiza que é preciso recorrer amplamente às técnicas originárias da formação de adultos. Para o autor, “gerir um grupo de adultos em formação não é gerir uma classe. Isso não se improvisa, isso se aprende” junto com os envolvidos e em processo.

Para a tomada de decisão é preciso saber fazer uso de um processo amplo de avaliação e utilizar os seus resultados no processo de formação. Lamy (2003, p. 43) explica que se trata de “dar aos formadores ao menos um conhecimento do problema, se não for possível torná-los especialistas”, e acrescenta.

Trata-se de formar os formadores não apenas para a avaliação escolar, mas também para uma cultura de avaliação em sentido amplo. Formá-los para coleta de indicadores e para as tomadas de decisões que lhes permitam analisar situações de formação de modo que possam responder a essas situações de forma adequada e que, por sua vez, formem os professores nesses princípios. É importante formá-los também nos diferentes sistemas de posicionamento fundamentados em levantamentos de informações interpretadas, permitindo a autoavaliação e a regulação da ação (LAMY, 2003, p.43).

Outro aspecto defendido pelo autor, é sobre o levantamento de informações adicionais e articulação entre os demais apoios profissionais nas redes/sistemas de ensino. Para o autor este é “essencial para todo formador”. Essa vertente diz respeito a conectar-se a outros e organizar-se em uma rede de apoio dentro ou fora do ambiente escolar. Para aferição de informações adicionais, as técnicas de entrevista e um trabalho sobre o acompanhamento dos professores e das equipes em formação são fundamentais. Nesse mesmo processo, o formador precisa saber trabalhar com os conhecimentos prévios dos seus formandos, e valorizar os seus saberes.

Vincula-se também aos conhecimentos sobre a valorização das aquisições, pois o formador deve saber valorizar o que existe e o que já se faz, para produzir as mudanças necessárias. Ele ainda deve tanto quanto possível poder proporcionar ajuda e apoio profissional a seus colegas, sobretudo se estes o solicitam com frequência (LAMY, 2003, p.43).

Os apontamentos apresentados pelo autor podem contribuir com as ações desempenhadas pelos formadores de professores no contexto da formação continuada em serviço. Ele destaca a importância de valorizar e incluir nos processos formativos os conhecimentos que esses docentes possuem, assim como as práticas eficazes que desenvolvem ou que vêm observando em seu contexto de atuação. A partir destes recursos, os formadores poderão organizar estratégias, juntamente com os sujeitos a serem formados, com vistas à formação destes e à transformação de suas práticas.

Além disso, em torno destas ações Lamy (2003, p.43) realça sobre a análise e reflexão durante o ato de formar, tanto para o formador quanto para quem está sendo formado. Para isso, os processos que envolvem a formação requerem um conjunto de conteúdos e estratégias que ajudem a se tornar um “formador reflexivo, capaz de analisar



sua própria prática” e também que essa ação reflexiva possa fazer parte da prática dos professores em formação. O autor destaca que:

[...] esses são conteúdos integradores daqueles polos precedentes e que se referem às sequências de ensino, à sua análise, aos seus componentes, às suas variáveis, tais como os conhecimentos sobre a variabilidade da ação de ensinar, ou os conhecimentos sobre os estilos de ensino, os processos de ensino-aprendizagem e os ajustes. Além desses conhecimentos e da aquisição de técnicas, um trabalho de análise e de compreensão das práticas que o formador utiliza em suas formações proporciona uma reflexão, um questionamento sobre a função e o ato de formação, sobre seu sentido, seu impacto, sobre o ofício de formador, sua identidade profissional e sua profissionalidade (LAMY, 2003, p.43).

Outros saberes que precisam estar em sintonia com o papel do formador de professores, são acrescentados pelo autor. Dentre eles situa-se o gerenciamento da complexidade das situações encontradas, no campo formativo requer o desenvolvimento de saber voltado a analisar e avaliar rapidamente o que se passa na situação de formação, a fim de tomar decisões adequadas e de construir estratégias convenientes (LAMY, 2003, p.44). Nesse direcionamento, um saber que é destacado pelo autor, e se faz necessário nesse processo, é a condição de criar no sujeito a ser formado um projeto efetivo de apropriação da sua formação.

Discutido pelo autor, e adicional a estes, há o saber que corresponde a articulação entre o discurso teórico do formador (que engloba os referenciais teóricos que ele constrói as suas alegações) e as situações concretas que este referencial é proposto. Nesse sentido, também cabe ao formador aceitar o confronto de suas teorias e de suas práticas, bem como entender os limites delas e de suas imperfeições. Se conscientizar da necessidade e presença de um contínuo processo de aperfeiçoamento é para Lamy (2003, p.44), “sem dúvida, um ingrediente essencial de toda profissionalização”.

Para Lamy, (2003) um prático reflexivo tem consciência da distância que existe entre o que faz e o que diz. Para isso, um saber substancial é trabalhar na diminuição desta distância, ou seja, entre o dizer e o fazer, tanto em sua própria prática de formador e de professor quanto nas dos professores que ele forma. Junto a esse processo, é preciso “garantir um acompanhamento respeitoso às pessoas que formam, assegurando as passagens, se não de forma tranquila, ao menos de forma aceita e compartilhada (LAMY, 2003, p.44).

Resumidamente, os aspectos apontados pelo autor, correspondem a coerência entre os processos de ensino, a aprendizagem e o papel da formação. Além disso, requer atitudes e posturas para o gerenciamento do grupo dos sujeitos que serão formados. Junto a esses

sujeitos, diligenciar o levantamento de informações para o planejamento da formação e de quais apoios são necessários. Por fim, mas não menos importante, estão a análise e a reflexão da sua própria atuação e dos sujeitos envolvidos durante a formação. De forma geral é a compreensão e a execução entre o seu pensar e o seu fazer enquanto formador e também, como ele contribuirá no desenvolvimento do pensar e do fazer dos sujeitos que está formando.

Em síntese, o saber racional corresponde ao vínculo complexo entre o ensino e a aprendizagem e entre este e a formação de professores. Articulando o discurso teórico e de práticas concretas e diminuindo a distância entre o dizer e o fazer, para uma apreensão efetiva do que foi apreendido. Esse saber se situa na premência da diversidade e organização pedagógica (estratégias, recursos etc) por meio de uma rede de apoio. Necessita de um bom gerenciamento de grupo de adultos e de seu efetivo acompanhamento para atuar a partir dos conhecimentos que esses possuem e ajudá-los a desenvolverem ou mobilizarem conhecimentos. Nesse sistema racionalizado, é preciso empregar a avaliação e reflexão no próprio processo formativo e fazer uso dos resultados durante a formação junto com os envolvidos, entendendo e aprendendo a aceitar os limites de suas teorias e práticas.

#### Saberes relacionais com base em Nóvoa

Levando em consideração o aspecto relacional da atuação do professor formador, constatamos que Nóvoa (2013b, p. 228) apresenta três conjuntos de saberes pertinentes aos profissionais da educação, os quais o autor destaca que devem fazer parte de programas de formações. Esses conjuntos são formados pelas concepções de saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se, proporcionando aos educadores, sejam eles formadores de professores, gestores ou professores, o reconhecimento como objetos e sujeitos da formação, simultaneamente.

Além disso, o autor enfatiza que é no trabalho reflexivo individual e coletivo que esses profissionais encontrarão os meios necessários para o seu desenvolvimento profissional e afirma que cada um dos saberes “estão ligados a dilemas da comunidade com qual nos relacionamos; dilemas da autonomia ao repensar sobre como nos organizamos; e o dilema do conhecimento, a partir de uma análise reflexiva” (NÓVOA, 2013b, p.228).

### Saberes formativos com base em Vaillant

Em relação ao desempenho e a atuação profissional dos formadores, e os seus saberes Vaillant (2003, p. 36) destaca as dimensões formativas e de conhecimentos, que precisam operar simultaneamente, os quais são situados como saberes formativos.

São elas: a dimensão informativa, a prática e a pessoal. A primeira corresponde ao contato com os conteúdos (disciplinares e pedagógicos) em um nível de especialização crescente, ou seja, o formador e sua contínua formação. Com a transferência do conhecimento para compreensão e resolução de situações concretas, se situa a dimensão prática. A terceira corresponde ao aspecto de apropriação pessoal, na qual se produz a transformação do conhecimento gerado nas dimensões anteriores em aprendizado significativo (VAILLANT, 2003, p. 36).

As dimensões apresentadas por Vaillant (2003) se integram junto aos processos formativos do ser professor integral (com conhecimentos, com saberes práticos e necessita relacionar-se com os outros) e visam contribuir para uma ressignificação desses conhecimentos, saberes, valores e atitudes consigo e com os outros.

Junto as dimensões formativas, os conhecimentos necessários de serem desenvolvidos e/ou mobilizados pelo formador de professores, destacados por Vaillant (2003), incluem-se: conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto.

O conhecimento pedagógico tem como aspecto inicial contemplar a função de “fazer perceber o caráter específico dos modos de aprendizados dos adultos”. Para Vaillant (2003, p.29), isso corresponde a conhecer e a compreender o emprego de técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, entre outros. Em relação à atuação dos formadores de professores, esse conhecimento

é fundamental para facilitar o aprendizado dos adultos, mas tem seus inconvenientes e não é um assunto fácil, sobretudo quando se imagina que os formadores trabalham no terceiro grau, formando adultos que formarão jovens ou adultos (VAILLANT, 2003, p. 29).

O conhecimento do conteúdo corresponde a dominar o conteúdo que será ensinado, ou seja, “conhecer a matéria que se ensina, manejar com fluidez a disciplina” (VAILLANT, 2003, p. 29). Sobre isso, segundo a autora,

Quando o formador não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode apresentar erroneamente o conteúdo. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influi sobre o que e como ensinam (p.29).

O conhecimento didático do conteúdo aparece como elemento central dos saberes do formador e vai representar a articulação adequada entre o primeiro e segundo, correspondendo à forma didática de trabalhar com o referido conteúdo. Vaillant (2003, p.30) explica que esse tipo de conhecimento não é “exclusivamente técnico, nem meramente reflexivo, não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos”, mas sim a união desses elementos. A autora acrescenta que

O conhecimento didático do conteúdo coloca a necessidade de que os formadores adquiram um conhecimento especializado do conteúdo a ensinar para que possam desenvolver um ensino que permita a compreensão dos docentes (VAILLANT, 2003, p.30).

O conhecimento do contexto diz respeito a “onde e a quem se ensina”. Para desenvolver esse tipo de conhecimento, é necessário realizar uma adaptação dos conhecimentos gerais sobre o conteúdo às condições particulares dos que serão formados. Para Vaillant (2003, p. 31), é necessário que os formadores conheçam

o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes. Terão de conhecer, também, a procedência dos estudantes, seus níveis de rendimento em cursos anteriores, sua implicação com os centros educativos (VAILLANT, 2003, p.31).

Vaillant (2003, p. 31) explica que o termo competência pode ser empregado como um “saber fazer com consciência”. Além disso, afirma que esse termo faz referência à aplicação de conhecimentos em circunstâncias práticas. Sendo assim,

As competências estão em meio aos “saberes” e às “habilidades”. O importante hoje é ser competente, que quer dizer saber fazer coisas, resolver situações. Porém, como as situações são cada vez mais complexas, ser competente requer, por um lado, muitos saberes teóricos e práticos e, por outro, muita imaginação e criatividade (VAILLANT, 2003, p.31).

Resumidamente, o saber formativo condiz com o envolvimento e a contínua formação do formador (aspecto pessoal e profissional), e o emprego dos conhecimentos resultantes desse regime em ações práticas e resultando em ações significativas, envolvendo

assim, o desenvolvimento de conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto.

Apesar de o formador e de a sua formação constituírem, sem dúvida, um campo fundamental de estudo, nota-se que essa área vem sendo pouco explorada e seus saberes pouco discutidos e colocados como referência para a atuação (conforme discussões anteriormente apresentadas).

Contudo, ampliando a visibilidade dessas discussões, à luz da proposta do Programa de Formação Online de Mentoria (que será apresentada em discussões posteriores), podemos levantar indicativos que contribuam para a formação desse profissional e conseqüentemente para minimizar as necessidades formativas que eles apresentam.

Após discorrermos sobre a situação em que se encontra o papel do formador de professor na educação básica, realizando uma reflexão sobre os saberes requeridos para a atuação desse profissional diante da formação continuada em serviço, abordaremos a seguir, sobre as necessidades formativas, visando a esclarecer os seus pressupostos articulados à formação de educadores e a responder aos seguintes questionamentos: como conceituar o que são necessidades? Como elas se manifestam? Como podem ser aferidas e analisadas? Após aferidas, como desenvolver um plano de ação formativa? Quais resultados podem ser esperados a partir da sua utilização na formação continuada de professores?

## **CAPÍTULO 2: NECESSIDADES FORMATIVAS**

Nos embasamos em Cavalcante (2012); Galindo (2011); Batista (2009); Vaillant (2009); Yamashiro (2008); Pimenta (2007); Silva (2000) e Rodrigues e Esteve (1993) para conceituar as necessidades formativas, esclarecer como elas são manifestadas no contexto educacional e como podem ser aferidas e analisadas tendo como referência os saberes dos formadores, elencados anteriormente.

A partir da literatura pesquisada (CAVALCANTE, 2012; GALINDO, 2011; BATISTA, 2009; PIMENTA, 2007; RODRIGUES; ESTEVES, 1993), evidenciamos que o termo necessidade remete à ideia de algo imprescindível ou inevitável e é associado ou expressado pelos sujeitos por meio de seus desejos, aspirações, carências, interesses, vontades, exigências, preocupações, anseios, limitações, dificuldades e/ou expectativas, podendo ser empregado para evidenciar algum elemento que se pretende obter ou alguma exigência.

Assim, entendemos que a necessidade é algo contingente, na medida em que é sempre uma necessidade de/para alguém num determinado contexto específico (BATISTA, 2009, p. 05). A autora explica que a existência dessa concepção “está no sujeito que a sente e pode ser compreendida como fonte de motivação para o desenvolvimento de um determinado tipo de atividade” (p.13) e, geralmente, vincula-se aos seus interesses e demandas pessoais ou profissionais, sendo esta última situada, também, no seu contexto de atuação e os saberes requeridos para a sua prática.

Dessa forma, compreendemos que as necessidades estão diretamente ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual se constituem (PIMENTA, 2007, p.64).

Cavalcante (2012, p. 45) defende que “as necessidades não são fixas”, e Pimenta (2007, p. 64) explica que não é possível estabelecer necessidades constantes, pois elas variam de acordo com os contextos em que ocorrem e podem dar origem a outras. Tais ideias colaboram com a defesa de mutabilidade apresentada por Rodrigues e Esteves (1993) e evidenciada na pesquisa de Galindo (2011).

Além de estarem precedidas da melhoria das atividades laborais e ocupacionais que os sujeitos desempenham, Galindo (2011, p. 51) esclarece que as necessidades são manifestadas e apresentadas de formas “distintas entre os sujeitos e geram relações igualmente diferentes” e, na medida em que os sujeitos, a partir de seus valores e concepções,

estabelecem relações com o social, determinam e/ou influenciam o surgimento de novas necessidades.

Para Galindo (2011, p.50), o termo necessidade constitui a base da formação dos sujeitos em sua natureza biológica, psicológica e social. Em um plano oposto a essas necessidades fundamentais, Rodrigues e Esteves (1993, p.14) realçam que as necessidades específicas dos sujeitos “emergem em contextos histórico-sociais concretos”. Estas podem ser consciente ou não (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; CAVALCANTE, 2012).

### **Manifestação das necessidades**

Para Cavalcante (2012, p.45), a “conscientização da necessidade é que tornará possível sua expressão, verbal e, conseqüentemente, a motivação e ação em direção ao objetivo desejado”, visando à sua superação.

Rodrigues; Esteves (1993, p.17) acrescentam que as necessidades podem se apresentar aglutinadas a outras mais perceptíveis. Porém, uma vez percebidas,

é inevitável que [...] a condição geradora permaneça inalterada para o sujeito que sente a necessidade até o momento de sua superação. Assim sendo, toda necessidade consciente apreendida é suscetível de mudança ou alteração, não apenas pela mutabilidade temporal e condicional, mas também pela mutabilidade relacional entre sujeito e a necessidade e vice-versa (GALINDO, 2011, p.55).

Essa racionalidade, de acordo com Batista (2009, p.21), permitirá o acesso às necessidades inconscientes. Sobre isso, a autora expressa que

A identificação das necessidades inconscientes, construídas no contexto que as condiciona, determina e a induz, e é facilitada pela articulação de diferentes metodologias: pelas que conjugam a exploração das perspectivas individuais entendidas instintivamente com as que resultam objetivamente da análise das exigências do contexto de trabalho (BATISTA, 2009, p.21).

Por meio da análise da literatura, percebemos que as necessidades não são plenas ou absolutas. Elas são relativas ao sujeito e são manifestadas por meio da relação dele com o contexto, por outros sujeitos e pelas reflexões sobre seus conhecimentos práticos e teóricos e suas crenças e seus valores.

Podemos afirmar, a partir de Rodrigues e Esteves (1993, p.13), que as necessidades “não têm existência em si mesmas” e emergem dentro de um “quadro de limites e possibilidades que dependerá de condições sociais e individuais, de condições técnicas e metodológicas” e são resultantes de um “juízo humano”. Assim, elas são manifestadas em realidades dinâmicas e expressam uma tomada de decisão (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.17).

Acrescentando a essa ideia, Galindo (2011, p.54) esclarece que as necessidades são

[...] representações da realidade percebida, [...] concebidas pelo sujeito em um contexto determinado, traduzem-se a partir de situações e não a partir de sua natureza, muito embora as situações tenham relação, muitas vezes, com a natureza das necessidades. [...] assumindo uma perspectiva de instabilidade e mutabilidade, elas são ainda tendenciosas na orientação dos sujeitos em busca pela sua satisfação, desenhando um contexto motivacional por soluções que atendam às referidas necessidades mediante as condições (des) favorecedoras do meio ou contexto (GALINDO, 2011, p.54).

A sua definição se dá por meio de uma relação dialética (CAVALCANTE, 2012, p.42) que pode ser manifestada individualmente ou coletivamente e determinada exteriormente ao (s) sujeito (s), podendo ser comum a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais, quando compartilhadas por um grupo de sujeitos com dificuldades ou desejos similares.

No plano individual, Galindo (2011, p.55) explica que

[...] as necessidades manifestam-se apenas para o sujeito que as sente, podendo ser tomadas, paradoxalmente, como referência para compreender e/ou validar necessidades no/do coletivo, embora não expressem verdadeiramente necessidades coletivas. As percepções do sujeito estabelecem relação de implicação com a situação de necessidade, ou seja, sua manifestação é a expressão da relação existente entre contexto e sujeito. Portanto, é inevitável que, uma vez percebida, a condição geradora permaneça inalterada para o sujeito que sente a necessidade até o momento de sua superação (GALINDO, 2011 p.55).

Dentro dessa explicação ampla que foi apresentada, levando em consideração a docência e o papel de formador de professores, é possível perceber, por meio de Galindo (2011 p.88), que o conceito de necessidade pode, também, estabelecer correspondência com

a cultura e a identidade (e personalidade), os tempos de aprendizagem da docência e os modos de aprendizagem dos adultos, o pensamento do



professor, seus saberes e características e competências profissionais e pessoais. Esse leque de campos relacionais emerge e advém da percepção de necessidades dos professores, necessidades essas nem sempre puramente formativas e profissionais, mas implicadas umas sobre outras, por vezes dependentes sob teias relacionais que demandam sobre a expressão ou não de necessidades desejadas, *wants*, ou necessidades requeridas, *needs* (GALINDO, 2011, p.88 - grifo da autora).

Diante do quadro conceitual e situacional em que a necessidade é manifestada, compreendemos que não podemos tratar esse conceito de forma isolada. Para analisarmos e mensurarmos essa concepção, visando a propor intervenções, precisamos atribuir a ela um adjetivo. Sendo assim, dentro do contexto em que se insere o objeto desta pesquisa, ela será tratada, a partir de agora, como necessidades formativas de formadores de professores, oriundas dos contextos formativos e manifestadas na prática cotidiana da formação continuada em serviço na escola. Para essa classificação, partimos do pressuposto de que as diversas situações vivenciadas pelos formadores de professores no seu dia a dia desencadeiam e revelam valores, conhecimentos, conflitos de ordem relacional e cultural, entre outros.

No percurso da ação da formação continuada, as necessidades também podem ser entendidas como “reflexos dos desejos e interesses” que os formadores de professores têm em relação à sua atuação (PIMENTA, 2007, p.65).

Pimenta (2007, p.63) realça que as necessidades se originam, em maior parte, da prática exercida pelo professor. Portanto, a autora enfatiza a importância de incluir, na análise das necessidades, a compreensão da atuação desse profissional, além da observação do seu cotidiano de atuação. Tendo como ponto de partida o cotidiano da formação continuada em serviço, essas medidas podem contribuir na expressividade das necessidades formativas, o que possibilita organizar ações de formação contínua dos professores em face das novas demandas apresentadas nesse mesmo contexto.

### **Processos de aferição e emprego da análise de necessidades formativas**

Concebida no final dos anos de 1960, a análise de necessidades formativas esteve vinculada à formação de adultos e contribuiu no intuito de fornecer procedimentos mais eficientes para a evolução de processos de desenvolvimento profissional, incluindo a formação continuada de professores (CAVALCANTE, 2012, p.41; SILVA, 2000, p. 75).

A formação contínua de professores, por sua vez, vem se apropriando desse quadro teórico já formalizado no campo da formação dos adultos, a fim de implementar o seu processo de análise, pesquisas e formação (YAMASHIRO, 2008, p.49).

Pimenta (2007, p. 67) esclarece que, a partir da preocupação com o sucesso na formação continuada de professores, o campo de análise de necessidades foi legitimado.

A análise das necessidades dos profissionais da educação surge associada a um dispositivo de investigação, capaz de recolher e organizar informações para orientar uma ação formativa (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.12).

A compreensão diante das origens da análise das necessidades formativas é determinada pelas competências, conhecimentos e saberes necessários para atender às demandas do contexto educativo (PIMENTA, 2007, p. 67) e, por isso,

[...] não podendo resumir-se a uma preocupação apenas em relação aos professores, individualmente, mas também deve ser uma apreensão das instituições (escolas, secretarias de educação, universidades) onde se desenvolvem as ações formativas, dentro de um contexto social e histórico (PIMENTA, 2007, p. 67).

A análise de necessidades corresponde a um recurso fundamental que articula pesquisa e planejamentos na área da educação, como também no desenvolvimento profissional de educadores por meio de processos formativos.

Levando em consideração os processos formativos, a análise de necessidades pode ser empregada em dois níveis, a saber: macrossistema e microssistema. Entendemos o primeiro nível, a partir de Silva (2000, p. 53), como as necessidades oriundas dos processos de avaliação de sistemas/redes da educação básica. Em relação ao segundo nível destacado, ele se refere à identificação das necessidades apresentadas pelos professores sobre domínio de conteúdos curriculares, relações com os pares, alunos e gestão, manejo e gestão da sala de aula e emprego de metodologias no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que esses aspectos são perfeitamente articulados com as demandas dos professores e, conseqüentemente, são determinantes da atuação do formador de professores.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p.21), a análise de necessidades desempenha “uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas”. Assim, entendemos, a partir das autoras, que esse “instrumento” contribui para pensarmos a formação em relação à sua “utilidade social e frente a uma política de formação”, seja fomentada pela própria instituição escolar ou no âmbito governamental.

Além disso, é possível constatar na literatura da área (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GALINDO; 2011) que existe uma diversidade de modelos, abordagens, técnicas e instrumentos que podem ser empregados para a organização de um processo de aferição de necessidades formativas, bem como para o desenvolvimento de uma intervenção formativa.

Dessa forma, a análise de necessidades formativas, associada a um ou mais dispositivos (técnicas, instrumentos, abordagens) de investigação, pode contribuir para a coleta, a organização e a seleção de informações que serão úteis no planejamento formativo.

Porém, Rodrigues e Esteves (1993, p. 25) alertam que a escolha por modelo/técnica e instrumentos ou outro não é uma mera decisão a ser tomada. A escolha deverá levar em consideração os recursos humanos envolvidos e as condições físicas, materiais, estruturais e temporais que o contexto apresenta.

Embora seja difícil mensurar as necessidades individuais e/ou coletivas de professores, entendemos, a partir de Galindo (2011, p.31), que a apreensão das necessidades possui validade científica e prática formativa, uma vez que tem potencial para orientar processos de formação continuada de professores, e que, conseqüentemente, pode “resultar em ações e estruturas mais efetivas e qualificadas e favorecer o desenvolvimento de saberes importantes para a atuação pedagógica” e formativa.

O emprego de procedimentos metodológicos de análise de necessidades formativas, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p.22), não pode ser reduzido a um “questionamento externo ou uma sondagem estatística de preferências ou dificuldades dos sujeitos envolvidos”, mas sim identificado por procedimentos “semelhantes às utilizadas nas ciências humanas e na educação, em pesquisas acadêmicas que buscam melhorar, inovar e extrair das técnicas inferências de validação”, contribuindo, também, com o entendimento quanto aos “limites e possibilidades” que as necessidades formativas apresentam (GALINDO, 2011 p.66).

Dessa forma, acreditamos que pode ser incorporado como objetivo de novas pesquisas sobre o tema, a reflexão sobre o contexto de atuação dos envolvidos e seus históricos de vida pessoa e profissional.

Em relação às abordagens apresentadas por Rodrigues e Esteves (1993), observamos que a psicossociológica (Quadro 2) se enquadra no perfil de aferição e tomada de decisão para a formação dos professores. Uma vez que parte dos desejos de saberes necessários para a atuação profissional, relaciona, também, as representações que esses sujeitos possuem diante da escola e de sua formação.

Quadro 2 – Abordagens para a análise de necessidades

<b>Tipo</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Pesquisadores</b>
Análise	Psicanalítica	Anzieu e Kaes (1973)
Desejos de saber e de formação, relacionando às representações dos sujeitos diante da escola e de sua formação	Psicossociológica	Preiss e Sultan (1973) Prost (1973) Massonat e Piolat (1975)
Deteção e Exploração	Experimental	Fraisse (1976) Le Ny (1967)

Fonte: Adaptada de Rodrigues e Esteves (1993)

Vale esclarecer que as necessidades não são objetos que estão disponíveis sob uma forma “objetiva, prontas para serem identificadas ou analisadas, inventariadas, numeradas e contadas como se de entidades autônomas se tratassem” (BATISTA, 2009 p.15).

Assim, diante da abordagem psicossociológica, a utilização de narrativas de professores corresponde a uma das possíveis técnicas a serem empregadas para a manifestação e coleta de informação, que, posteriormente, poderão passar por um processo de análise e interpretação.

Isso se deve ao fato de as narrativas serem dispositivos que colaboram na “compreensão do pensamento, cultura e perspectivas dos professores, especialmente no âmbito da formação continuada” (GALINDO, 2011, p.67). Partindo da concepção que a autora apresenta, entendemos que essa técnica contribui para identificar a natureza do conhecimento expressado pelos docentes e para valorizar “a reflexão como lugar de aprendizagem e construção de saberes, significados e juízos (p.67). Além disso,

[...] o uso da técnica permite a partir da reconstrução de experiências passadas, associar sentido para o futuro, operando sobre as necessidades atuais. Permite dialogar com a vida e o trabalho do professor, considerando para tanto, seu desenvolvimento na carreira (GALINDO, 2011, p.67).

Nesse sentido, a análise das necessidades consiste, em um primeiro momento, em dar voz aos professores para que eles relatem suas histórias, dificuldades, dilemas e desejos diante da sua atuação e da fase profissional em que se encontram. Em um segundo momento, é preciso interpretar sua fala, elencando objetivos indutivos e dedutivos de análise e propor formação, uma vez que

[...] as reais necessidades muitas vezes não ditas, são as mais profundas e mais autênticas. Outro passo é a conscientização do sujeito diante dos efeitos desse processo e da co responsabilidade. As necessidades

identificadas e colocadas em processo de superação podem contribuir para as superações individuais, coletivas e/ou dos sistemas (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 23).

Nesse sentido, Silva (2000, p. 75) explica que as histórias de vida narradas pelos professores ou, nesse caso, pelos formadores de professores, constituem um processo de reflexão sobre a prática e “conduzem à identificação, à conscientização e à definição de necessidades formativas”. Cumprem o mesmo papel os relatos referentes a episódios curtos ocorridos em sala de aula/escola durante o trabalho docente, ou em processos formativos desenvolvidos e que podem ser registrados pelo próprio professor ou formador de professor em diários (GALINDO, 2011, p.68), podendo ser considerados, assim como as narrativas, uma importante estratégia de registro para a análise e a aferição de necessidades.

Pimenta (2007, p. 69), ao diferenciar dois tipos de práticas na análise de necessidades formativas, explicita que existem

Aquelas em que se fazem coincidir as ações de formação com os desejos que os formandos manifestam. Nesse caso, a análise de necessidades, que tem significado referente ao trabalho pedagógico desenvolvido, é realizada e organizada, quase sempre, com a intervenção e participação dos interessados, num processo contínuo; aquelas que têm como preocupação a racionalização das políticas de formação a partir de objetivos mais gerais. Nessas práticas, a análise de necessidades é realizada previamente à formação e em função dos objetivos que se pretendem alcançar (PIMENTA, 2007, p.69).

Consideramos, a partir do que pontua Batista (2009, p.21), que, mesmo que haja diferentes metodologias/técnicas de identificação de necessidades de formação, o importante é fomentar o envolvimento dos professores nesse processo. Quanto mais próximos eles estiverem das análises das necessidades formativas, “maior será a efetivação do seu desenvolvimento profissional” que resultará na tomada de “consciência de si” dentro do contexto educacional e dos quadros referenciais de sua identidade profissional.

Nessa ótica, Rodrigues e Esteves (1993, p. 20) indicam que a análise das necessidades formativas “significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas” vivenciados pelos professores e, nesse caso, pelos formadores de professores, “para garantir o ajustamento entre a proposta formativa e o formando”.

Além disso, consideramos pertinente elencar a priori quais as expectativas esperadas para a sua atuação, a fim de articular e/ou confrontar com as necessidades apresentadas pelos envolvidos e que, de fato, foram ou não atendidas. Nesse caso,

defendemos situar o campo de saberes, competências e conhecimentos acerca da atuação profissional dos envolvidos.

Utilizamos esse referencial de análise, ou seja, saberes, competências e conhecimentos propostos no campo investigativo científico, uma vez que Rodrigues e Esteves (1993) alertam sobre o cuidado em tratar as necessidades formativas como preferências individuais ou coletivas dos docentes. Elas realçam a limitação de compreender essas necessidades por meio desse ponto de vista, uma vez que as “necessidades percebidas e expressas pelos próprios sujeitos podem ser influenciadas por modismo e não corresponderem às necessidades mais pertinentes e mais válidas”. Para isso, as autoras destacam que é desejável, ao reconhecer uma necessidade, que sejam definidos quem é e o que é necessitado, visando a estabelecer uma relação de dependência, ou seja, o campo de referência.

### **Identificação das necessidades formativas no plano de ação formativa**

No processo de formação continuada de professores, a análise de necessidades pode ser “considerada como estratégia de planejamento, fornecendo informações sobre os conteúdos e as atividades formativas”, norteadas, então, objetivos formativos.

De acordo com Pimenta (2007, p. 66), a sua realização não precisa ocorrer necessariamente antes da formação, mas sim integrada no processo formativo.

Entendemos, tomando como base a argumentação apresentada por essa autora, que a proposta se desenvolve a partir de uma necessidade evidenciada, seguida de uma ação formativa implementada para atendê-la, podendo evoluir para a identificação de novas necessidades e, conseqüentemente, para novas tomadas de decisão formativa. Nesse processo, é importante a “criação de momentos favoráveis à discussão de problemas e situações ao longo da formação”.

Nesse mesmo direcionamento em que é inserida a análise de necessidades formativas centradas nos sujeitos, “numa perspectiva em que estes são os sujeitos da sua própria formação” (SILVA, 2000, p. 20), dentro do processo de formação, podemos considerá-la como elemento articulador da formação continuada dos professores.

Portanto, compreendemos que a análise de necessidades formativas “desempenha uma função de natureza essencialmente pedagógica” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.22), seja no âmbito das práticas docentes ou em relação às práticas formativas de professores, e que visa a,

[...] antes e durante a formação, adequar esta ao que é esperado e desejado pela população concreta a formar, não se esgotando, portanto, no momento em que se inicia a formação. A expressão das necessidades não tem que realizar-se necessariamente antes da formação, até porque esta tem como um objetivo despertar novas necessidades. Assim, à ideia de analisar as necessidades antes da formação, substitui-se nas suas diferentes etapas. Por isso, sugere-se que o formador apoie o formando na construção das suas necessidades, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação. A análise de necessidades torna-se parte integrante do processo formativo, sendo o formando concebido, não um mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.22).

Tendo em vista o seu carácter pedagógico e formativo, a partir de Pimenta (2007, p. 70), entendemos que esse processo de análise permite conhecer as necessidades dos professores que estão sendo formados e intervir nelas. Para isso, a autora realça como perspectiva

[...] a preocupação em adequar os desejos e expectativas dos professores à formação, não se esgotando no início desta. Além disso, a expressão das necessidades não tem que, necessariamente, realizar-se antes da formação, até porque o objetivo é evoluir para novas necessidades, com a criação de momentos favoráveis à discussão de problemas e situações ao longo da formação (PIMENTA, 2007, p. 70).

As práticas desenvolvidas por Rodrigues e Esteves (1993, p. 21) enfatizam que, nesse processo de aferição, análise e formação, os professores devem ser envolvidos nas ações e ouvidos, pois, como as autoras esclarecem,

[...] ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam. Através da recolha das representações e das percepções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais que este está inserido (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

Assim, entendemos, a partir das autoras, que a análise de necessidade centrada e desenvolvida junto aos professores permite a eles abrir “novos horizontes para a auto formação, por meio da conscientização das suas lacunas, problemas, interesses e motivações” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.11).

Para Yamashiro (2008, p. 53), colocar os professores e formadores de professores na posição de sujeitos da sua formação “é mais do que recolher suas opiniões, é mais do que levá-las em consideração, é mais do que adequar a formação ao que foi expresso por eles”,

[...] é, antes, deixar claros tanto os interesses dos vários atores envolvidos nos processos formativos e educativos quanto às relações de poder estabelecidas entre eles nos contextos formativos e educativos. Por esse motivo, é fundamental a participação do docente como deliberado e não apenas como fonte de informações ou executor das ações de formação. Acreditamos que o posicionamento de admitir o professor como sujeito nos processos formativos e possibilitar espaços para a negociação entre os participantes desses processos são princípios relevantes para o desenvolvimento da postura mais democrática na formação contínua de professores. Por consequência da atitude mais democrática na formação contínua, desenvolver-se-á também a atitude mais crítica e democrática no docente (YAMASHIRO, 2008 p. 53).

Sendo assim, entendemos, a partir de Rodrigues e Esteves (1993, p. 22), que não se trata de simplesmente elaborar um plano de formação que responda às necessidades relatadas pelos professores e formadores de professores. O mais adequado é

[...] tratar da construção das necessidades, expressadas pelos sujeitos, que são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o sujeito as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 22).

Ao passo que são aferidas e analisadas as necessidades formativas dentro de um processo articulador para o desenvolvimento profissional, é preciso elencar objetivos, os quais têm a proposta de ajustar a necessidade formativa com o processo de intervenção formativa.

### **Necessidades Formativas e as contribuições para processos formativos**

As análises de necessidades formativas contribuem para definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro de limites institucionais já definidos. Compreendemos, portanto, a partir de Pimenta (2007, p.70), que essas análises irão exigir uma negociação e hierarquização das necessidades evidenciadas, diante da demanda situada pelo contexto. Contudo, a autora alerta que essas ações podem fazer surgir o perigo “de marginalizar as necessidades individuais, sobrepondo as necessidades do sistema”.



Rodrigues e Esteves (1993) enfatizam que, mesmo que o plano de formação esteja organizado na cabeça do formador, as suas ações, os seus objetivos e as suas estratégias precisam ser discutidos com os sujeitos a serem formados.

Pretende-se, com isso, legitimar e interiorizar a tomada de decisão por ambas as partes. Essa ação de compartilhar os objetivos e processos formativos, ou seja, co-responsabilizar o professor que está sendo formado, também contribui para a diminuição da resistência em relação à formação e, conseqüentemente, potencializa os seus efeitos. Assim, Rodrigues e Esteves (1993) indicam que

Segundo essa linha de orientação, os objetivos da formação não são definidos e impostos externamente, sugerindo-se, contudo, uma forte implicação do formador no processo de fazer emergir as aspirações da pessoa e a sua colaboração na sua legítima satisfação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 22).

As necessidades formativas, diante dos domínios requeridos ao longo da aprendizagem profissional, propostas por Leithwood, são sintetizadas pelos autores Marcelo e Vaillant (2009, p. 53) na seguinte ordem: a primeira fase apresenta necessidades em face do “desenvolvimento de habilidades para a sobrevivência” no manejo da sala e no uso de modelos didáticos pedagógicos; a segunda fase requer “competências e habilidades educativas” que se referem a ter condições de gerenciar a sala de aula, refletir e fazer escolha diante de distintos modelos didáticos pedagógicos; a terceira fase corresponde ao “desenvolvimento de flexibilidade instrucional”, em que se espera que o professor já tenha a capacidade de gerenciar a sala e fazer escolhas conscientes sobre os modelos com o foco na aprendizagem dos alunos; a quarta fase, relacionada à “competência profissional”, corresponde a compreender a gestão da sala integrada ao programa educativo e não de forma isolada, ao passo que dispõe de um grande repertório de modelos e do uso da proposta de avaliação formativa e somativa.

Em consequência dessa sistematização em ciclo da vida profissional, estima-se a reflexão diante da atuação do formador de professores e, portanto, acreditamos construir esse referencial, articulando os saberes, competências e conhecimentos para aferir as necessidades formativas. Esses elementos serão apresentados nos resultados, relacionados aos processos de mentoria.

### **CAPÍTULO 3: PROPOSTA FORMATIVA DOS PROCESSOS DE MENTORIA**

Tendo como referência Gobato (2016); Reali (2014); Tancredi et al. (2012); Roldão e Leite (2012); Leite (2012); Tancredi e Reali (2011); Migliorança (2010); Dal-Forno e Reali (2009); Rinaldi (2009); Vaillant (2003); Garcia (1999), caracterizamos o trabalho de formação realizado por meio dos processos de mentoria. Visando dessa forma, apresentar o modelo de formação continuada em serviço que essa pesquisa tem como contexto de investigação.

Os processos de mentoria são realizados por meio de um trabalho formativo organizado a partir de um conjunto de atividades que tem como propósito fundamental contribuir na formação dos professores em suas primeiras experiências profissionais (REALI, 2014, p.4). Esse modelo formativo tem sido defendido como um dos componentes mais destacados dos programas de iniciação à docência (GARCIA, 1999b, p. 35).

Além da nomenclatura de mentoria, os processos que visam a desenvolver um apoio pessoal e profissional aos professores em início da docência também têm sido apresentados na literatura a partir dos seguintes termos: apoio profissional mútuo (coaching), feedback de colegas, supervisão de colegas e retroação construtiva (GARCIA, 1999a, p.162).

Tancredi e Reali (2011, p.33) têm defendido a mentoria como uma atividade relevante no processo de formação continuada. Em suas pesquisas, as autoras identificaram que, em muitos países, esse modelo é reconhecido “como uma via promissora para o desenvolvimento profissional de jovens professores e também daqueles que exercem a função de mentores”.

Nos países em que processos de mentoria fazem parte das políticas educacionais, existem programas voltados especificamente para a formação profissional de mentores, como é o caso do desenvolvido pelo WestEd ([www.wested.org](http://www.wested.org)), uma agência de pesquisa e de prestação de serviços sem fins lucrativos com sede na Califórnia (EUA). Nesses casos, além de materiais instrucionais disponíveis, há um conjunto de investigações sobre a sua pertinência e adequação das propostas (TANCREDI; REALI, 2011, p.33).

Ademais, esse modelo de formação tem sido uma estratégia muito utilizada nos programas de indução, alguns instituídos legalmente, como é o caso de Portugal, além de serem adotados em outros países, em especial nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Espanha e no Canadá, afirma Reali (2014). Em suas pesquisas, a autora constatou que “programas de mentoria não são frequentes nos contextos escolares brasileiros”.

Tancredi e Reali (2011) esclarecem as problemáticas que dificultam o desenvolvimento desse modelo em nosso país, ao dizerem que

No Brasil, além de não haver políticas públicas consolidadas sobre o acompanhamento de professores iniciantes, há pouca literatura sobre formadores de professores (categoria profissional de um mentor), não há estudos sobre a sua atuação, sua formação e o que deve saber, o que torna complexa a promoção de seu desenvolvimento profissional. Notamos, ainda, que os conhecimentos e as competências que caracterizam a expertise do ensino e a possibilidade de colegas mais experientes orientarem os mais inexperientes são geralmente desconsiderados. Ademais, normalmente não há espaço institucional nas escolas para a ocorrência desses processos, o que pode conduzir à desprofissionalização dos formadores, o que de certa maneira também mina a expertise associada ao ensino do ensino (TANCREDI; REALI, 2011, p.33)

Diferentemente, nos “Estados Unidos e Europa, os programas de mentoria já fazem parte do contexto escolar” (MIGLIORANÇA, 2010, p.65). A autora esclarece que, nesse caso, a própria escola se organiza para desenvolver o acompanhamento e o apoio necessários e contribuir no desenvolvimento profissional do professor iniciante. Em contrapartida, no Brasil, praticamente não existem programas formativos organizados com base nesse modelo (MIGLIORANÇA, 2010, p.66).

Um dos exemplos dessa prática no Brasil ocorreu entre 2004 e 2007, promovido pela UFSCar, tendo como título “Programa de Mentoria”. Esse programa teve como propósito o acompanhamento de professores iniciantes por professores experientes e foi coordenado por professoras pesquisadoras, entre elas, a orientadora desta tese.

No desenvolvimento dos processos de mentoria, o objetivo não é “avaliar o professor e a sua base de conhecimentos, mas sim de oferecer-lhes apoio” (REALI, 2014 s/p). Nesse sentido, Leite (2012, p. 460) destaca que a mentoria não “visa em última instância, o desenvolvimento profissional dos professores”, mas sim procura “contribuir para a melhoria de suas práticas no contexto da sala de aula, assim como nas dinâmicas organizacionais da escola”.

Programas formativos desenvolvidos nesse modelo “podem evitar ou amenizar os momentos traumáticos que cercam o cotidiano do professor iniciante no ambiente de trabalho” (MIGLIORANÇA, 2010, p.64). A autora destaca que, além de “oferecer subsídios para a aprendizagem profissional de professores em início de carreira”, o processo também colabora para o desenvolvimento dos professores que estão desempenhando a função de mentores (MIGLIORANÇA, 2010, p.65).

## **Papel Desempenhado e Identidade do Mentor**

Ao esclarecer o que significa a formação desenvolvida por meio dos processos de mentoria, é preciso situar o papel desempenhado pelo professor experiente que atua como mentor.

Geralmente, os processos de mentoria são desenvolvidos por um professor mais experiente que acompanha e apoia um professor em início de carreira (LEITE, 2012, p. 460), embora possam ser dirigidos para outras etapas da carreira docente (REALI, 2014, p. 4). Normalmente, esses profissionais que atuarão na mentoria possuem “mais experiência na mesma área de atuação em que aconselharam” (MIGLIORANÇA, 2010, p.65).

O mentor corresponde a categorias de formadores de professores que, de acordo com Vaillant (2003, p.22) e García (1999, p.33), “assessoram, orientam e supervisionam os professores iniciantes”, os quais são considerados, nessas categorias, por assumir um caráter formativo em suas ações (RINALDI, 2009).

Com base no que explica Migliorança (2010, p.65), o papel desempenhado pelo mentor se pauta na formação dos professores iniciantes, desenvolvendo as seguintes ações: orientações sobre a rotina da escola e do manejo da sala de aula, estímulo, reflexão e discussão a respeito do currículo escolar, de métodos e de estratégias de ensino, e oferecimento da partilha de experiências bem-sucedidas ou não.

Na formação continuada em serviço, entendemos, a partir de Dal-Forno e Reali (2009, p.8), que, ao assumir o papel nos processos de mentoria, esse professor experiente precisa “moldar sua experiência profissional às demandas formativas dos professores e às necessidades da escola e não mais dos alunos apenas”. Assim, as autoras destacam que ser formador, nesse contexto da mentoria,

[...] 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 (DAL-FORNO; REALI, 2009, p.7).

Para Gobato (2016, p.53), o “mentor, como formador de professores, possui uma identidade própria, construída ao longo de sua jornada pessoal e profissional”. A autora esclarece que essa construção se dá por meio do desenvolvimento de sua trajetória pessoal e profissional, a qual recebe influências, também, de “cargos assumidos e exercidos na gestão escolar e oriundos da experiência docente”. Ela afirma, também, que a sua “prática profissional e experiência, advinda de suas vivências como professor e gestor, influenciam e são influenciadas pela identidade que constroem ao longo desse percurso”. Além disso, a autora pontua outros aspectos envolvidos em sua identidade, expondo que

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 (GOBATO, 2016, p.12).

Assim, “independente da especificidade de seus papéis, formadores e mentores devem apresentar uma base de conhecimento para o ensino, que consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades” (TANCREDI; REALI, 2011, p.36). Sobre isso, as autoras destacam que

[...] a literatura vem indicando que os mentores geralmente devem ser professores experientes, veteranos nas experiências cotidianas de sala de aula e dos assuntos da escola, que podem auxiliar os professores iniciantes a aprender a filosofia, os valores culturais e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperado pela comunidade escolar em que atuam (TANCREDI et al., 2012, p. 86).

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. Esses conceitos estão intimamente ligados à sua identidade profissional docente e farão parte do processo de ensino-aprendizagem a ser realizado na mentoria (MIZUKAMI, 1996; GOBATO, 2016).

### **Perspectivas práticas dos processos de Mentoria**

Com base nos estudos de Wang e Odell (REALI 2014, apud Wang e Odell 2002), três perspectivas práticas e teóricas são adotadas no desenvolvimento de programas de mentoria na realidade americana e são apresentadas por Reali (2014,), da seguinte forma:

perspectiva humanística, perspectiva de aprendizagem situada e perspectiva crítica-construtivista.

A primeira coloca no centro das ações o aprendiz e tem como foco a “competência do indivíduo em relação ao ambiente e na maneira pela qual se percebe”. Na segunda perspectiva, parte-se da ideia de “que todo o conhecimento e as teorias emergem de um contexto e de seu uso; a aprendizagem consiste na participação gradual nas práticas de uma comunidade profissional”. Por fim, a terceira é embasada a partir da junção de dois pressupostos:

[...] um crítico que considera que o objetivo da aprendizagem é transformar continuamente o conhecimento e as práticas existentes em direção a metas emancipatórias; um construtivista, que concebe que o conhecimento é construído ativamente pelo aprendiz por meio de um processo de pensamento ativo ou, em termos biológicos, de assimilação e acomodação (REALI, 2014, p.4).

Tendo como base o levantamento apresentado por Migliorança (2010, p.67) sobre os modelos para o desenvolvimento dos processos de mentoria, destacamos possibilidades dessa prática formativa, a seguir.

Por meio de uma ação centrada na escola, o mentor organiza um processo formativo destinado ao desenvolvimento profissional do professor, porém, diante das necessidades vivenciadas na realidade escolar de que faz parte.

Outra possibilidade é a assessoria de mentores. Nesse caso, o mentor auxilia o professor a superar as necessidades formativas relatadas e, para isso, pode utilizar diferentes estratégias para auxiliar o professor a ultrapassar os desafios vivenciados.

Também, é possível realizar ações de mentoria voltadas para a reflexão e análise crítica da própria prática. Dessa forma, o papel do mentor é o de estimular a reflexão do professor iniciante a partir de questionamentos sobre narrativas das práticas, à luz de referenciais teóricos.

Outro papel realizado é de guia. Nesse caso, o mentor contribui para a socialização do professor iniciante no ambiente escolar. Nesse modelo, o mentor só auxilia em algo, se o professor achar necessário. Em outro papel, o mentor pode ser o agente de mudança e, durante a sua intervenção, pode dialogar e colaborar com o professor diante das necessidades apresentadas, não tendo apenas um foco.

Em outro formato, o mentor indica caminhos para o professor, e este faz escolhas, mas aquele não dá a resposta ao problema, e sim o incentiva para que faça a busca e desenvolva a sua autonomia.

E, por fim, o modelo que tem como foco apoiar o emocional, mesmo que não seja durante toda a interação, ou seja, pode ocorrer no início ou em períodos específicos.

Esse levantamento realizado por Migliorança (2010, p.66) mostrou uma diversidade de possibilidades, conteúdos e aspectos que envolvem os programas de mentoria. No entanto, a autora constatou que, apesar da diversidade, todos têm em comum “atenuar as dificuldades apresentadas por professores em início da docência”. Além disso, a autora alerta que a escolha entre as diferentes perspectivas apresentadas, bem como os modelos, precisa levar em conta diversos fatores, entre eles, condições propícias para a sua realização.

Outros elementos comuns encontrados na organização dos processos formativos da mentoria, são: diagnóstico das necessidades, acompanhamento, planejamento estratégico da ação docente, avaliação dos resultados de aprendizagem, e, quando necessária, reorientação das estratégias (ROLDÃO; LEITE, 2012, p.483) sempre com vista a ajudar o professor iniciante “a se inserir na cultura da escola” (LEITE, 2012, p. 460).

Tancredi et al. (2012, p. 86) esclarecem que alguns “programas implicam o encontro frequente entre o mentor e o professor iniciante”. No entanto, as autoras realçam que “não é tanto a frequência dos encontros que conta, mas sim a qualidade da interação estabelecida”.

Migliorança (2010, p.64) defende que alguns aspectos são essenciais em programas de mentoria e destaca

[...] a adoção de um conceito de ensino e formação, seleção de temas e conteúdo a serem discutidos, uma concepção sobre a aprendizagem docente, o conhecimento sobre dilemas dos professores iniciantes e a formação de bons mentores (MIGLIORANÇA, 2010, p.64).

Após definir o que são os processos de mentoria, apresentando os modelos desenvolvidos em suas práticas e situando o papel do mentor, cabe agora realçar a contribuição desse processo para o próprio formador que atua na mentoria.

## **Contribuição da Mentoria para a formação do formador**

Gobato (2016, p.11) defende que, para que um programa de mentoria seja eficaz, os professores experientes, sejam eles também formadores de professores ou não, necessitam passar por um “período de formação e desenvolvimento de sua função como mentor”, visando a “compreenderem os papéis e funções que a mentoria exige”. Além disso, a autora destaca que se torna importante conhecer as necessidades desses futuros mentores, visando a uma adequação em sua formação. Assim, ela explicita que,

[...] 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 (GOBATO, 2016, p.11).

Um processo como esse torna-se relevante, uma vez que, ao investir nas necessidades formativas dos formadores, levando em conta as características de seus contextos de atuação, pode romper com a lógica da “formação descontextualizada que é usualmente observado” (DAL-FORNO; REALI, 2009, p.20).

Nesse caso, a formação dos mentores deve envolver condições para que esses atuem dentro da filosofia defendida pelos processos de mentoria, visando a apoiar os docentes nos primeiros anos de ensino e contribuindo na inserção profissional (VAILLANT, 2003, p. 22).

Realí et al. (2008, p. 87) defendem que programas de mentoria, a partir de seus “efeitos positivos, podem ir além do auxílio aos professores em seu início de carreira”, podendo, também, configurar-se em aspectos “benéficos” para a formação dos professores experientes, considerando que atuam nos dois pontos “frágeis da formação profissional: o período de indução e a formação de formadores” (p.93).

A partir das autoras, entendemos que essa fragilidade se dá devido à complexidade que essas etapas apresentam e às “especificidades das atuações docentes e suas necessidades formativas” apresentadas. Nesse direcionamento, as autoras enfatizam que

O Programa de Mentoria não é concebido apenas como um processo de assistência tendo em vista necessidades de professores iniciantes. Seu desenvolvimento tem implicado na continuação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional por parte das mentoras, pois para a sua condução, é necessário o exame de crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar; a construção de imagens de ensino coerentes com o que é preconizado como adequado; e o desenvolvimento de disposição para aprender a ensinar (REALI et al., 2008, p. 90).



Em relação aos mentores, acredita-se que oportunidades como essas podem levá-los a refletir sobre a sua própria base de conhecimentos e a identificar lacunas e necessidades, visando a superá-las e a ampliar as suas bases, ao passo que se desenvolvem profissionalmente. Reali et al. (2010, p. 494) contribuíram para essa reflexão sobre a interlocução dirigida para a reflexão conjunta de mentores e iniciantes, explicando, em suas palavras, que

Como base teórica para o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem, tomamos como pressuposto que em processos de análise – denominados de reflexão ou inquirição – podemos fomentar o desempenho não passivo e subserviente do papel de professor em face das situações vivenciadas. Ao refletirmos, podemos tomar uma posição sobre as maneiras de controlar nossas práticas, para garantir que as atividades desenvolvidas favoreçam, de um lado, a aprendizagem dos alunos e, de outro, a própria aprendizagem. Entendemos estar promovendo, dessa forma, a construção da profissionalidade das professoras iniciantes e das mentoras, uma vez que estas também estavam submetidas aos mesmos processos (REALI et al., 2010, p. 494).

Nesse sentido, a formação deve oferecer auxílio para que os formadores de professores possam refletir sobre suas bases de conhecimentos sobre a docência e sobre o papel que exercem na formação de professores, bem como na interlocução do ensinar e aprender com o outro, competências estas que também são importantes para o apoio a professores iniciantes.

Retomando os aspectos reflexivos, Reali et al. (2010, p.501) explicam que “se tornar um professor reflexivo por meio da redação de narrativas envolve mais do que o domínio de algumas técnicas de construção de produções escritas”. As autoras esclarecem que

Envolve aprender a pensar reflexivamente. Como ferramentas reflexivas facilitam a explicitação de conhecimentos tácitos e podem revelar pensamentos, motivos, intenções, concepções, necessidades, pré-concepções, frustrações e outros sentimentos que nem sempre são evidentes. Nessa perspectiva, podem assumir uma função avaliativa, como no Programa de Mentoria, e indicar as aprendizagens oriundas das experiências suscitadas pelas interações das professoras iniciantes com as mentoras e da realização das experiências de ensino e aprendizagem (REALI et al., 2010, p.501).

Nesse direcionamento, Tancredi e Reali (2011, p.34) consideram que as atividades desenvolvidas pelos mentores nesse processo formativo envolvem os professores iniciantes atendidos e, simultaneamente, os próprios mentores (TANCREDI; REALI, 2011, p.34).

As autoras afirmam que, ao desenvolver a formação do professor iniciante, auxiliando-o a minimizar os desafios vivenciados nessa fase da carreira, o formador de professores, ou seja, o mentor, também se desenvolve profissionalmente (TANCREDI; REALI, 2011).

Além disso, como afirma Gobato (2016, p.12), “ao participarem de um processo de formação para desempenharem um novo papel, os professores experientes podem modificar sua identidade docente”, sendo ela uma “identidade que não é fixa e, sim, dinâmica e está em constante remodelagem”.

No próximo capítulo, apresentaremos o delineamento metodológico, que foi estruturado com o propósito de contribuir no processo de investigação e atendimento das questões apresentadas e atender aos objetivos propostos, elucidando a tese.

## **CAPÍTULO 4: DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

O delineamento metodológico que será apresentado a seguir foi constituído com vista a esclarecer como a pesquisa foi conduzida. Dessa forma, esse capítulo é composto pelos seguintes elementos: a apresentação e a justificativa da abordagem e do método; o contexto no qual foi desenvolvida a coleta de dados; a apresentação e caracterização dos participantes da pesquisa; as etapas procedimentais de coleta, tratamento e análise dos dados.

### **Abordagem e Método**

A abordagem norteadora desta pesquisa foi a qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sua escolha se justificou por ser uma proposta investigativa que apresenta as seguintes características: o ambiente natural como fonte direta de informações; os dados coletados são predominantemente descritivos; a análise do processo é colocada em campo privilegiado em relação ao produto; a manifestação das significações apresentadas pelos participantes se destaca e é seguida por sua análise e interpretação.

O método empregado foi o descritivo e analítico (GIL, 1994), por meio do qual investigamos os eventos ocorridos, preservando os registros reflexivos (narrativas escritas), captando as experiências vivenciadas por formadores de professores em um contexto formativo, intitulado Programa de Formação Online de Mentores (PFOM).

### **Universo e Participantes da Pesquisa**

A presente pesquisa tem como contexto o Programa de Formação Online de Mentores (PFOM), que é articulado ao projeto do Programa Formação Online de Mentores: Base Conhecimentos, Identidade Profissional, Práticas<sup>2</sup>, que é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este projeto é coordenado pela Prof<sup>ca</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, o qual se “refere ao desenvolvimento profissional de professoras experientes ao participarem de um programa

---

<sup>2</sup> Com parecer aprovado sob o número 482.325, pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos, em 2013.

online de formação de mentoras com vista a desenvolver um acompanhamento de professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental” (Projeto p.1)<sup>3</sup>.

O Programa de Formação Online de Mentoria foi instituído e realizado por meio do Portal dos Professores<sup>4</sup> da UFSCar (Figura 01). Vale destacar que foi por meio desse sítio eletrônico que os participantes (os quais mais adiante serão apresentados) fizeram a inscrição para participar do PFOM.

**Figura 1:** Captura da tela principal do Portal dos Professores da UFSCar



Fonte: <http://portaldosprofessores.ufscar.br/>

O objetivo do Portal dos Professores da UFSCar é “fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico [...] e outros agentes educacionais”, mediante formações que auxiliam esses sujeitos em suas “diferentes fases da carreira docente” (REALI et al., 2010, p. 480). As autoras esclarecem que esse espaço possibilita “o acesso a um conjunto variado de informações por parte dos professores [...] por meio dos inúmeros

<sup>3</sup> Fonte: Projeto p.1: Trata-se de um desdobramento de uma pesquisa financiada pela FAPESP - Ensino Público (Programa de Mentoria para Professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente) entre 2004-2007 e relaciona-se estreitamente a outra investigação (Desenvolvimento profissional de formadoras (mentoras) de professoras iniciantes dos anos iniciais, base de conhecimento, prática reflexiva e identidade profissional), financiada pelo CNPq (2009-2013), sob a mesma coordenação.

<sup>4</sup> Endereço de acesso ao Portal dos Professores da UFSCar <http://portaldosprofessores.ufscar.br/>

programas e atividades nele desenvolvidos”. A seguir, Tancredi et al. (2012) explicam a proposta da instituição do Portal:

O site do Portal dos Professores foi construído com o objetivo de ser um espaço para a formação online de professores, a troca de experiências, a divulgação de experiências bem-sucedidas, eventos, artigos, projetos, a resposta a questionamentos, dentre outras atividade e seções (TANCREDI et al., 2012, p. 66).

Dentre as formações ofertadas pelo Portal dos Professores, está o Programa de Formação Online de Mentoria (PFOM). Para a organização da proposta pedagógica e metodológica do PFOM, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado foi o Moodle (Figura 02).

**Figura 2:** Captura da tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem do PFOM



Fonte: PFOM/Moodle

As bases teóricas e práticas que constituem o processo formativo desenvolvido pelo PFOM, tendo em vista o atendimento aos seus objetivos, foram organizadas em quatro módulos, que totalizaram uma carga horária de 210 horas<sup>5</sup>: Módulo I (30 horas): Letramento digital e o início da docência: primeiras ideias; Módulo II (60 horas): Programa de mentoria e o apoio do mentor para o professor em início de carreira; Módulo III (60 horas): Mãos à

<sup>5</sup> Os módulos que compõem o PFOM foram apresentados sucintamente, pois não se fez necessário detalhá-los para atender aos objetivos traçados nessa investigação. No entanto, no ANEXO A, os quadros completos dos quatro módulos podem ser acessados.

obra: iniciando as interações com os professores iniciantes (PIs) e Módulo IV (60 horas): Trabalho de mentoria: desenvolvimento do Plano de ação com os professores iniciantes. Reflexões sobre a aprendizagem no programa.

Para o desenvolvimento do PFOM, dois ambientes foram organizados em AVAs separados (porém com a mesma configuração da proposta formativa) para atender às duas turmas (Turma 1 e Turma 2) de profissionais da educação.

Para a inscrição dos participantes na Turma 1, foi feito um acordo entre a coordenação do PFOM e dois municípios (do interior do estado de São Paulo). Cada cidade indicou os seus profissionais. Como critério para a participação, foi estabelecido que esses profissionais deveriam ter mais de 10 anos de experiência na educação (no entanto, houve a inscrição de uma profissional com menos tempo de prática) e foi sugerido que ocupassem cargo de gestão na escola ou secretaria (embora não obrigatório).

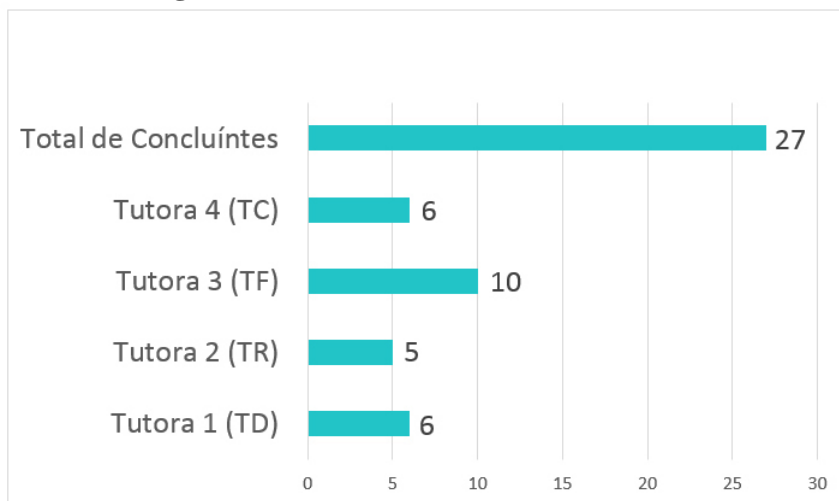
Em relação à inscrição na Turma 2, este processo se deu por meio da divulgação<sup>6</sup> de vagas para a participação do PFOM via Portal dos Professores da UFSCar. A partir da manifestação de interesse dos profissionais, para a seleção dos participantes levou-se em consideração os seguintes critérios: cargo ocupado na gestão em escola ou secretaria de educação; experiência mínima de 10 anos na educação; priorização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município (do mais baixo para o mais alto).

Durante o período de inscrição, houve a manifestação de um público grande de profissionais da educação interessados em participar do PFOM, sendo que boa parte destes atendiam aos critérios. No entanto, devido às possibilidades de atendimento da equipe de tutoria (formada por quatro doutorandas vinculadas à coordenadora do PFOM), foram selecionados 68 profissionais para participar da Turma 1 e, para Turma 2, foram escolhidos 52 participantes. Do total de participantes do PFOM, 27 concluíram a formação. Destes, 14 eram da Turma 1 e 13 da Turma 2. A figura 3, a seguir, apresenta o número de concluintes por tutora.

---

<sup>6</sup> No Portal dos Professores da UFSCar, há um mecanismo no qual as pessoas realizam os seus cadastros para receber informações sobre formações.

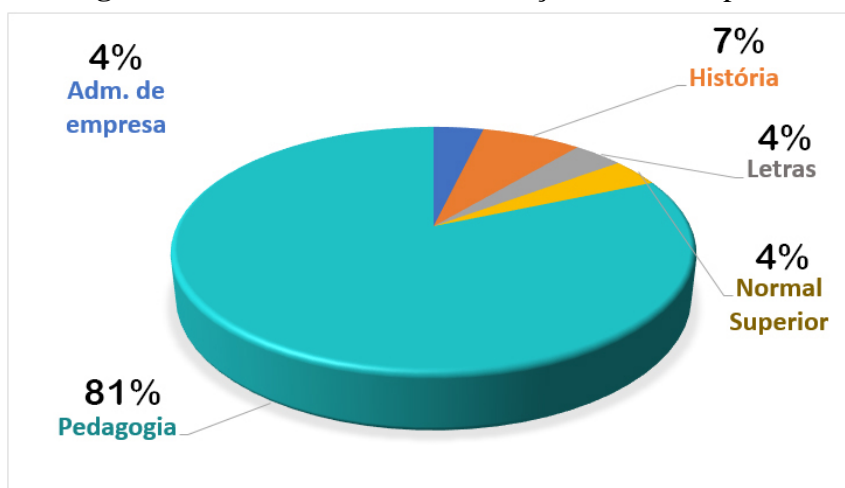
**Figura 3:** Gráfico: Concluintes nas 2 turmas



Fonte: Relatório CNPq/2016 – gráfico elaborado pela autora

Do total de concluintes, 25 são mulheres e 2 são homens. A idade que possuem varia de 31 a 63 anos. A figura 4, apresentada a seguir, demonstra que, em sua maioria, os participantes são graduados em pedagogia. Destes, todos possuem uma (1) ou mais especializações. Três (3) deles possuem mestrado na educação e 1 possui doutorado na educação.

**Figura 4:** Gráfico: Curso de Graduação dos Participantes



Fonte: Relatório CNPq/2016 – gráfico elaborado pela autora

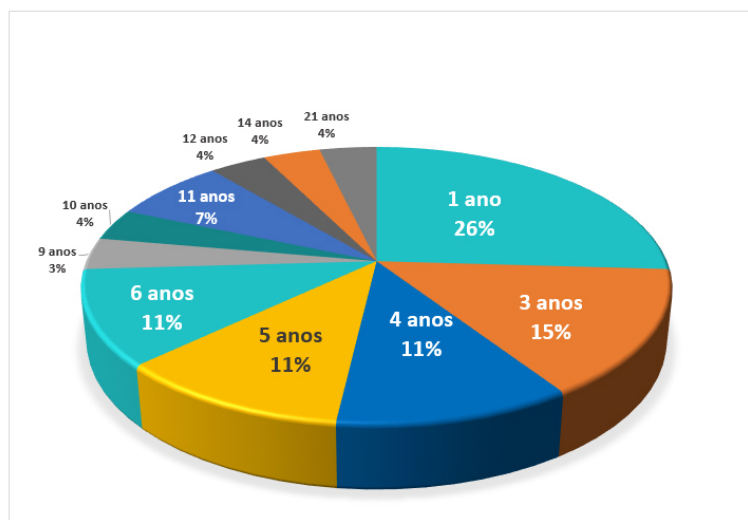
Em relação à atuação dos participantes, percebemos, por meio da figura 5, que a maioria possui cargo de direção de escola ou coordenação pedagógica. Na figura 6, apresentada na sequência, constatamos que o tempo de atuação no cargo varia de 1 a 21 anos, e também que a maioria dos participantes possui 1 ano no referido cargo. No geral, os participantes apresentam de 6 a 30 anos de atuação na educação básica.

**Figura 5:** Gráfico: Cargo ocupado atualmente pelos participantes



Fonte: Relatório CNPq/2016 – gráfico elaborado pela autora

**Figura 6:** Gráfico: Números de anos no cargo atual



Fonte: Relatório CNPq/2016 – gráfico elaborado pela autora

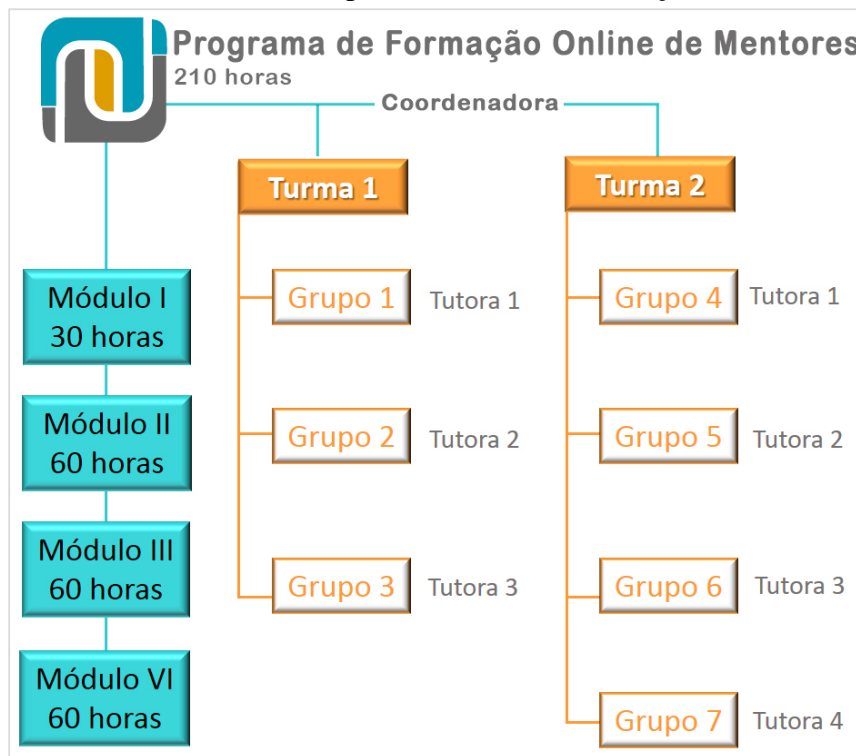
A Turma 1 foi dividida em 3 Grupos e a Turma 2 foi dividida em 4 Grupos. O acompanhamento foi realizado por quatro (4) tutoras (alunas de doutorado envolvidas na concepção das atividades do PFOM). Cada tutora trabalhou com 1 ou 2 grupos.

Durante o acompanhamento dos participantes, as atribuições dessas profissionais corresponderam à realização da mediação pedagógica e à avaliação das atividades, bem como à atribuição do feedback formativo. Além dessas funções, as tutoras esclareciam as dúvidas e faziam a ponte entre a coordenadora do PFOM (que também é a coordenadora do



Projeto) e os participantes. A figura 7, apresentada a seguir, ilustra essa sistematização por meio de um esquema.

**Figura 7:** Esquema: Organização das Turmas, Grupos, Tutoria e Coordenação



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Torna-se importante esclarecer que esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos dados obtidos de uma amostra do Grupo 7, em que a autora atuou como tutora. Para tanto, a seguir será contextualizado apenas esse grupo e apresentada a descrição dos participantes que compuseram a amostra dessa pesquisa.

O Grupo 7 foi composto por seis (6) profissionais da educação, que concluíram a formação. Estes possuíam os seguintes cargos na rede pública: coordenador pedagógico de área na secretaria (1), coordenador pedagógico de escola (3) diretor (1) e supervisor de ensino (1), oriundos de cidades do interior do estado de São Paulo que tinham, naquele período (em 2014), o IDEB de 4,8 a 6,1.

Deste Grupo 7, foram escolhidas as narrativas de quatro (4) profissionais da educação. Esta amostra foi composta levando em consideração a existência de 1 representante de cada cargo e assim por diante (coordenador pedagógico que atua na secretaria de educação, coordenador pedagógico que atua na escola, diretor de escola e

supervisor de ensino). Para desempate entre os profissionais da mesma área, foram priorizados os participantes que realizaram um maior número de atividades do PFOM.

Os participantes do Grupo 7 iniciaram as suas atividades no PFOM em 2014 e finalizaram em 2016. Durante o desenvolvimento do PFOM, foi preciso flexibilizar as datas de finalização dos módulos, devido a diversos empecilhos vivenciados pelos participantes e relatados para a tutora. Durante o desenvolvimento das atividades, cada um dos participantes convidou e acompanhou de 1 a 3 professores iniciantes (PI). Junto a estes profissionais, os participantes desenvolveram os processos de mentoria propostos pelo PFOM.

Os participantes selecionados apresentam idade entre quarenta e um (41) anos a cinquenta e um (51) anos; têm entre doze (12) a trinta (30) anos de experiência na educação básica, sendo que, em seu respectivo cargo atual, possuem de um (1) a vinte e um (21) anos de atuação. Esta amostra é composta por três (3) mulheres e um (1) homem. Sendo três formados em pedagogia e um (1) em história. Dentre os participantes, somente um (1) possui mestrado (Quadros 3 a 5).

Quadro 3 – Idade e Sexo dos participantes

Participante	Idade	Sexo
<b>Antônio</b>	48	M
<b>Gisele</b>	51	F
<b>Meire</b>	49	F
<b>Laura</b>	41	F

Fonte: Relatório CNPq/2016 – quadro elaborado pela autora com nomes fictícios.

Quadro 4 – Cargo e tempo de atuação

Participante	ID*	Cargo atual	Tempo em anos (Cargo atual)	Tempo em anos (na Educação)
<b>Antônio</b>	P22	Coordenação Pedagógica de Área	3	12
<b>Gisele</b>	P23	Coordenação Pedagógica	21	25
<b>Meire</b>	P26	Supervisão de Ensino	11	30
<b>Laura</b>	P27	Direção	1	20

Fonte: Relatório CNPq/2016 – quadro elaborado pela autora com nomes fictícios.

\* Identificação relacionada aos dados gerais do relatório.

Quadro 5 – Formação

Participante	Graduação Ano de Conclusão	Especialização e Mestrado
<b>Antônio</b>	História / 2001	Especialização: Gestão Escolar Mestrado: Educação Formação de Professores
<b>Gisele</b>	Pedagogia / 1985	Especialização: Psicopedagogia
<b>Meire</b>	Pedagogia / 1989	Especialização: Gestão da Rede Pública
<b>Laura</b>	Pedagogia / 2001	Especialização: Alfabetização e Letramento Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Relatório CNPq/2016 – quadro elaborado pela autora com nomes fictícios.

## **Conteúdo de Análise: Narrativas**

Considerando o universo desta pesquisa, ou seja, o contexto do PFOM apresentado anteriormente, utilizamos as atividades elaboradas e postadas nas ferramentas do AVA pelos quatro participantes como principal fonte de dados e conteúdo de análise. Estas serão compreendidas, nesse estudo, como as narrativas escritas pelos participantes, levando em consideração o seu protagonismo, considerando o aporte teórico apresentado pelos seguintes autores: Bolívar (2002), Galvão (2005), Oliveira (2011), Reali et al. (2010) e Monteiro et. al. (2014).

O uso de narrativas na educação pode ser um recurso formativo, por meio do qual aquele que narra retoma suas histórias e tem a possibilidade de construir e reconstruir a sua realidade. Ao passo que, para quem as utiliza no processo investigativo, as narrativas proporcionam o acesso a esta realidade, a partir da visão de seus protagonistas (OLIVEIRA, 2011, p.300).

Tendo como base o que explica Bolívar (2002), compreendemos que pesquisas que utilizam enfoque autobiográfico e narrativa na educação vêm sendo produzidas desde a década de 60 e, por meio delas, a instância positivista passa para uma perspectiva interpretativa. Nessa ótica, são considerados como foco central da investigação os atores da educação. Os valores e significados são dados principalmente pela auto interpretação destes sujeitos, que narram em primeira pessoa, e em relação aos quais se assume, como aspecto primordial, a dimensão temporal e biográfica.

Portanto, a escolha desse recurso se justifica pelo fato de, além de exercer um papel de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor ao longo do contexto em que esta pesquisa está inserida, se constituiu também em instrumento de análise, o que possibilitou revelar o pensamento dos formadores participantes (MONTEIRO et al. 2014 e OLIVEIRA, 2011, p. 291).

O enfoque narrativo, para Bolívar (2002), prioriza os aspectos dialógicos da comunicação, tendo em vista sua natureza relacional, na qual a subjetividade é considerada por meio de sua construção social. Tal enfoque é formado pelo discurso comunicativo e se torna um processo privilegiado de construção do conhecimento.

Nesse direcionamento, Reali et al. (2010, p. 500) explicam que as “narrativas provocam reflexões, pois permitem uma visão da experiência humana, considerada do ponto de vista individual ou social, a respeito de histórias vividas”.

Ainda levando em consideração o seu enfoque como conteúdo de análise, concluímos, a partir de Bolívar (2002) que esta é uma reconstrução particular de experiência, pela qual, e por meio de um processo reflexivo, os sujeitos atribuem explicação ao que aconteceu ou ao que viveram.

Tendo como referência Oliveira (2011); Reali et al. (2010) e Bolívar (2002), entendemos que os sujeitos forjam suas vidas diárias por meio de histórias que vivenciam e que narram sobre si mesmos, sobre os outros e sobre as ações que os cercam, atribuindo-lhes uma identidade. Histórias estas que, ao serem lembradas e relatadas, funcionam como uma espécie de passagem. Por meio dela, os sujeitos, ao relembrares suas vivências, buscam interpretá-las. Esses momentos evocados possuem uma carga emotiva intensa (com lembranças positivas e negativas) e neles estão os sentimentos, significações e sentidos atribuídos por eles em suas narrativas.

Contudo, para Reali et. al. (2010, p. 500) as narrativas não correspondem necessariamente à “verdade literal dos fatos”, mas sim à “representação que deles faz o sujeito”.

Em termos teóricos, Bolívar (2002) contribui com essas ideias e, a partir de seus argumentos, compreendemos que as narrativas expressam além das dimensões da experiência vivida pelos sujeitos. Por meio delas, também é possível medir a experiência e como esta dialoga com a construção social de uma realidade mais ampla.

Nessa acepção, e levando em consideração o que foi exposto, avaliamos as narrativas como um recurso com potencial de ganho para essa investigação. Acrescentamos que de acordo com o levantamento feito por Galvão (2005), incorporamos o uso da narrativa nesse processo de análise, entendendo que a sua constituição possui três componentes: história, discurso e significação. A primeira, contempla as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados). A segunda corresponde a forma específica como a situação vivida é apresentada. A terceira, diz respeito a interpretação de segundo nível que se obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

## Procedimentos de coleta e tratamento dos dados

### Etapa 1 - Seleção dos conteúdos

Para a seleção das atividades (ferramentas de coleta de dados), foi preciso realizar primeiro uma leitura completa do conteúdo, ou seja, das narrativas dos participantes que foram postadas ao longo da sua atuação no PFOM.

Embora tenhamos feito parte de todo o processo do PFOM, estávamos imersas nele com outro propósito, o de mediar a realização das atividades e atuar como tutoras, intervindo na formação de cada participante (aspecto este que não fez parte da análise dessa pesquisa).

Após lermos todo o conteúdo contido nas atividades, agora com outro olhar, ou seja, tendo como fio condutor os problemas elencados e objetivos traçados para a pesquisa, realizamos a seleção das atividades que continham narrativas e carregavam elementos que poderiam subsidiar as nossas análises.

Nos quadros 6 ao 8, estão apresentadas as atividades (seguidas de suas propostas de intervenção no PFOM) e a justificativa por terem sido escolhidas para a extração das narrativas, ou seja, para a coleta de dados. Elas fazem parte do módulo I, III e IV (o módulo II não foi utilizado nessa análise). O quadro completo de atividades do PFOM pode ser conferido no ANEXO A.

Vale observar que, mesmo quando uma atividade tivesse como propósito levar o participante a relatar como foi o planejamento dos processos de mentoria (por exemplo), nem sempre foi possível apreender de fato os elementos constituintes dessa ação na atividade proposta para tal. Por isso, escolhemos, também, outras atividades que, muitas vezes, não tratavam necessariamente de sistematização de planejamento, porém contemplavam informações que contribuiriam para a compreensão ou exemplificação de como ocorreu esse processo.

Quadro 6 - Módulo I: Atividades escolhidas para a extração das narrativas

Nº	Síntese da proposta da atividade	Justificativa de escolha
1.1	Nesta atividade, os participantes tinham que compor, por meio da ferramenta perfil, uma autoapresentação, falando dos seus hábitos cotidianos, interesses pessoais e profissionais, trabalho e experiência profissional.	As três atividades foram utilizadas por conter informações que se complementavam para conhecimento da trajetória dos participantes.
	Essa atividade teve como proposta estabelecer a socialização entre os participantes por meio de um fórum	

1.2	sobre o seu contexto de atuação profissional. Assim, eles tiveram que elaborar uma apresentação e socializar com os demais colegas, incluindo vivência com a educação desde o período em que foram alunos, funções que assumiram na educação básica, experiência na escola, olhar sobre a escola atualmente.	No perfil, havia uma apresentação pontual e breve. No fórum, havia informações sobre o cargo que ocupavam atualmente, bem como sobre a escolarização.
3.1	Nessa atividade, os participantes elaboraram um registro autobiográfico por meio do diário, recuperando as etapas da carreira docente.	O registro autobiográfico continha informações mais detalhadas e aprofundadas sobre outros aspectos ligados à trajetória dos participantes.

Fonte: quadro elaborado pela autora tendo como base informações do PFOM

### Quadro 7 - Módulo III: Atividades escolhidas para a extração das narrativas

Nº	Síntese da proposta da atividade	Justificativa de escolha
1.2	Nessa atividade, os participantes dialogaram e tiveram que recuperar as experiências que ilustrassem dificuldades, dilemas e receios enfrentados no início da docência.	Escolhemos essa atividade porque ela apresentava outros detalhes sobre as dificuldades vivenciadas no início da docência dos participantes, muitas das quais não apareceram nas narrativas sobre a trajetória.
2.1	Nessa atividade, os participantes organizaram e postaram na ferramenta Tarefa uma proposta de intervenção para desenvolver com os PIs. Esta deveria conter informações sobre o PI, dias e horários dos encontros, como eles seriam registrados e conduzidos e as estratégias de diagnóstico das dificuldades vivenciadas pelos PIs.	As quatro atividades foram escolhidas porque elas possuíam informações que se complementavam para o entendimento de como os processos de mentoria foram idealizados e implementados, quais os saberes mobilizados ao longo delas e quais as dificuldades encontradas e superadas.
2.2	Essa atividade foi destinada à organização de um instrumento contendo informações para aferição das necessidades dos PIs (que foi postado na ferramenta Tarefa).	
3.1	Essa atividade foi destinada a organização de um plano de ação para a condução dos processos de mentoria, com o foco nas necessidades elencadas e tendo como perspectiva o desenvolvimento dos PIs e sua aprendizagem profissional.	
Diário de Mentoria	O Diário de Mentoria foi uma ferramenta para postar as reflexões sobre a condução do processo de mentoria: o que estava sendo desenvolvido e colocado em prática e os resultados evidenciados ao longo do processo.	

Fonte: quadro elaborado pela autora tendo como base informações do PFOM

Quadro 8 - Módulo IV: Atividades escolhidas para a extração das narrativas

Nº	Síntese da proposta da atividade	Justificativa de escolha
1.3	Os mentores organizaram, por meio desta atividade, questões para avaliar junto à PI as contribuições do processo de mentoria. Assim, os participantes indicaram temas que desejariam abordar e detalharam como iriam fazer para aferir. Depois, postaram individualmente no Diário. Por fim, todas as ideias dos participantes foram socializadas entre eles, pela tutora, via ferramenta Mensagem. Dessa forma, eles uniram as ideias e aplicaram um questionário com as PIs. As respostas foram postadas no Diário de Mentoria.	Essa atividade foi escolhida porque continha informações que auxiliariam no entendimento da condução dos acompanhamentos e que confirmariam a atuação dos participantes na realização do processo de mentoria, bem como de que maneira esta impactou o desenvolvimento dos PIs.
2.2	Nessa atividade, os participantes tinham que elaborar uma carta destinada a um futuro participante do PFOM e postar na ferramenta Tarefa. Nela, eles tinham que informar o que seria interessante saber sobre o processo de mentoria e o papel do mentor.	O conteúdo dessa atividade possuía informações sobre o papel desempenhado pelos participantes na condução dos processos de mentoria e as dificuldades enfrentadas. Algumas dessas informações não estavam em atividades anteriores.

Fonte: quadro elaborado pela autora tendo como base informações do PFOM

### Etapa 2 – Preparação dos documentos

O conteúdo gerado pelos quatros (4) participantes (que compuseram a amostra) foi extraído do AVA, a partir das suas interações e postagem nas ferramentas (Diário, Tarefa, Fórum, Perfil). O material foi transformado em trinta e quatro (34) arquivos com extensão *Portable Document Format* (PDF). Eles foram salvos em uma pasta no computador e, posteriormente, importados via *software* ATLAS.ti (definição da sigla em alemão: *Archiv fuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache*), recebendo a identificação de Documentos Primários (DPs) e seguindo uma numeração própria atribuída por meio do *software* (DP:1, DP:2, DP:3 e assim por diante). Com isso, os documentos compuseram a Unidade Hermenêutica do projeto de análise, a qual foi salva como “Projeto Tese Malheiro 2017”.

Cada arquivo foi salvo, inicialmente, com uma nomenclatura de localizador para sabermos a localização dele dentro do PFOM (contexto) e a autoria (emissor da narrativa). Assim, criamos a seguinte sequência: Módulo (M); numeração do módulo (1,3 ou 4); numeração da atividade (At.2.3) e autoria (participante). Exemplo: M3-At.2.2-Meire.pdf. Como a numeração própria atribuída ao DP passou a incorporar essa localização, o nome ficou dessa forma: DP30-M3-At.2.2 – Meire

### Etapa 3 - Codificação

Durante o tratamento dos dados, na etapa que corresponde à categorização do conteúdo de análise, as narrativas foram codificadas.

O aporte metodológico sobre a análise de conteúdo que orientou a codificação tem como base o que propõem Franco (2008), Bardin (2009) e Richardson e col (2015) sobre a técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2009) a codificação corresponde a uma transformação (segundo regras precisas) dos dados brutos do texto. Transformação essa que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão de suas características.

Esse processo incorporou as ações dedutivas sobre as quais foram elencadas, a priori, as categorias (apresentadas no quadro 9 e 10 a seguir). Elas foram organizadas tendo como base o referencial teórico apresentado na fundamentação e que tendo como base os objetivos e as questões de pesquisa organizamos um conjunto de classificação.

Juntamente com esse referencial, utilizamos o *software* ATLAS.ti (versão 7.0 - inglês). Essa ferramenta foi escolhida porque contribui na organização, codificação e decodificação de dados qualitativos. Além disso, optamos pelo uso do referido *software* tendo em vista a enorme quantidade de dados e o desafio de seguir as etapas e regras propostas pela fundamentação teórica da análise de conteúdo.

Para a codificação do conteúdo, seguimos as seguintes regras propostas por Bardin (2009) e Franco (2008): homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. A primeira regra, significou que os documentos escolhidos são compreendidos como homogêneos, ou seja, obedecem a critérios precisos de escolhas (conforme foram apresentados nos quadros anteriores) e todos convergem ao mesmo objetivo, possibilitando obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais. A segunda regra, foi empregada, pois uma vez que foram definidos quais DPs fariam parte dos dados, foi preciso considerar exaustivamente todo “corpus”, ou seja, todo o conjunto dos documentos que foram submetidos aos procedimentos analíticos, sem deixar nenhum desses documentos de fora e esgotando-se também a totalidade do próprio texto. A terceira regra empregada, foi a exclusivas, que quer dizer que um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificados aleatoriamente em outras categorias diferentes. A quarta regra, foi empregada compreendendo que codificadores diferentes devem chegar a resultados com o mesmo fim. Por último, a regra de pertinência, estabelece que os documentos retidos devem ser



adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise e devem refletir as intensões da investigação.

Nesse processo, as categorias correspondem às unidades de codificação, as quais, no *software* ATLAS.ti, são reconhecidas como “código”. As unidades de contexto empregadas foram as siglas dos Módulos e das atividades do PFOM. Tais unidades correspondem, de acordo com o nosso referencial metodológico, aos segmentos das mensagens, cujas dimensões servem de unidades de compreensão para codificar a unidade de registro.

Vale esclarecer que a unidade de contexto, embora não leve em consideração a frequência das informações (no caso dessa investigação), permite compreender a significação dos itens obtidos, associando estes ao seu contexto. De acordo com o que esclarece Bardin (2009) a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro (que pode ser de natureza diversa: semântica, tema, palavras etc) que corresponde ao seguimento da mensagem.

Nos quadros 9 e 10, é apresentada a sistematização de cinco (5) etapas das codificações realizadas, seguida da apresentação de suas categorias. Nesses quadros, também é possível esclarecer qual ferramenta, atividade e módulo originaram essas codificações. Além disso, em uma de suas colunas, trouxemos como referência os objetivos específicos para demonstrar de que forma os conteúdos codificados estavam sendo articulados à proposta investigada.

Quadro 9 – Etapa 1 de Codificação

Objetivos específicos	Ferramentas de coleta de dados (atividades do PFOM)	Categorização do conteúdo de análise (codificação)
<p>Descrever e analisar a atuação dos formadores de professores participantes do PFOM junto a professores iniciantes no desenvolvimento de processos de mentoria;</p>	<p>Módulo 1: Atividade 1.1 Módulo 1: Atividade 1.2 Módulo 1: Atividade 3.1  Módulo 3: Atividade 1.2 Módulo 3: Atividade 2.1 Módulo 3: Atividade 2.2 Módulo 3: Atividade 3.1  Módulo 4: Atividade 1.3 Módulo 4: Atividade 2.2</p>	<p>1ª Codificação dos Registros Autobiográficos  <input type="checkbox"/>Memorial  <input type="checkbox"/>Atual cargo exercido na educação  <input type="checkbox"/>Funções assumidas  <input type="checkbox"/>Período de escolarização  <input type="checkbox"/>Escolha da docência  <input type="checkbox"/>O início da docência  <input type="checkbox"/>Necessidades formativas  <input type="checkbox"/>Outras etapas da carreira</p> <p>2ª Codificação do Processo de Mentoria Idealizada  <input type="checkbox"/>Como foi pensado o diagnóstico das <input type="checkbox"/>necessidades formativas (NF) dos PIs.  <input type="checkbox"/>Como foi pensado o acompanhamento  <input type="checkbox"/>Como foi pensada a avaliação</p> <p>3ª Codificação do Processo de Mentoria Realizada  <input type="checkbox"/>Como foi avaliada a intervenção (instrumentos)  <input type="checkbox"/>Resultados alcançados junto ao PI  <input type="checkbox"/>Como foi diagnosticado (instrumentos)</p>

	Diário de Mentoria Autoavaliação do PI	<input type="checkbox"/> Quais NF das PI identificadas no diagnóstico: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Alunos</li> <li><input type="checkbox"/> Currículo</li> <li><input type="checkbox"/> Relativas ao professor</li> <li><input type="checkbox"/> Sistema Escolar</li> <li><input type="checkbox"/> Interpessoais</li> <li><input type="checkbox"/> Conteúdos</li> </ul> <input type="checkbox"/> Como foi avaliada pelo mentor a intervenção (instrumentos) <input type="checkbox"/> Dificuldades enfrentadas pelos mentores <input type="checkbox"/> Avaliação do PI em relação às contribuições do processo de mentoria
--	---	---

Fonte: quadro elaborado pela autora

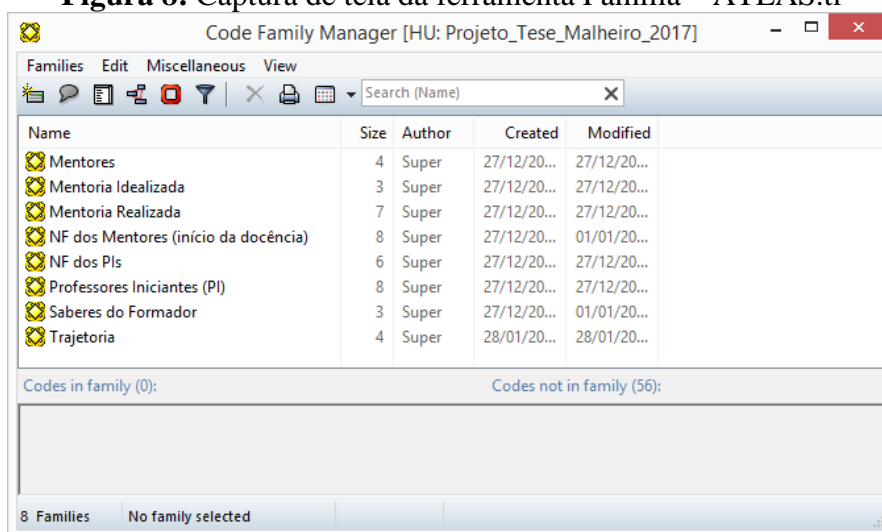
### Quadro 10 – Etapa 2 de Codificação - continuidade

Objetivos específicos	Ferramentas de coleta de dados (atividades do PFOM)	Categorização do conteúdo de análise (codificação)
Identificar quais saberes foram mobilizados no desenvolvimento dos processos de mentoria pelos formadores de professores;  Identificar se os formadores de professores apresentam necessidades formativas diante da atuação como mentor, se for esse o caso, descrever quais foram e se há relação com as necessidades formativas dos professores iniciantes acompanhados.	Módulo 3: Atividade 1.2 Módulo 3: Atividade 2.1 Módulo 3: Atividade 2.2 Módulo 3: Atividade 3.1  Módulo 4: Atividade 1.3 Módulo 4: Atividade 2.2  Diário de Mentoria	4ª Codificação - Saberes Mobilizados (Formador e Mentor) <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Saber entender as demandas de professores iniciantes</li> <li><input type="checkbox"/> Saber analisar as ações do processo formativo</li> <li><input type="checkbox"/> Saber buscar informações e fazer parcerias</li> <li><input type="checkbox"/> Saber organizar reflexões e comunicações sobre as práticas formativas</li> <li><input type="checkbox"/> Saber da experiência, o agir diante das práticas educativas</li> <li><input type="checkbox"/> Saber organizar estratégias formativas</li> <li><input type="checkbox"/> Saber aprender na relação entre formador e professor iniciante</li> <li><input type="checkbox"/> Saber ter uma boa relação interpessoal</li> </ul> 5ª Codificação - Necessidades formativas: entre os saberes e as transformações.

Fonte: quadro elaborado pela autora

Após o estabelecimento do quadro de referência, e ainda nessa etapa, cada Documento Primário (DP), passou individualmente por esse processo de codificação. Para isso, no ATLAS.ti, após a inserção dos DPs, criamos as seguintes famílias: Mentores, Mentoria Idealizada, Mentoria Realizada, Necessidades Formativas dos Mentores (início da docência). Necessidades Formativas dos PIs, Professores Iniciantes, Saberes do Formador, Trajetória. A figura 8 apresenta a tela do *software* ATLAS.ti, que mostra o estabelecimento das 8 famílias.

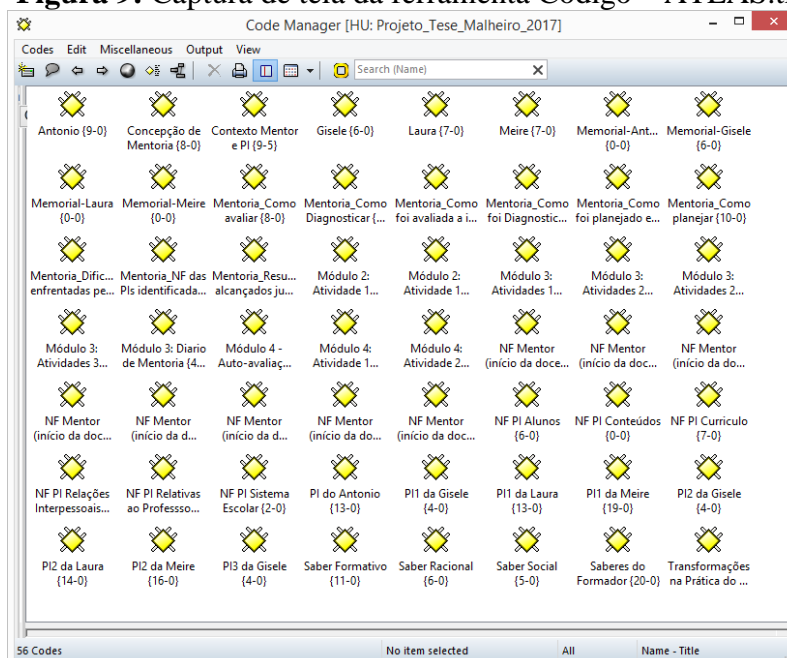
**Figura 8:** Captura de tela da ferramenta Família – ATLAS.ti



Fonte: Retirado da Unidade Hermenêutica "Projeto Tese Malheiro 2017"

Após o estabelecimento das famílias, articulados a estas foram criados, dentro do *software*, os códigos (categorias). Na figura 9, apresentamos uma tela do ATLAS.ti com os 56 códigos criados.

**Figura 9:** Captura de tela da ferramenta Código – ATLAS.ti



Fonte: Retirado da Unidade Hermenêutica "Projeto Tese Malheiro 2017"

Após a preparação dos DPs, o estabelecimento das famílias e a criação dos códigos, todos os documentos foram codificados em dois momentos. No primeiro, eles foram

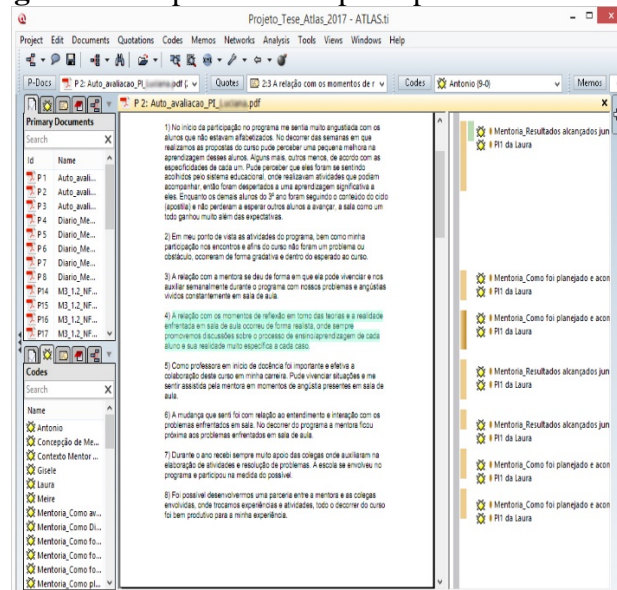
codificados com o nome do participante, do módulo e atividade (contexto da narrativa) e com a classificação da autoria das narrativas (se eram DPs dos mentores ou dos PIs).

Em um segundo momento, cada DP foi codificado com as categorias ligadas aos objetivos específicos, demonstrados nos quadros anteriores: 1ª Codificação - Registros Autobiográficos; 2ª Codificação - Mentoria Idealizada; 3ª Codificação - Mentoria Realizada; 4ª Codificação - Saberes Mobilizados (Formador e Mentor) e 5ª Codificação - Necessidades Formativas: Entre os Saberes e as Transformações.

A codificação e o agrupamento em famílias correspondem à análise no campo textual. Por meio deste procedimento, se realiza a segmentação e a codificação dos textos, com redução dos dados em fragmentos expressivos (FERREIRA, et. al. 2012).

A figura 10, apresentada a seguir, ilustra como a categorização ocorreu em cada documento primário e como se deu a transformação dos dados brutos em conteúdo de análise, ou seja, em informações passíveis de investigação, tendo em vista os objetivos. Como exemplo, destacamos, na tela central, um DP de número 2, que corresponde à autoavaliação de um dos PIs. Na tela ao lado, uma coluna é apresentada com os códigos que já foram incorporados no documento, indicando a sua localização. Com o mouse sobre um dos códigos, o conteúdo na tela central fica destacado para sinalizar o trecho que está sendo extraído pelo referido código. Esse processo correspondeu à seleção de conteúdo relevante para a pesquisa.

**Figura 10:** Captura da tela principal do – ATLAS.ti



Fonte: Retirado da Unidade Hermenêutica "Projeto Tese Malheiro 2017"

Na figura 11, apresentamos um exemplo sobre a quantidade de citações extraídas nos DPs após o processo de codificação.

**Figura 11:** Captura de tela da ferramenta Documentos Primários – ATLAS.ti

Id	Name	Media	Quotations	Location
P 1	Auto_avaliacao_PL_...	PDF	12	My Library
P 2	Auto_avaliacao_PL_...	PDF	23	My Library
P 3	Auto_avaliacao_PL_...	PDF	26	My Library
P 4	Diario_Mentoria_...	PDF	53	My Library
P 5	Diario_Mentoria_...	PDF	23	My Library
P 6	Diario_Mentoria_...	PDF	22	My Library
P 7	Diario_Mentoria_...	PDF	26	My Library
P 8	Diario_Mentoria_...	PDF	49	My Library

Fonte: Retirado da Unidade Hermenêutica "Projeto Tese Malheiro 2017"

#### Etapa 4 – Decodificação

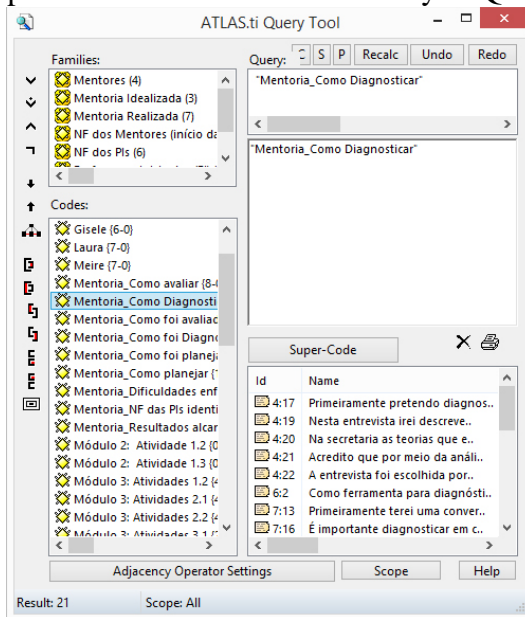
Após a codificação de todos os DPs, foi realizada a decodificação. Para auxiliar nesse processo, foi utilizada a ferramenta *Analysis Query* do ATLAS.ti.

O *software* ATLAS.ti possibilitou o estabelecimento de relações entre os fragmentos dos textos, bem como a elaboração de algumas representações gráficas dos componentes e suas ligações. As teias (*networks*) de dados permitiram a identificação de padrões, repetições de interesse, conexões e particularidades.

As narrativas (dados brutos) foram tratadas com o auxílio do *software* ATLAS.ti, com aporte teórico e metodológico, transformando-se em conteúdos significativos e válidos. Assim, as *Quotations* (conteúdo codificado) foram utilizadas na composição da discussão dos resultados.

O processo de decodificação ajudou no atendimento aos objetivos propostos e aos questionamentos elencados. Assim, a ferramenta *Analysis Query* do *software* ATLAS.ti contribuiu nas extrações dos conjuntos de conteúdo agrupados por participante, por categorias individuais ou coletivas. Na figura 12, a tela dessa ferramenta ilustra como um conjunto de conteúdo foi extraído por meio da ferramenta.

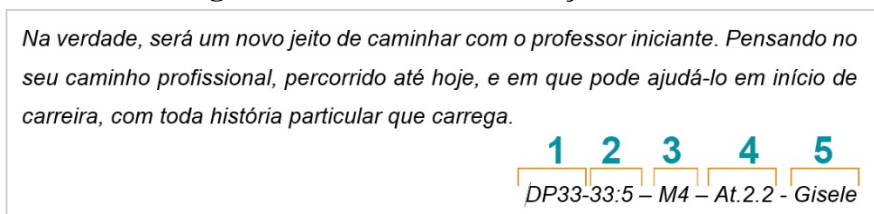
**Figura 12:** Captura de tela da ferramenta Analysis Query – ATLAS.ti



Fonte: Retirado da Unidade Hermenêutica "Projeto Tese Malheiro 2017"

Cada parte do conteúdo extraído, mesmo que agrupada a outras, possui um número de referência criado pelo próprio *software*. Este é composto pelo número de referência do DP (item 1) e pelo número de ordem de localização do conteúdo extraído dentro desse documento (item 2). A figura 13 ilustra a citada referência, assim como as demais que compõem outras referências, tais como o módulo (item 3), a atividade (item 4) e a autoria da narrativa (item 5).

**Figura 13:** Referência da citação extraída



Fonte: figura elaborada pela autora

O uso do *software* ATLAS.ti não correspondeu a automatizar o processo de análise, mas sim para simplificar o gerenciamento das informações codificadas, auxiliando no processo de análise e interpretação (FERREIRA, 2012). Além disso, sua escolha deveu-se às seguintes vantagens:

- Quanto ao alcance na geração e estruturação dos dados qualitativos, diante da sua grande quantidade de dados textuais, bem como diante de distintos documentos (narrativas das atividades) provenientes de diferentes ferramentas do AVA.

- Quanto à sua aplicação em análise longitudinal, tendo em vista que foi utilizado o período temporal do PFOM para a coleta de dados.
- Quanto à análise e apresentação dos resultados, possibilitando a construção de redes (teias) semânticas e a exportação de documentos em diferentes formatos.
- Além disso, ao longo da análise, interpretação e discussão dos resultados, o software possibilitou a retomada ao contexto de cada citação, pois um clique sobre o código de referência levava automaticamente o DP ao local exato de onde os excertos faziam parte.

Para a decodificação, utilizamos referência três partes, conforme apresentamos no quadro 11, a seguir, possibilitando assim, a inferência, que corresponde à descrição e interpretação.

Quadro 11 – Etapa de Decodificação: Divisão em 3 partes

Parte 1	Parte 2	Parte 3
Trajetória formativa e alguns percursos do desenvolvimento profissional dos formadores de professores	Idealização dos processos de mentoria: diagnóstico, planejamento e avaliação	Mobilização dos saberes: formador e mentor
	Implementação do processo de Mentoria: Práticas diversificadas na condução das intervenções	Necessidades formativas relacionadas às atividades de identificação e superação

Fonte: quadro elaborado pela autora

Para a inferência, ou seja, a análise dos resultados, foram levados em consideração os seguintes aspectos: o contexto (enunciado da atividade do programa), emissor (mentor), mensagem (conteúdo categorizado), código (informação) e significação (esclarecimento do problema de pesquisa).

Os dados decodificados e analisados foram organizados e estruturados em três capítulos (5, 6 e 7), que serão apresentados a seguir.

No capítulo 5, relatamos a trajetória formativa e alguns percursos do desenvolvimento profissional dos formadores de professores participantes desta pesquisa. Também expomos considerações gerais a respeito da experiência vivenciada por eles no contexto da educação.

O capítulo 6 é composto pela descrição e análise da atuação dos formadores de professores no papel de mentores dos professores iniciantes, com detalhamento dos processos de mentoria realizados.

Após a compreensão, por meio dos capítulos 5 e 6, da trajetória formativa dos formadores e de como eles traduziram os processos de mentoria dentro de suas realidades, é possível conhecer, com a leitura do capítulo 7, quais saberes foram mobilizados por esses

formadores ao exercerem a função de mentores. Essas informações facilitaram a identificação das suas necessidades formativas relacionadas às atividades desempenhadas no processo de mentoria, apresentadas no mesmo capítulo. São também destacadas algumas dificuldades superadas e é demonstrado como a prática da mentoria, em si, contribuiu para a formação dos envolvidos.



## **CAPÍTULO 5: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: PERCURSOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Com vista a apresentar parte da história pessoal e profissional dos participantes e seu percurso na área da educação, destacamos alguns elementos que referem as condições sociais vivenciadas por eles durante a sua trajetória de formação.

Para essa caracterização, foram selecionados, os registros autobiográficos elaborados por eles e as informações que foram compartilhadas no fórum de socialização e as reflexões apresentadas no diário de mentoria.

Para ilustrar o contexto do atual cargo exercido e as demandas em que os participantes se encontram diante do seu papel de formador destacamos algumas narrativas que apresentavam elementos viáveis para caracterização e discussão.

O processo de análise das trajetórias dos formadores de professores levou em consideração que as histórias narradas compõem um percurso de formação que de acordo com o que pontua Moita (2013, p. 115) entendemos que:

Ninguém se forma no vazio. Formar supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de suas histórias e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (MOITA, 2013, p. 115).

Desde 1984, vem sendo desenvolvido estudos a respeito dos percursos profissionais dos professores, por meio de suas biografias e autobiografias, visando a “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2013, p.15). Entre diferentes enfoques que os estudos apresentavam, percebemos que buscavam provar como o sujeito tornou-se professor e de que forma o seu percurso profissional impactou suas ações na educação.

Em meio a essas questões, compreendemos, que as histórias de vida também nos ajudam a entender que a sua identidade profissional é sustentada, por meio de três elementos, a saber: adesão, ação e autoconsciência. Nas palavras do autor, estes são compreendidas da seguinte forma:

Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo na potencialidade das crianças e dos jovens. Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2013, p.16).

Nesse contexto, torna-se importante entender sobre o modo com que esses atores “evoluíram profissionalmente em sua carreira, na ausência de um programa de formação contínua que respondesse às suas necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional” (GONÇALVES, 2013, p.147), buscando partir do pressuposto, de acordo com o autor, de que o percurso profissional desses sujeitos

é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus (GONÇALVES, 2013, p.147).

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar e que concebemos, com base em Huberman (2013, p.34), é que esse enfoque nos ajuda a compreender melhor o propósito profissional que os atores da educação (no caso desta pesquisa os formadores) tiveram, bem como quais foram as orientações que os levaram a esse destino e as influências na escolha pela docência. Sobre isso, Goodson (2013) revela que

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Relatam, muitas vezes, que: “foi esta pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”, “estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez, decidi ser professor”. Em conclusão, tais pessoas fornecem um “modelo funcional” e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso - especialização, em termos de matérias de ensino (GOODSON, 2013, p.72).

Baseados em Holly (2013, p.82), inferimos que existem muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores. Nesse processo, para a determinação desses fatores, será considerado o que esses sujeitos trazem de sua individualidade, bem como “contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem”.

Fundamentados em Goodson (2013, p.75), entendemos que os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo. Para o autor, esse método nos permite

[...] encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. “Histórias de vida” das escolhas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre as vidas dos professores reconceptualizaria, por assim dizer, os nossos estudos sobre escolaridade e currículo (GOODSON, 2013, p.75).

A análise das histórias de vida dos professores se constitui em uma maneira de compreender o desenvolvimento destas, e compreender as relações de poder latentes nelas (GOODSON, 2013, p.75).

A seguir, será apresentada, individualmente, a trajetória profissional de Gisele, Laura, Meire e Antônio, respectivamente, que são os participantes deste estudo, ou seja, são professores formadores que atuaram como mentores no PFOM.

Para a seleção e apresentação das narrativas desses sujeitos, foi considerada a presença de interações a partir das suas conexões lógicas entre elementos da vida profissional, social e familiar, entendidas como conjunto fundamental de suas histórias.

As trajetórias apresentadas individualmente a seguir, da Gisele, Laura, Meire e Antônio, foram organizadas levando em consideração cinco aspectos, a saber:

- a) A descrição do atual cargo exercido na educação e funções assumidas;
- b) Os processos de escolarização, em que foram descritas situações e pessoas que marcaram o período compreendido como formação básica;
- c) Sobre a escolha da docência, foram relatadas as influências que levaram a escolha da profissão;
- d) O início da docência, em que são detalhados os momentos marcantes, dilemas, conflitos, necessidades formativas e experiências vivenciadas;

- e) E, por fim, outras etapas da carreira na educação, em que é possível perceber, por meio das narrativas, como se deu a passagem de um ciclo para o outro e os cargos assumidos ao longo desses momentos.

### **Gisele – Coordenadora Pedagógica Escolar no município**

Gisele atua como coordenadora pedagógica em uma escola municipal no interior do Estado de São Paulo. De acordo com o que ela relata, o seu papel é organizar estudos para os professores de sua instituição, que atuam no Ensino Fundamental. As mudanças de governo parecem impactar em sua atuação, e ela relata isso como um problema para o desenvolvimento de suas funções:

*“O problema de trabalhar em redes públicas são as alterações que acontecem nas mudanças de governo, às vezes, dificultando nossa atuação. Em cidades pequenas, isso é ainda mais grave. Sem contar os cargos de gestão, não efetivos, com pessoas sem experiência ou competência. Essa é uma angústia. Mas, não há bem que sempre dure nem mal que perdure”*

*(DP39-39:04 -M1 -At.3.1 - Gisele).*

Durante o período de sua escolarização, ou seja, até o terceiro ano, ela relembra que teve professoras “doces, maternais, alegres, carinhosas”. No quarto ano, teve uma professora, que tinha uma abordagem diferente. Ela lecionava, buscando manter uma distância dos alunos e costuma usava a régua para disciplinar, que por motivo de bagunça, tinha dificuldade de realizar a lição. De acordo com o seu relato, naquela época, essa maneira de agir era vista pelos pais como a forma certa de atuar.

Percebemos por meio de sua narrativa, que a escolha pela docência foi devido às possibilidades que possuía naquele momento. Sua meta era se formar e atuar como diretora de escola. Ao finalizar o curso de graduação, iniciou suas atividades como substituta, ministrando aulas em escolas rurais e periféricas. Foi admitida por caráter temporário (ACT), enquanto esperava por concurso público. Como podemos observar nos excertos apresentados a seguir.

*“na limitação de minhas possibilidades, resolvi fazer Pedagogia. Tinha como meta a direção de escola [...]. A alegria em iniciar os trabalhos [...] era quase como brincar de escolinha. Pensando em acertar, herdei de minha tia um*

*caderno, planos de aulas, acreditava que era somente trabalhar os conteúdos e estaria ensinando. Iniciando, assim, como professora na Zona Rural, conseguia substituições mediante abertura de portaria, o que não era fácil. Por conhecer as diretoras, me facilitou muito. Difícil era chegar até a Escola Rural, com chuva então, nem se fale. O que ficava menos difícil é que havia duas escolas próximas, eu e outra colega alternávamos as viagens. Diminuindo os gastos também, o que recebíamos era muito pouco.*

*(DP39-39:03 -M1 -At.3.1 - Gisele).*

As necessidades formativas que Gisele vivenciou, no início da sua docência, se relacionaram ao currículo, às metodologias e à inclusão escolar. Como podem ser constatadas nos excertos apresentados a seguir.

*“Nunca participei, em início de carreira, da elaboração de um Projeto Político Pedagógico nem sabia que existia. Este era elaborado pelo Diretor/Gestor e engavetado. Diante disso, não havia envolvimento com princípios que norteavam os trabalhos da Unidade Escolar, de sua organização e constituição, nem tampouco conhecimento”.*

*DP15- 15:3 -M3-At1.2 - Gisele*

*“Numa prática totalmente tradicional, não realizava questionamentos como: – Que conhecimentos meus alunos já possuem? Como meus alunos aprendem? Assim, foi muito difícil o trabalho com um aluno surdo. Acredito ter auxiliado sua socialização, mas seu desenvolvimento poderia ter sido muito melhor se eu tivesse tido auxílio em minha prática”.*

*DP15- 15:2 -M3-At1.2 - Gisele*

*“Há um problema que vivi e percebo ainda hoje em algumas escolas: o sentimento de pertencer. Muitas vezes, me senti como uma peça avulsa. Chegava à escola, trabalhava com os alunos e ia embora, não percebia laços entre os colegas. É uma sensação de “tarefeira”, apenas, vivenciando uma solidão no grup”o.*

*DP15- 15:4 -M3-At1.2 - Gisele*

*“Foi muito difícil o trabalho com um aluno surdo, acredito ter auxiliado sua socialização, mas seu desenvolvimento poderia ter sido muito melhor se eu tivesse tido auxílio em minha prática”.*

*DP15- 15:5 -M3-At1.2 – Gisele*

Em 1994, Gisele passou no concurso para coordenadora pedagógica na Educação Infantil, mas acabou assumindo o cargo de direção. Iniciou o seu trabalho com “total autonomia pedagógica, ou seja, sem qualquer orientação” (como destaca). Sua preocupação era a responsabilidade de trazer melhorias para a escola. Para isso, buscava respeitar a todos, alimentar o diálogo, valorizar as participações e ideias.

*“Iniciei com muita cautela, observando mais que interferindo. Aos poucos, fui conquistando a amizade, a confiança e as mudanças foram ocorrendo [...]. De forma solitária, iniciei leituras em revistas e livros, de estudiosos da educação. Assim, de uma leitura, surgiam muitas outras. Não havia horário de estudos para os professores, utilizava o horário do recreio, planejamento, replanejamento, reuniões. Aumentamos nossos conhecimentos, criamos hábito do estudo, melhoramos nossa escola. Tudo fácil assim? De modo algum. Alguns professores resistentes, sem vontade ou coragem de mudanças, estagnados na mesmice, não colaboraram, tinham a estabilidade profissional como argumento da não mudança”.*

*(DP39-39:06 -M1 -At.3.1 - Gisele).*

Posteriormente, ela iniciou um trabalho do zero em uma creche, onde suas ações foram amplas, tendo que escolher até o nome da instituição. Nesse espaço, organizou os trabalhos, montou a equipe e se encarregou dos aspectos pedagógicos e administrativos desse local.

Para desenvolver esse trabalho ela destacou que precisou participar de um curso específico sobre creche. Ela relembra saudosamente desse período e das repercussões de suas ações.

*“Orgulho-me demais do envolvimento da equipe que promovi e do desenvolvimento provocado nas crianças. Ainda hoje, encontro pais e ex-alunos que falam com carinho daquele período [...]. Meu medo do novo, do desafio, se resumia em algumas noites mal dormidas e era superado pelo encorajamento que recebia, pela empolgação e vontade de acertar. A confiança brotava com o caminhar conjunto da Diretora de Educação, reforçando os acertos da equipe e dividindo os erros”*

*(DP39-39:07 -M1 -At.3.1 - Gisele).*

Antes de assumir o atual cargo como coordenadora pedagógica, ela recebeu o convite e atuou na secretaria de ensino como coordenadora, período este que participou da municipalização do ensino.

### **Laura – Diretora de Escola Municipal**

Laura é professora efetiva da Educação Básica e, ocupa o cargo de diretora de uma escola que atende crianças do 1º ao 9º ano. Atualmente, como diretora, gerencia os processos administrativos e educacionais sobre a formação de professores na instituição em que atua.

No momento de participação no PFOM, ela vivenciava a seguinte situação: tinha que levar a sua instituição de ensino a atender a meta proposta pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Diante dessa necessidade, ela também enfrentava junto a sua equipe, o conflito em relação à retenção ou não dos alunos não alfabetizados, como podemos constatar nos excertos a seguir.

*“Estamos com o IDEB abaixo da meta, e essa situação acaba perturbando a todos. Somos pressionados pela Secretaria de Educação para atingir a meta e, com isso, precisamos reduzir a retenção, mas temos vários alunos que não têm condições de frequentar o ano seguinte”*

*DP24-24:20 -M3-Diario-Mentoria-Laura*

*“O conflito da retenção, os vários níveis de alfabetização numa única sala e a falta de comprometimento dos pais. Ao final de cada ano, a retenção é um ponto crucial de discussão, pois reter ou não reter o aluno com dificuldade de aprendizagem? O que é menos prejudicial para o aluno, a aprovação com deficiências ou retenção? Quanto aos vários níveis de alfabetização numa mesma sala, é a formação de salas heterogêneas que faz parte do sistema. A falta de comprometimento dos pais, penso que está criando-se uma cultura na qual os pais não têm tempo para os filhos e acabam deixando a escola de lado”*

*DP24- 24:30 -M3-Diario-Mentoria-Laura*

A formadora relatou que sempre estudou em escola pública. A pré-escola foi um momento difícil para ela, uma vez que chorava muito e pensava que a mãe a abandonaria na escola. Foi alfabetizada na 1ª série com 6 anos e, segundo o que relata, foi um período mais tranquilo, pois quase todos os alunos eram os mesmos da pré-escola.

*“Sempre fui boa aluna, sempre da classe A. Tive problema somente na 3ª série, não gostava da professora, Dona Antonieta. Ela gostava somente de alguns alunos da classe, uns filhinhos de papai. Um dia, fui ler um texto, e ela me xingou, porque eu errei uma palavra, isso me fez ficar com raiva dela. Com o passar do tempo, fui esquecendo o que ela tinha feito... Hoje me lembro de todos os professores que passaram pela minha trajetória escolar com muito carinho, menos da professora da 3ª série”*

(DP37-37:01 -M1 -At.3.1 - Laura)

Cursou o magistério na cidade vizinha, depois Pedagogia e concluiu três pós-graduações. Laura relata que sempre quis ser professora e também que era um desejo dos seus pais. A seguir apresentamos a narrativa da formadora, onde destaca sobre a importância do estágio na sua formação.

*“No magistério, fiz horas e mais horas de estágio supervisionado, um pouco em cada série e depois mais horas na época da faculdade. Hoje como não tem mais magistério e a faculdade cobra pouco, os professores têm chegado cada vez mais despreparados para seu trabalho em sala de aula”*

(DP37-37:02 -M1 -At.3.1 – Laura)

O início da docência começou como professora eventual, substituindo aulas nas únicas duas escolas estaduais na cidade em que residia, mas quais eram atendidos os alunos da 1ª à 4ª série. Em 1992, Laura, ao terminar o magistério em 1992, atuou na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, em 1993, foi contratada pela Prefeitura Municipal para assumir uma sala de pré-escola. Em 1994, efetivou-se na Prefeitura, na pré-escola.

Dentre as dificuldades vivenciadas no início da docência, destacam-se, em seus relatos, os obstáculos em lidar com a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além disso, havia a falta de conhecimento e de formação para atuar na pré-escola com a alfabetização dos alunos, entre eles, os alunos com deficiência auditiva.

*“Minha primeira experiência, numa classe fixa, foi em uma escola isolada onde tinham alunos de Pré II e Pré III. Confesso que não fiz um bom trabalho, sem experiência e também não tinha ninguém que pudesse me apoiar, me orientar, não tinha coordenadora e nem diretora, era só eu e a merendeira”*



(DP37-37:03 -M1 -At.3.1 – Laura)

*“Dificuldade em trabalhar com sala indisciplinada, no início da carreira, lecionei para uma 3ª série, na qual tinham vários alunos com dificuldade de aprendizagem e sérios problemas de indisciplina. Lembro-me de que, por falta de experiência, eu chamava o inspetor de alunos para chamar atenção dos alunos, quando, na verdade, eu teria que dar conta para não perder minha autoridade”.*

DP16- 16:4 -M3-At1.2 - Laura

*“Classe de pré-escola com alunos de pré-II e pré-III numa sala só, como eu não tinha experiência, o trabalho desenvolvido ficou falho, lembro-me de uma mãe comparando meu trabalho com o trabalho de uma outra escola onde os alunos já sabiam bem mais”.*

DP16- 16:3 -M3-At1.2 - Laura

*“Trabalho com aluno deficiente auditivo, a escola não me orientava. Por um tempo, busquei apoio fora da escola, mas, sem experiência e conhecimento para trabalhar com alunos com deficiência, foi impossível alfabetizá-lo, no entanto a mãe cobrou a alfabetização”.*

DP16- 16:2 -M3-At1.2 – Laura

Em 2000, foi convidada a assumir a coordenação pedagógica na mesma pré-escola em que atuava na Educação Infantil. Manteve-se nesse cargo por 2 anos, passando, em seguida, a exercer um cargo de coordenação geral da Educação Infantil na Secretaria de Educação.

Em 2005, Laura passou a lecionar aulas para a 1ª e 2ª série. Em 2007, foi convidada a assumir o cargo de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II. Nesse período ela relembra que pode contar com o apoio de colegas mais experientes. Em 2006, os desafios na área da Educação Inclusiva também começaram a aparecer, porém, em relação a eles, Laura destaca que não encontrou apoio para a superação dessas demandas dentro de sua rede e preciso buscar apoio por fora.

*“[...] fiz cursos, me aperfeiçoei para levar o que tinha de mais novo para as professoras [...]foi quando balancei... trabalhar com professores PEB II, alunos adolescentes (6º ao 9º ano), tive muito medo de não dar conta, mas o tempo foi passado, fui “pegando gosto” e, após uns três meses, disse para minha diretora que eu não queria mais ser PEB I, queria ser PEB II,*

*pois estava me realizando em meu trabalho. Fiquei nessa escola por dois anos [...] quando me removi para o Ensino Fundamental. Uma professora muito experiente, quase se aposentando, foi um anjo em minha vida. Eu buscava coisas novas e ela me dava dicas de como trabalhar ou resolver algum problema” [...]. Peguei uma 1ª série, nesse ano não tive amparo com relação à inclusão, na minha sala tinha um aluno deficiente auditivo, nem a direção, nem a coordenação não sabiam me instruir, busquei apoio fora de meu horário de trabalho numa instituição em meu município”.*

*(DP37-37:06 -M1 -At.3.1 – Laura)*

Tendo em vista que na cidade em que Laura atua, os cargos de direção e coordenação são comissionados, quando ocorre troca de prefeitos, ela destaca que é sempre convidada para assumir cargos de gestão, devido ao seu envolvimento com a área. De 2009 até 2012, foi diretora de uma escola de Ensino Fundamental II. Em 2013, assumiu a coordenação de uma escola que atende alunos do 1º ao 9º ano, mas sua atuação era apenas com os professores do Ensino Fundamental II. Em 2014, foi convidada para ser a diretora dessa mesma escola, que possui 700 alunos, por volta de 40 professores e mais 20 funcionários.

### **Meire – Supervisora de Ensino na rede estadual**

Atualmente, Meire exerce a função de supervisora de ensino e é responsável pela Educação Especial em uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo. A seguir, ela esclarece as atribuições do seu cargo com vista ao que está estabelecido na legislação do estado.

*“De acordo com o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, artigo 72, as Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, dentre outras, as seguintes atribuições:- assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;- participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar;- atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico no diagnóstico das necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos;-*

*acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;- em articulação com o Núcleo Pedagógico, diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, a partir de indicadores, inclusive dos resultados de avaliações internas e externas. Considerando o disposto no Decreto supracitado, como supervisora de ensino, também sou responsável pela formação continuada das equipes escolares”.*

*DP8:33 -M3-Diario-Mentoria-Meire*

Ela iniciou os seus estudos aos 8 anos de idade na primeira série em classe multisseriada em uma escola rural no interior do estado de São Paulo (1974 a 1977). Ao relembrar esse período, ela esclarece que na terceira série, houve muitas trocas de professoras durante o ano. Manteve-se na mesma escola até a 4ª série sempre com excelentes notas, como realça em seu memorial diversas vezes. Na narrativa destacada a seguir, ela explica a situação que vivenciou ao finalizar essa série.

*“Quando conclui a 4ª série, lembro-me de ter perguntado aos meus pais se continuaria estudando, pois teria que ir estudar em escola no centro da cidade e não havia transporte escolar. Morava no sítio, então meu pai me levava de carro todos os dias para a escola. Quando cresci um pouco mais, passei a ir para a escola com ônibus circular”*

*(DP38-38:01 -M1 -At.3.1 – Meire)*

Posteriormente, Meire foi estudar o ginásio em uma escola no centro da cidade. Meses antes de terminar a 8ª série, o seu pai havia decidido que ela cursaria Magistério. Após finalizá-lo, cursou Pedagogia e em seguida, Psicopedagogia. Seu intuito era seguir carreira na rede estadual.

*“Cursei o Magistério na mesma escola onde fiz o ginásio e vivi grandes momentos, mas como era a primeira turma de Magistério, houve grande empenho dos professores e da direção da escola. Apenas depois que houve troca da direção é que sentimos uma queda no trabalho docente, o que indica que a equipe gestora faz grande diferença em uma escola”.*

*(DP38-38:02 -M1 -At.3.1 – Meire)*

O início de sua docência se deu quando ainda cursava o magistério e lecionava como professora eventual. No 1º ano do curso de Pedagogia, foi-lhe atribuída uma substituição de março a dezembro. Quando estava cursando a pós-graduação em Psicopedagogia, Meire trabalhava com uma turma de 2ª série, mas relembra não ter tido dificuldades no início da docência em relação ao domínio do conteúdo. Os excertos a seguir ilustram essa situação.

*“Foram quatro anos estudando à noite, em [...], indo e vindo de ônibus, dormindo tarde, acordando cedo para trabalhar. Na minha classe, estudavam, também, outras três pessoas de [...], mas nunca fui “muito próxima” delas [...]. Na época, todas as escolas de [...] eram estaduais e necessitavam de professores substitutos, então, frequentemente, alguma escola me ligava logo cedo e lá ia eu, normalmente de baixo de chuva, lecionar, pois era nesses dias que as “titulares” mais faltavam [...]. Trabalhava o dia todo e estudava à noite. Não foi fácil, mas eu gostava e não reclamava. Nos demais anos, sempre tive classes atribuídas, mas não mais duas classes, pois, com o ciclo básico e aumento da carga horária, não era possível “dobrar” períodos” [...] Não me lembro de dificuldades na docência, pois gostava muito de pesquisar minhas aulas e tinha muitos livros didáticos. Anualmente ia a todas as editoras para pegar as novidades. Tinha muito material de trabalho”*

*(DP38-38:04 -M1 -At.3.1 – Meire)*

No entanto, as dificuldades vivenciadas eram em relação à indisciplina de alunos e à alfabetização que nem todos alcançavam. Meire recorda que não teve uma orientação sobre qual currículo seguir. Ela mesma estabelecia o conteúdo que ministrava, porém menciona que os conteúdos e a metodologia dos livros didáticos em que ela se embasava eram diferentes uns dos outros.

*“Não tive conhecimento sobre o currículo a ser desenvolvido com as turmas para as quais lectionei. Recordo-me de, na época, estabelecer o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas a partir de diferentes livros didáticos, contudo, muitas vezes, as abordagens de cada livro se diferenciavam, ficando a meu critério escolher o que e como desenvolver em sala de aula. Recordo-me de ter lecionado para, pelo menos, duas turmas onde enfrentei diversos problemas de indisciplina na sala de aula. Convivia com brigas frequentes entre alunos,*

*desinteresse pelo conteúdo, agressividade verbal. Alfabetização de todos os alunos da turma: lecionei, por alguns anos, para turmas em processo de alfabetização, contudo não conseguia atingir o objetivo de alfabetizar todos os alunos da turma, isso me incomodava”.*

*DP17- 17:4 -M3-At1.2 - Meire*

Em 1995, foi convidada para ser vice-diretora onde já era titular de cargo. Rememora que a sua relação com a diretora era muito boa e trabalhavam em equipe. No entanto, com a remoção da diretora em 2001, outro profissional ocupou o seu lugar, e as relações mudaram. Assim, Meire ainda permaneceu no cargo de vice até 2002 quando decidiu participar de novas atribuições na Diretoria de Ensino de outro município. Dessa forma, assumiu a direção de uma escola por um ano e relembra que foi um período “fantástico” em sua vida.

Em 2003, assumiu o cargo de Supervisora de Ensino e ficou até 2007, ano em que foi efetivada como diretora em uma escola em outra cidade. Ficou nessa escola apenas por alguns meses, até que surgiu uma nova vaga na supervisão e, então, ela retornou à função de supervisora. Porém, teve que assumir o cargo em São Paulo. Na capital ficou na vaga apenas durante quatro (4) dias, pois entrou com uma liminar, retornando para o antigo posto na cidade em que residia no interior de São Paulo. Em 2012, foi removida para uma diretoria regional, onde se encontra atualmente. Meire realça algumas dificuldades que vivencia em sua atual função. Ela destaca, em suas palavras, que

*“Como supervisora, tenho observado a dificuldade dos gestores em trabalharem com docentes que não são licenciados e outros que, embora licenciados, não conseguem desenvolver as aulas contemplando o currículo estabelecido pela SEE [...] tenho observado a extrema dificuldade de alguns gestores em realizarem as atividades propostas, não apenas em função da falta de domínio da informática, mas, principalmente, da falta de formação para o trabalho”.*

*(DP38-38:06 -M1 -At.3.1 – Meire)*

*“[...] enfrento, com frequência, o problema da falta de professores para atuação no Atendimento Pedagógico Especializado (Salas de Recursos). Visando a minimizar esse problema, divulgo muito essas necessidades de profissionais e incentivo os que demonstram interesse na participação em cursos, mesmo que, inicialmente, sejam de pequena duração, pois a Resolução que trata da atribuição de aulas permite que*

*pedagogos com cursos de, pelo menos 30 horas, na área de Educação Especial, possam se cadastrar e ter as aulas atribuídas. Sendo assim, tem se tornado comum professores, sem experiência na área, assumirem essas aulas e, conseqüentemente, temos que nos desdobrar para auxiliá-los”.*

*DP25-25:12-M3-Diario-Mentoria-Meire*

### **Antônio Coordenador de Área na Secretaria Municipal de Educação**

Antônio, atualmente, desempenha a função de coordenador pedagógico das áreas de História e Geografia em uma secretaria no interior do estado de São Paulo e é responsável pela organização de processos formativos de professores presencial e a distância, fomentados pela secretaria, para áreas de História e Geografia, englobando diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Em suas narrativas destacadas, a seguir, é possível vislumbrar em que momento se encontra o seu contexto de atuação:

*“A formação na secretaria passa por um momento de crise, pois existe, por parte dos professores, uma rejeição, quanto à formação que é oferecida. Eles fazem inscrições e não comparecem. A formação direcionada aos professores iniciantes, a gente percebe são os que mais valorizam a formação. São os professores que mais precisam de apoio e são os que menos possuem dentro da rede. Pega a turma mais difícil, o horário...e tudo é mais complicado para eles”.*

*DP5-5:1-M3-Diario-Mentoria-Antônio*

*“Ano passado, eu realizei uma formação em parceria com outra professora, que foi direcionada aos diretores e coordenadores da Educação Infantil, e as reclamações apresentadas por eles era a dificuldade que eles possuem para conduzir as formações no ATP. A solicitação deles é que, no curso, eles pudessem encontrar sugestões práticas de como realizar essas formações. A gente percebeu que não fomos com uma proposta assim, ou seja, não adiantou passar uma atividade para eles aplicarem. Pelas falas e pelas reclamações, eles têm muita dificuldade em conduzir essas formações”.*

*DP5-5:4-M3-Diario-Mentoria-Antônio*

*“A Secretaria na qual atuamos, como em muitas outras no país, enfrenta problemas diversos que influi no trabalho de todo profissional. Assim, na condição de formador, também eu*

*e meus colegas encontramos desafios por questões diversas, dentre as quais, destaco a resistência por parte dos professores e diretores quanto à formação que oferecemos semestralmente. Não são incomuns os momentos em que ouvimos críticas quanto ao trabalho que realizamos: que o curso não contribui para nada. Uma coisa é você estar aí na Secretaria, outra é estar aqui na sala de aula, isso é outra coisa. Na verdade, observa-se uma distância muito grande entre nós e os professores que temos que formar”.*

*DP32-32:6-M3-Diario-Mentoria-Antônio*

Antônio iniciou seus estudos aos 7 anos com o ingresso na 1ª série e, até a 4ª série, estudou na escola rural no município do interior do estado de São Paulo (1975 a 1979), segundo relata abaixo:

*“Ao término desse primeiro ciclo de estudo, como todos os adolescentes da fazenda onde morava, iniciei o ofício de lavrador, nome dado àqueles que trabalhavam nas lavouras de café. O ensino oferecido aos alunos da fazenda encerrava-se com a conclusão da 4ª série. 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. 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 esse um pensamento que, comumente, permeava a mentalidade dos moradores da zona rural nessa época”*

*(DP36-36:01 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

Desde o término da 4ª série, começou a trabalhar, obtendo o registro na carteira de trabalho em 1982 com o cargo de serviços gerais:

*“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 formação e, em contrapartida, as aprendizagens escolares, aos poucos, foram caindo no esquecimento. Os elogios da professora pelas boas notas, aos poucos, foram substituídos pelos elogios dos homens da roça: “Seu Zé, esse menino já está deixando os grandes para trás”! “Logo, logo ele vai puxar a enxada igual um homem formado”! Falas como essas e outras semelhantes soavam como uma linda melodia aos ouvidos de meu pai, que as repetia*

para minha mãe ouvir. Isso tudo também me contagiava. Se no período da escola sonhava buscar alguma coisa por meio dos estudos, após um bom tempo convivendo nesse meio, os sonhos deixaram de existir”.

(DP36-36:01 -M1 -At.3.1 – Antônio)

Os seminaristas enviados à fazenda, durante a Semana Santa, pela Igreja Católica da diocese da cidade, realizavam encontros com os moradores e desenvolviam a evangelização. Em um desses encontros, Antônio lembra-se deles falarem sobre a importância dos estudos, principalmente, para os adolescentes e jovens, como expõe, a seguir:

*“Eles procuravam nos mostrar que precisávamos buscar algo maior para nossas vidas. Não entendiam como não estudar era aceito como algo natural por nós. Olhando para esse tempo, posso perceber que ocorrera aí o encontro de dois mundos diferentes: os seminaristas com uma mentalidade da zona urbana, cujas necessidades conduziam a olhar a educação escolar como algo indispensável; e os moradores, cujo atendimento das necessidades não dependia da formação escolar. O encontro de dois modos distintos tende a provocar transformações e, no meu caso, essas intervenções foram provocativas”.*

(DP36-36:02 -M1 -At.3.1 – Antônio)

Motivados pelas palavras dos seminaristas, Antônio e outros jovens foram em busca de apoio do administrador da fazenda que solicitou à prefeitura um veículo para levá-los à escola. Esse auxílio demorou dois anos para se concretizar. Somente em 1987, Antônio, conforme o que diz na sequência, começou a frequentar a 5ª série no período noturno de 1991 a 1993, cursou da 6ª a 8ª série na modalidade de supletivo em outra cidade para conciliar com o trabalho. O dilema vivenciado nesse período, é relatado no excerto a seguir.

*“Para nossos pais, os filhos existiam também para ajudar no sustento da casa. O tempo de estudar já havia se passado, agora era o tempo de trabalhar. O que um jovem já se aproximando dos 19 anos iria fazer numa escola? De fato, eu deveria voltar aos estudos me matriculando numa 5ª série; para mim, era constrangedor, para meus pais, desnecessário”.*

(DP36-36:03 -M1 -At.3.1 – Antônio)



Antônio, ao recordar do primeiro dia de retorno à escola, relatou que a diretora os apresentou aos professores e recomendou a eles que não registrassem os seus nomes nos diários. Eles deveriam aguardar, pois, segundo ela, provavelmente eles não conseguiriam ficar.

*“Ela sabia, mais do que nós, o quanto seria difícil a jornada que estávamos empreendendo. Retornar aos estudos foi o primeiro e grande passo, mas a permanência, até nos dias de hoje, tem sido um grande desafio (...) com essa conquista, 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. (...) Agora era o tempo de abandonar as roupas usadas no passado e vestir outra roupa, o que significava assumir a condição de estudante, superar constrangimentos, inseguranças, dificuldades para chegar a outros lugares, adquirir conhecimentos, ver e viver a vida de outra forma, diferente do que havia vivido até então”*

*(DP36-36:04 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

De 1994 a 1996, cursou o Ensino Médio, momento em que foi despertado pelo seu professor de História o interesse pela docência.

*“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 [...] sempre fui agraciado por excelentes mestres, mas a motivação maior pela escolha da carreira deve-se a esse professor”.*

*(DP36-36:05 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

Assim, de 1997 a 2001, conclui o curso de História. Durante a faculdade, contou com os seguintes apoios: do seu irmão, que se sacrificou para ajudá-lo a pagar o curso, e de colegas do curso e de uma das professoras. Ambas socorriam com as caronas, textos e incentivos.

O seu início da docência, em 2003, é marcado com a prática de substituição de aulas na rede estadual e como professor na Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM). De 2004 até o início de 2009, atuou como professor efetivo de um município de São Paulo e, de 2005 a 2009, paralelamente, também atuou, como professor efetivo na rede estadual, lecionando em duas escolas públicas estaduais localizadas em dois municípios

distintos no interior de São Paulo (1 ano em uma e 3 na outra). Em suas narrativas, Antônio relata que foi a fase mais difícil de sua carreira como docente:

*“Precisava de conhecimentos que pareciam ter desaparecido ao sair da faculdade. Necessitava de um pouco de jogo de cintura para lidar com os discentes, sentia falta de algo a mais para ser reconhecido como autoridade pelos alunos e pelos pares. Foi angustiante essa etapa da vida!”*

*(DP36-36:07 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

Ao chegar à escola para ministrar aulas substitutivas, ele relembra que não obteve nenhuma orientação mais específica, a não ser qual a turma, disciplina e quantas aulas iria ministrar. Ele, então, levava produções de textos sobre a invasão dos Estados Unidos no Iraque, assunto que estava em pauta no momento. Em seus relatos, ele menciona que percebia a necessidade de mudar de atividade, mas não sabia como fazer. Até que uma de suas alunas disse, em uma de suas aulas, que estava cansada da aula, e, em consequência disso, ele ficou arrasado, pois acreditava que estava agindo da maneira correta. Outras dificuldades vivenciadas por ele, nesse período, eram o planejamento das atividades que iria ministrar, além de articulação metodológica, conforme se pode observar no trecho, a seguir:

*“Até o momento, não tinha contato com outros professores nem com a coordenação para conversar. Não sabia por onde começar a aula, até que, numa das aulas, um aluno pediu para que eu desse um texto com conteúdo de História. Então, a partir daí, comecei a trabalhar com texto na lousa e questões para responderem. Essa foi um pouco da experiência como professor substituto. Após um ano trabalhando assim, me efetivei como professor no município. A partir daí, tive minha turma. Agora era outro tipo de responsabilidade: estar com eles todos os dias, explicar matéria, dar questões e corrigir, avaliar, controlar a sala, indisciplina, etc. Também foi muito sofrível, eu não conseguia fazer nenhuma dessas coisas bem. Me enrolava com as explicações da matéria, dava questões, cuja resposta eu mesmo não sabia, dava avaliação fora do contexto e o “controle” da sala fica fora de controle. Esta última era o que mais me fazia sofrer, pois, se quisesse ter um pouco de autoridade, teria que colocar aluno para fora. Eu não conseguia obter o respeito por meio do diálogo. Todos os dias era uma guerra. E, como nas aulas de substituição, também não havia orientação de como fazer as coisas. Eu ficava observando duas professoras que davam suas aulas com toda tranquilidade, não havia desrespeito, os alunos gostavam*

*delas, etc. Eu não sabia como elas conseguiam. E não fiquei sabendo até hoje”*

*(DP36-36:08 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

*“A metodologia utilizada era descontextualizada. Por exemplo: se nas aulas utilizava a leitura e interpretação de textos, na avaliação eu costumava inserir leitura e interpretação de imagens. Depois tinha dificuldade de corrigir, uma vez que faltavam parâmetros, as questões ficavam confusas (...). Tinha muita dificuldade de planejar e executar as aulas seguindo o plano. Enrolava-me com as explicações. E, para o meu desespero, ouvia os alunos dizerem que não entendiam o que eu falava”.*

*DP14- 14:4-M3-At1.2 – Antônio*

Ainda em 2009, foi convidado a assumir o cargo de coordenador pedagógico na escola. Para ele, assumir essa função, por meio de convite, implicou, logo de início, desafios e dificuldades junto aos demais professores com os quais ele trabalha, conforme destaca, abaixo:

*“Entre os desafios, estava o de como contribuir para a resolução dos problemas que a escola estava enfrentando, como os casos de indisciplina, a baixa aprendizagem dos alunos. Uma das dificuldades 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. Ao mesmo tempo, teria que conquistar o respeito dos colegas que, em sua grande maioria, eram mais experientes do que eu e, por esse e outros motivos, não estavam dispostos a receber orientações de um professor recém-promovido à coordenação. 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 relação a resoluções de conflitos. O resultado foi que minhas ideias não tinham muita aceitação e acabavam ficando no papel. Sem estar preparado para a função, consciente das resistências dos docentes diante das minhas propostas, acabei (...) dando prioridade àquilo que, de alguma forma, sabia ou conseguia fazer. Dessa maneira, gastei grande parte do tempo procurando atender aos chamados dos professores, independentemente se eram atribuição de minha responsabilidade ou de outros funcionários da escola, inspetor ou diretor. Assim, passei os primeiros três anos”.*

*(DP36-36:09 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

Diante dessas dificuldades, Antônio relata que participou de diversos cursos, fez uma pós-graduação em Gestão Escolar (2010) e, em seguida, cursou o mestrado (2012), tendo como um dos seus focos de pesquisa o papel do coordenador pedagógico. Nesse mesmo ano, assumiu a função de coordenador pedagógico de área na Secretaria de Educação Municipal (atual cargo).

*“Além da preocupação com a formação dos professores, sentia-me na obrigação de investir em meus conhecimentos, pois na medida em que lia textos, livros e me defrontava com situações problemáticas, percebia que precisava conhecer mais sobre as vicissitudes no cotidiano escolar para estar desempenhando a função com propriedade”.*

*(DP36-36:10 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

Antônio, lembrando a sua trajetória nos estudos e as experiências advindas delas e das relações que foram desenvolvidas, reflete sobre o impacto delas em sua vida profissional:

*“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 com que ensino e aprendo, que oriento e compreendo as dificuldades, que valorizo as lutas e conquistas. Somos pessoas constituídas na história de vida e carregamos as marcas adquiridas no tempo [...] Com isso, transcorreram-se 26 anos, migrando de uma cidade para outra, estudando em várias escolas, até tornar-me professor. [...] essas migrações, se por um lado prejudicaram a realização de uma formação sistemática – o tempo “certo” de estudar-, por outro, proporcionaram a convivência com vários grupos de pessoas, compartilhando muitas experiências, ou seja, favoreceram o contato com várias formas de ver e viver a vida. Hoje, essas experiências auxiliam, entre outras coisas, a entender o quanto é importante sair do lugar em que atuamos para conhecer outras formas de ver e entender a realidade e a necessidade de trabalhar em parcerias, aprender com o outro”.*

*(DP36-36:11 -M1 -At.3.1 – Antônio)*

## **Considerações sobre as trajetórias dos quatro formadores**

Ao resgatar as memórias do período escolar dos participantes, evidenciamos que todos eles fazem referência a posturas dos seus ex-professores. Comparam e até mesmo citam os que, de certa forma, contribuíram como exemplos. Além disso, em algumas situações, destacam como esses professores influenciaram na sua escolha docente. Nesse sentido, Tancredi et al. (2012, p. 62) esclarecem que “desde que entramos na escola, nos anos iniciais da escolaridade, vivenciamos um modo de fazer e de ser dos professores que de uma forma ou outra impacta a nossa vida”. Além disso, a autora atenta para o fato de que

Muitas vezes essa vivência no grupo de colegas e professores nos distancia da escola e de algumas disciplinas em específico; outras vezes idealizamos à docência e nos vemos atraídos por essas imagens, buscando caminhos de aproximação; outras, ainda, apresentamos afinidades com o modo de pensar de um componente curricular, uma área do saber e investimos nossos esforços para segui-la, seja ou não na docência (TANCREDI et al., 2012, p. 62).

Por meio da análise dessas trajetórias, encontramos algumas similaridades entre elas. Percebemos que o início da docência foi um período vivenciado pelos participantes sem apoio institucional, o que demonstra que essa situação é comum e cultural entre os docentes como mostram algumas pesquisas (VAILLANT, 2003; GARCIA, 1999).

Elucidamos que as configurações desses percursos são organizadas de modos distintos e que não há uma cronologia igual para todas as trajetórias dos formadores participantes. Além disso, a duração em cada cargo parece não influenciar e pré-determinar a progressão na função de professor para gestor ou formador na educação básica.

Estamos cientes que não podemos esperar que uma sequência como por exemplo, as alterações nos cargos assumidos no sistema educacional, seja predeterminada, ainda que uma mesma configuração de fatores apareça em todas as pessoas de um mesmo grupo (HUBERMAN, 2013, p.52), assim, como constatamos nesse grupo de formadores. Este pesquisador defende essa concepção e afirma também que a idade é uma “variável vazia, um índice do tempo cronológico, porém que não determina condutas, e não é um fator de causalidade”. Por outro lado, o autor explica que há fatores que não são fisiológicos ou psicológicos, mas que irão influenciar sobre o indivíduo ao longo da vida de tal modo que uma “sequência” ou uma “fase” pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho (HUBERMAN, 2013, p. 53).

Por outro prisma, entendemos, a partir de Huberman (2013, p. 54), que a ordenação do percurso profissional individual de cada um dos formadores participantes apresenta sua própria organização sequencial, pontuada por uma série de fases que pressupõe uma frequência constituinte de um novo estado, a qual apresenta como se dá a sua continuidade e também as nuances de sua descontinuidade (entre o que limita cada fase e o que nela contém para contribuir para a próxima) e as relações entre elas.

Mesmo com essas considerações, o autor alerta para o cuidado que devemos ter ao integrar, em um mesmo grupo, sujeitos que “partilham traços em comum, mas cujo antecedentes ou meios sociais são diferentes”. Para ele, mesmo que haja trechos de interseção entre estes, é preciso demarcar as partes diferentes, sem que suas fronteiras sejam perceptíveis (HUBERMAN, 2013, p. 54).

As narrativas demonstram que os formadores de professores estiveram no exercício da docência (alguns em um período muito curto, como é o caso da Gisele, da Meire e do Antônio), frente a direção de escola (com exceção do Antônio) e no cargo de coordenação pedagógica (todos).

Esses cargos são comuns em funções assumidas na educação, no entanto os períodos se diferenciaram em relação ao tempo de atuação e à ordem entre eles. Alguns formadores ascenderam dentro de um percurso curto, em cargos nas Secretarias da Educação, como podemos perceber nos relatos de Antônio e Meire. Outros tiveram experiências mais diversificadas e menos lineares, entre eles, Laura.

Na continuidade dessa análise, e tomando como base Rinaldi e Reali (2012, p.97), consideramos que os formadores com frequência tomam as experiências docentes anteriores como fio condutor de suas ações como formador, fato constatado nas narrativas de Antônio.

Constatamos também, que todos os formadores, ao iniciarem na docência, relataram dificuldades vivenciadas nesse período. Alguns assumiram a docência ainda em processo de formação, como é o caso de Laura e Meire, conforme relataram, reconheceram que muitas vezes, sem conhecimentos para essa atuação.

Em todas as trajetórias, evidenciamos que no início da docência, eles vivenciaram situações de indisciplina em sala de aula, nas quais apresentaram dificuldades em lidar. Além disso, alguns mencionaram a dificuldade em lidar com a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial, relatando a falta de formação na área.

Os dilemas vivenciados e narrados por eles, no início da docência, são encontrados no estudo realizado por Narváez e Delgado (2008). Os autores esclarecem que as dificuldades com indisciplina, manejo de sala e motivação marcam essa primeira etapa.

Resultante da análise das narrativas, constatamos essa mesma incidência nas vivências dos participantes. Os autores realçam que, ao resgatar esses momentos passados pelos professores, são constantes as tomadas de decisões e estratégias empregadas para se “adaptar ao mundo profissional”.

Levando em consideração esse mesmo ponto de vista, Franco (2012, p.33) realça outras dificuldades vivenciadas nesse período, que aparecem na trajetória da Laura e do Antônio, como dificuldade em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos, bem como a organização do conteúdo a ser desenvolvido e o manejo da sala de aula. Situações como essas refletem, em muitos casos, no afastamento da docência, como pontua a autora:

O professor geralmente fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase de adaptação com que está se confrontando. Não são raros os casos de professores que abandonam o magistério logo no início da carreira por não conseguirem gerenciar seus dilemas, como também não são poucos que continuam, às vezes por falta de opção profissional, e que desenvolvem um sentimento de incompetência, ficando sua autoimagem pessoal e profissional abalada. Sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus amigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade docente (FRANCO, 2012, p.35).

No contexto vivido por Gisele, em seu percurso inicial docente, observamos que ela se apoiou na experiência de sua tia que era professora. Para entendemos essa ideia, Tancredi et al. (2012, p. 63) elucidam que, na fase inicial da carreira docente, algumas vezes, o professor conta com o apoio de professores mais experientes “que solidariamente os apoiam em suas iniciativas e discutem com eles seu ensino”. No entanto, quando isso não ocorre, as práticas dos experientes são tidas como exemplos para as práticas que o iniciante precisa realizar. Mesmo que estes contem com um apoio de outro professor, as autoras salientam que

[...] na inexistência de políticas educacionais voltadas para tal apoio, trata-se mais de um trabalho voluntário, feito pela boa vontade e compromisso dos mais experientes ou da partilha das necessidades e dilemas entre os novatos. Nesse vácuo, sem apoio sistemático, os professores iniciantes vão se constituindo professores experientes e desenvolvendo suas competências profissionais num processo de ensaio e erro (TANCREDI et al., 2012, p. 63).

O contexto dos formadores de professores participantes apresenta algumas peculiaridades diante dos papéis assumidos na formação de professores. As narrativas indicaram as dificuldades que eles enfrentam na formação dos demais profissionais da educação, sejam eles docentes, gestores, iniciantes ou experientes, como podemos vislumbrar na trajetória de Gisele e Antônio.

No caso do Antônio, ao assumir o cargo de coordenador pedagógico na escola, suas primeiras investidas enfrentaram resistência da comunidade de docentes que coordenava. Garrido (2012, p.11) nos ajuda a interpretar esse quadro de atuação, pois, segundo ela, “enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional”, o coordenador pedagógico “tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas”. A autora ainda realça que, “com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar”, esse profissional, em muitos casos, precisa “vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço”. Essa situação foi superada por Gisele. Por outro lado, conforme consta nos relatos do Antônio, que ele passou os três primeiros anos, buscando atender as demandas apresentadas no seu contexto escolar. Situações como essas são discutidas por Franco (2008) como sobrevivência no cargo.

De um modo geral, as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação, e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso (FRANCO, 2008, p.123).

Franco (2008, p.123), explica que os formadores de professores, são profissionais que possuem a clara dimensão de que deveriam trabalhar com a formação dos professores e consideram que esse é o seu papel na escola. Contudo, essa tarefa é realizada por eles, de forma pontual. Em alguns casos por ficarem subordinados a direção realizam funções que são demandadas por esses e que muitas vezes a formação de professores não faz parte das orientações.

Nesse sentido, os saberes que eles necessitam para realizar tal função, tanto a respeito das áreas de conhecimentos dos demais professores, quanto no gerenciamento das ações formativas, ficam deficitárias. Essa situação acaba apresentando um quadro complexo para eles administrarem no âmbito profissional e pessoal.

Diante de situações como essas, entendemos a partir do que pontua Franco (2008), que os formadores de professores se sentem vulneráveis no trabalho com os docentes, pois



apenas exercem uma função, não possuem um cargo de coordenador, acabam priorizando aquilo que de alguma forma sabem ou são solicitados a fazer. Além disso,

[...] se queixam de não dominar os conteúdos das diferentes áreas do saber e que isso os impede de trabalhar mais profundamente com os docentes. Queixam-se também da falta de liderança que possuem no ambiente escolar, pois não se consideram valorizados na escola para tal fim nem se sentem percebidos pelo grupo como alguém com capacidade para tal tarefa (FRANCO, 2008, p.123).

Nessa continuidade e colaborando com esses posicionamentos, Rinaldi e Reali (2012, p.89) ressaltam a mudança no perfil profissional do professor e os novos enfrentamentos, afirmando que, ao passar a atuar como formador de professores no contexto escolar, vivencia os desafios mais difíceis de serem confrontados em sua carreira que se configura como um período de incertezas:

O ingresso na função de formador na escola de educação básica também consiste em um período desafiante e de incertezas, pois exige do professor-formador uma nova adaptação em relação à profissão, às novas tarefas, exigências e responsabilidades, ao contexto (que não é mais apenas a sala de aula, mas a escola e seu entorno), aos sujeitos que fazem parte desse contexto - professores, funcionários, alunos, pais - (RINALDI; REALI, 2012, p.91).

Mesmo com essas considerações, e levando em conta as problemáticas vivenciadas pelos formadores, não podemos perder de vista que a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação de professores em serviço (CHISTOV, 2012, p.09). A autora explica que esse processo é denominado de “educação continuada” e consta na legislação e textos oficiais de secretarias e governos. Sua expressão é instituída, tendo em vista a crítica realizada aos termos que anteriormente foram utilizados (treinamento, capacitação, reciclagem) e que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que colocassem em prática.

De fato, percebemos que não basta apenas alterar a nomenclatura do processo, se quem o desenvolve também não possui formação adequada, para atuar nessa perspectiva, ou seja, na formação de professores. Assim, entendemos que esse processo formativo deve ser desenvolvido de modo a “auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (CHISTOV, 2012, p.11).

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como prática que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHISTOV, 2012, p.10).

Outro ponto que chama a atenção é o modo como os cargos de formadores são instituídos na rede. Essas análises também nos permitiram identificar que as mudanças constantes de cargos de gestão, nos municípios e, conseqüentemente, nas secretarias e escolas, colaboram para um cenário de instabilidade nas funções exercidas. Na trajetória de Gisele e Meire, esse contexto fica mais evidente. Isso sem contar outros problemas que não são o foco desta pesquisa, mas que, certamente, relacionam-se, ou influenciam com a mesma problemática.

Em meio as dificuldades vivenciadas por esses atores no âmbito da docência e da gestão, articuladas a esta última na formação dos demais professores, as mudanças dos cargos geram impacto inicial nas novas funções assumidas por eles. Ainda que apareçam sutilmente nas reflexões, as rupturas são seguidas de descontinuidade nas ações realizadas pelos formadores.

O surgimento de outras demandas, aparecem decorrentes das expectativas do novo cargo como pode ficar mais claro no percurso vivido pelo Antônio (ao assumir o cargo de coordenação na escola), pela Laura (diante das constantes mudanças de cargos) e pela Meire (com a troca da diretora de sua escola). Nesse sentido, parece-nos pertinente destacar, a partir de Rinaldi e Reali (2012), que essas situações vividas vão, de certa forma, formalizando o seu papel na área:

Essas dificuldades e desafios remetem a outra demanda enfrentada pelos formadores da educação básica, e que se refere à necessidade de construção de uma nova identidade profissional. Ao contrário do que ocorre na docência, que tem na formação inicial geralmente um importante momento que marca a construção da identidade profissional do professor, no caso de os formadores da educação básica observarmos que sua formação, em regra, ocorre no local de trabalho, a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização. A atuação de um formador se faz principalmente por meio de aprendizagens situadas, isto é, a partir de respostas a problemas gerados nos espaços de trabalho e da escola em que atua este profissional (RINALDI; REALI, 2012, p.95).

Entendemos, com base em Garcia (1999, p.63), que investigar a trajetória vivida pelos formadores nos auxiliou a compreender as diferentes etapas experimentadas por eles na educação e as situações pessoais, profissionais e contextuais que, de certa forma, influenciaram a sua vida profissional e a constituição da identidade de formador.

A partir desta análise, distinguimos os formadores que tiveram apoios por estímulos familiares e, teoricamente, uma estrutura econômica mais favorável para iniciar e dar continuidade aos estudos, sem rupturas nos ciclos (educação básica, superior e continuada), como é o caso de Meire, Laura e Gisele.

Estimamos que os apoios familiares e econômicos possam ter ajudado a minimizar as dificuldades nesse percurso, auxiliando-os em diversas fases. No entanto, concebemos que tais condições econômicas e familiares não foram determinantes para a continuidade dos estudos, assim como indica a situação vivida por Antônio. No geral das vidas narradas, os apoios foram diversos e são considerados como condições econômicas familiares, bem como, simplesmente, (mas não menos importantes) incentivos e motivações verbalizadas.

Contudo, é relevante acrescentar que, segundo Goodson (2013, p.72), muitos outros elementos ambientais vivenciados por esses sujeitos se revestem de grande importância no seu exercício e desenvolvimento profissional. Para o autor, o fato de ter sido educado num ambiente sociocultural próprio de classe trabalhadora pode propiciar conhecimentos e experiências valiosas para o ensino num ambiente semelhante e, assim, contribuir de forma mais favoráveis com professores que apresentam a mesma condição.

Resgatar esse percurso, por meio das narrativas dos participantes, ampara-nos na compreensão dos momentos vivenciados dentro e fora da escola, assim como refletir sobre as suas identidades e culturas ocultas na constituição de suas práticas formativas e no percurso do seu desenvolvimento profissional (GOODSON, 2013).

Apoiados em Moita (2013, p.133), inferimos que ler histórias de vida de como esses profissionais se constituíram na docência, no campo da formação de professores, pode ser produtivo e pode contribuir para um quadro teórico pertinente na área e também como ponto de referência para uma reflexão inicial com vista a discutir sobre seus saberes e suas necessidades enquanto formador. No entanto, a autora alerta que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único.

Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo. [...] existe uma singularidade de cada história de vida, que não permite que se considere como verdadeira toda a generalização que não tenha em conta essa singularidade. Assim, ler o geral a partir de uma singularidade radical exige um esforço que se quer profundo (MOITA, 2013, p. 117).

Com o suporte da análise dos percursos vividos pelos formadores, retemos algumas linhas perceptivas sobre os modos singulares como cada um foi constituindo e desenvolvendo a sua identidade profissional na educação. O percurso mostra que as interações e os espaços vividos por eles exerceram e exercem influências nessa construção. As reflexões sobre elas também se configuram como uma base importante para entender os papéis exercidos por eles.

O processo de formação é dinâmico. Nele, o sujeito vai construindo a sua identidade, tendo como base a maneira como se reconhece ao longo de sua história, ao se formar este se transforma (MOITA, 2013, p. 115).

Para Nóvoa (2013, p.16), a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A partir do autor, entendemos que é mais adequado falar em processo identitário, realçando a combinação complexa que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor e formador. Sendo assim,

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal [...] é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2013, p.16).

A construção da identidade profissional, para Gonçalves (2013, p.145), perpassa a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica”. Concordamos com esse enfoque, considerando, também, o que pontua Nóvoa (2013, p.17). Para ele, o processo identitário passa pela capacidade de exercer com autonomia a atividade e pelo sentimento de que controla ou regula o trabalho realizado. O autor esclarece que a maneira como cada um dos professores ensina e, acrescentando a essa ideia, como cada formador organiza seus processos formativos está diretamente dependente daquilo que é enquanto pessoa, quando exerce suas funções.

Essas reflexões são, assim, pontos de partida para iniciar o estudo e a compreensão do processo de formação e de identidade profissional constituída a partir das representações

e reflexões que esses profissionais fazem e constroem sobre a sua atuação e os fatores que as determinam.

Podemos observar que Antônio narrou a sua história na educação básica não apenas com subjetividades implícitas, mas também refletindo sobre processos que envolvem as questões sociais e econômicas vividas em nosso país. Suas narrativas nos dão condição para atribuímos sentido aos momentos e às situações vivenciadas por ele e para chegarmos à sua compreensão.

Nas narrativas de Gisele, fica evidente a crítica à determinação da função exercida pelos professores e gestores decorrente das alterações governamentais. A participante demonstra ser esse aspecto, muitas vezes, um empecilho para exercer suas funções.

Laura destaca aspectos similares aos pontuados por Gisele. Ela menciona a “perturbação” advinda da Secretaria de Educação, órgão que representa os interesses e as ações do Governo em vigência sobre a educação. Além disso, ela salienta o desconforto em atender as metas da avaliação de larga escala diante da população de alunos e de docentes que está sob a sua direção.

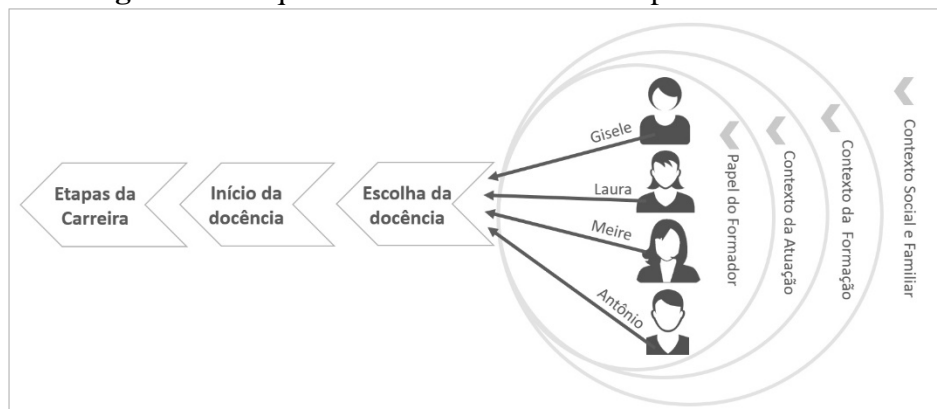
Meire reflete sobre a problemática que enfrenta em seu contexto de atuação em consequência da resolução que trata sobre a atribuição do serviço de Educação Especial da rede estadual. Segundo ela, esse documento permite que pessoas formadas em Pedagogia e com cursos de, pelo menos, 30 horas na área de Educação Especial possam se cadastrar e atuar nesse serviço. Diante de tais condições e desse cenário, a formadora discorre sobre as circunstâncias vividas em seu trabalho, demonstrando, em suas narrativas, as implicações que isso gera para o fazer pedagógico dos docentes sob sua área de supervisão.

A trajetória profissional (docência e formação de professores) e formativa (educação básica e superior) dos professores experientes que atuam como formadores de professores e o resgate das dificuldades vivenciadas por eles, sejam elas no início da docência ou nos demais momentos percorridos durante o seu crescimento profissional, ajudam-nos a compreender que esse é um processo inacabado e não pode ser entendido como uma série de acontecimentos isolados e lineares. Pelo contrário, é nas continuidades e descontinuidades que os perfis de cada um desses atores vão se constituindo, se formando e se moldando. Entendê-los é um desafio importante que devemos no envolver para interpretar, com o intuito de contribuir com a sua formação.

Em uma perspectiva mais ampla, essa análise e as reflexões que empreendemos nos auxiliaram a perceber algumas posturas assumidas e a influência dos seus contextos,

conforme esquematizamos na figura 14. Elas também nos ajudaram a compreender as conduções dos processos de mentoria apresentadas mais adiante.

**Figura 14:** Esquema: Influências recebidas pelos formadores



Fonte: elaborado pela a autora

Desse modo, sob o prisma de Monteiro et al. (2014, p. 642), consideramos que, quando propomos aos professores pensarem sobre suas ações e percursos formativos, levamos eles a desvendar e conhecer sua própria história e a dar sentido às suas experiências e representações pessoais e profissionais.

A partir dessas particularidades realçadas nas reflexões narradas pelos participantes, entendemos, com base em Oliveira (2011, p. 292), que “o acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” e as problemáticas que os envolvem. Em última análise, fica claro que esses contextos vão se fazendo presentes na constituição desses sujeitos, de sua identidade docente, bem como do seu percurso identitário enquanto formador. Em suas narrativas, ficam evidentes as críticas diante do contexto em que atuam e foram formados.

No item a seguir, apresentaremos como os formadores idealizaram e implementaram as etapas do processo de mentoria. Vale destacar que esse conteúdo foi selecionado das narrativas dos participantes, após já terem realizado as seguintes fases: lido o material sobre os processos de mentoria; dialogado com os demais participantes e com a tutora sobre esse modelo de formação; realizado uma sistematização em seus diários sobre esse modelo ligado à formação de professores iniciantes; e, por fim, idealizado o seu papel de mentor em um caso fictício. Além disso, é importante realçar que os participantes já haviam contactado os professores iniciantes que iriam acompanhar durante o programa e, de certa forma, já possuíam algumas informações iniciais a respeito deles.



## **CAPÍTULO 6: PROCESSOS DE MENTORIA E SUA TRADUÇÃO PELOS FORMADORES DE PROFESSORES**

Ao longo do desenvolvimento do PFOM, os formadores de professores tiveram a oportunidade de refletir sobre a própria trajetória pessoal e profissional, ligada à docência e sobre suas práticas formativas, por meio de condições que favoreceram o desenvolvimento e organização de conhecimentos, visando ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, as intervenções desenvolvidas no âmbito do PFOM objetivaram oferecer subsídios para a aprendizagem profissional dos professores envolvidos (experientes e iniciantes). Para isso, as atividades foram organizadas para dar condições aos professores experientes de realizarem leitura sobre referenciais teóricos que, entre outros enfoques, versaram sobre início da docência, fases da carreira docente, aprendizagem docente, processos de mentoria e necessidades formativas, proporcionando, assim, a sistematização de reflexões e diálogos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Podemos afirmar ainda que foram propiciadas aos envolvidos condições favoráveis para a realização de práticas sobre os temas abordados.

Com o foco na formação continuada de professores em serviço, a forma como foi estruturado o processo pedagógico e metodológico do PFOM permitiu a apreensão, a interpretação e a descrição de tomadas de decisões pelos envolvidos ao idealizarem e implementarem os processos de mentoria.

Neste trabalho, estamos denominando formação continuada em serviço uma intervenção desenvolvida no interior da própria escola/secretaria, situada em um contexto educativo, que envolve a atuação de um professor formador diante das demandas formativas de uma comunidade escolar, atuando, assim, individualmente ou em grupos.

Concordamos com Benachio e Placco (2012, p.62) que a formação continuada se trata de uma “atividade contínua e sistemática” que o professor em exercício (no caso desta pesquisa, o professor iniciante) participa, tendo por objetivo desenvolver-se profissionalmente e pessoalmente e construir conhecimentos com vista a desempenhar melhor suas ações pedagógicas ou a se preparar para novas tarefas. As autoras atribuem grande “importância à formação continuada em serviços” e enfatizam que ela deve ser “adequadamente articulada pela coordenação pedagógica-educacional ou por um formador constituído”. Essa formação deve oferecer condições para o envolvimento dos professores e deve ser organizada utilizando-se de “conteúdos consistentes, metodologicamente



diversificados, em tempos e espaços propícios à aprendizagem, atendendo os docentes em sua diversidade”.

Reali et al. (2010, p. 484) enfatizam que a “formação continuada deve estar adaptada às necessidades específicas dos professores e aos seus contextos de atuação”. Tendo em vista o público dessas formações, as autoras realçam a necessidade de levar em consideração a “aprendizagem do adulto”, lembrando que esta é mais voltada ao “prático que ao teórico”. Destacam, também, que, nesse processo de intervenção, a “reflexão sobre a ação pedagógica é uma estratégia poderosa”.

Nesse direcionamento consideramos que a estrutura do PFOM, ou seja, a disposição dos módulos, o alinhamento entre as unidades e as estratégias organizadas por meio das atividades e leituras, da forma como foram estruturados e disponibilizados na Plataforma Moodle, rompem com modelos padronizados de formações que normalmente são desenvolvidos por meio de ações verticalizadas, homogeneizadas e fechadas. Todo esse processo, auxiliou a prática reflexiva e o desenvolvimento do diálogo entre os participantes.

No entanto, a grande diferença foram as tarefas/atividades (com datas de entregas flexíveis) organizadas de forma estratégica e que privilegiaram momentos individuais e coletivos de reflexões dos futuros mentores, ou seja, “processos de produção do saber docente a partir de sua prática” (REALI et al., 2008, p. 91). Para as autoras, esse tipo de produção “envolve a construção de uma base conceitual em termos teóricos e uma base de confiança em termos das relações entre os envolvidos”, bem como a partilha de ideias e experiências sobre problemas reais vivenciados por eles, sendo estas permeadas por ações interativas e dialógicas entre os participantes do PFOM (professores experientes, professores iniciantes e tutoras), as quais visaram, entre outros elementos, a “favorecer o desenvolvimento dos participantes, aliando o currículo flexível às possibilidades da interação via internet, desenvolvendo uma pedagogia centrada na resolução de problemas, considerada de modo expandido” (REALI et al., 2008, p. 91).

Uma das fases realizadas durante o PFOM correspondeu a um conjunto de atividades de mentoria, em que os formadores de professores (participantes que se encontravam em formação), por meio de sua atuação formativa centrada na prática do professor iniciante na escola e nas necessidades por eles apresentadas, realizou a intervenção junto a esses sujeitos, buscando proporcionar condições favoráveis para que estes superassem as dificuldades apresentadas em seus contextos.

Entendemos, a partir de Reali et al. (2010, p. 485), que a intervenção realizada pelo mentor implica a necessidade de “conhecer a realidade” em que o professor iniciante atua.

Além disso, por meio dessa prática, esse profissional precisa compreender o que os iniciantes na docência “pensam e o que fazem e porque fazem” para, em conjunto com eles, “refletiam sobre as situações vivenciadas” e as “formas de enfrentamentos”. Portanto, foi essa perspectiva que os formadores de professores tinham como norte para idealizar, estruturar e implementar o plano de acompanhamento dos professores iniciantes.

A prática da mentoria foi implementada em contexto presencial, ou seja, os professores formadores (experientes na docência) acompanharam um ou mais professores em início da docência, realizando encontros formativos em suas escolas ou na secretaria que rege o seu sistema de ensino.

As narrativas que, a seguir serão apresentadas, analisadas e discutidas, têm o intuito de descrever a atuação desses profissionais, doravante chamados mentores, sobre os professores iniciantes na idealização e implementação do processo de mentoria promovido no contexto do PFOM.

Discorreremos sobre esse processo, visando a contribuir para o esclarecimento sobre a tomada de decisão dos formadores diante dos dilemas enfrentados pelos professores iniciantes (PI).

Consideramos adequado, nesse decurso, para a ampliação do entendimento dos processos de mentoria que foram realizados, salientar as dificuldades dos professores iniciantes acompanhados pelos mentores, as práticas dos mentores para auxiliá-los e os resultados colhidos por eles.

Contudo, acreditamos ser pertinente realçar que a descrição desses processos realizados pelos mentores com os PIs não tem um fim em si, mas possui estreita relação com a identificação dos saberes mobilizados por esses formadores professores, ao realizarem as atividades de intervenção, bem como, a partir desse processo, apresentar as necessidades formativas relativas a essa atuação. Aspectos estes que na sequência serão esclarecidos mais a diante.

Na busca de identificar esses elementos, concordando com Rinaldi e Reali (2012, p. 96), que conceber o conhecimento desses atores nessa perspectiva é assumir que eles “abarcam as competências, habilidades e atitudes” específicas. As autoras esclarecem que esses elementos têm relação com

[...] aquilo que a literatura chama de saber-fazer, saber se, saber conviver. Esses conhecimentos fortalecem as ações do formador ajudando-os a enfrentar os desafios e demandas do dia a dia e nos apoiam na descoberta sobre que saberes adicionais àqueles da docência estão na base da atuação docente do formador de professores da educação básica (RINALDI; REALI, 2012, p.96).

Esse posicionamento complementa com o que pontua Lamy (2003, p. 42), expondo que um dos sinais de profissionalidade de um formador é a coerência entre o que ele é (seu histórico pessoal e profissional), o que ele diz fazer (o que ele idealiza) e o que ele, de fato, realiza. Entendemos, a partir do autor, que essa correlação se configura os saberes requeridos para realizar as funções de formar os demais professores. Portanto, de acordo com ele, essa articulação é fundamental para que esse profissional possa exercer com eficiência suas atividades formativas.

Para Tardif (2013, p.227-228), os saberes dos profissionais da educação “servem de base ao trabalho que estes realizam no ambiente escolar”. O autor explica que, “historicamente essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos” desses profissionais.

No item seguinte, descrevemos e apresentamos considerações a respeito dos processos de mentoria idealizados pelos quatro formadores de professores, destacando os elementos que compõem o plano.

### **Idealização dos processos de mentoria: diagnóstico, planejamento e avaliação**

Os instrumentos utilizados e a forma como foi planejado o diagnóstico das necessidades formativas dos PIs, aparecem de forma mais sistematizada nos planos do Antônio e da Laura. Enquanto esses dois propuseram utilizar entrevistas, registrar essas informações e analisar como as PI se organizam para ministrar suas aulas, as participantes Gisele e Meire se planejaram para realizar o diagnóstico por meio de conversas em reuniões semanais, além de observação das aulas, no caso da Gisele, e dos atendimentos, no caso da Meire.

*“Primeiramente, pretendo diagnosticar as dificuldades das professoras por meio de uma entrevista e, a partir daí, elaborar o plano com as ações, verificando o tempo, os materiais, as estratégias”.*

*DP4- 4:17 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

*“Primeiramente, terei uma conversa com as PIs, explanando bem claramente o desenvolvimento do trabalho de mentoria. Colocarei para elas que faremos, no início, uma entrevista oral e escrita para levantamento das dificuldades que elas enfrentam no dia a dia de trabalho. Relatarei alguns fatos de meu passado para que se sintam à vontade para colocarem suas inquietações. Após a entrevista, pedirei para analisar atividades dos alunos, bem como o diário de bordo (registro feito diariamente pelas professoras) e a observação da sala de aula”.*

*DP7- 7:13 – M3-Diario de Mentoria - Laura*

*“Como ferramenta para diagnóstico, utilizarei o horário semanal para conversas, registros, análise das queixas mediante planos de aulas, acompanhamento do desenvolvimento de algumas aulas”.*

*DP6- 6:2 – M3-Diário de Mentoria - Gisele*

*“Para diagnosticar as necessidades formativas das PIs, pretendo, semanalmente, me reunir com elas, em conjunto, ou de forma individual com cada uma. As reuniões se darão nos dias e horários em que elas não têm atendimento a alunos, pois se tratam de professoras de Salas de Recursos e que contam com, no mínimo, 2 aulas semanais disponíveis para relatórios, leituras, avaliações, etc. As necessidades formativas serão levantadas a partir das reuniões, bem como da observação dos registros das mesmas quanto aos atendimentos realizados, análise dos planos individuais de trabalho e observações de atendimentos realizados”.*

*DP8- 8:3 – M3-Diário de Mentoria - Meire*

Ademais, Antônio propõe, em seu plano, verificar se a PI possui dificuldades de trabalhar com a proposta teórica defendida pela Secretaria de Educação do seu município. Para isso, além do uso de entrevista, ele se propõe a analisar o semanário e a compreender se há articulação entre teoria e prática.

*“Na secretaria, as teorias que embasam todas as atividades pedagógicas são a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. E, por nossas experiências nos cursos de formação, foi identificado que todos os professores encontram dificuldades em planejar suas atividades e trabalhar com base nessas teorias. Assim, por meio da entrevista, poderemos ir conversando sobre essas questões e ir percebendo a necessidade de novas perguntas. [...] acredito que, por meio da análise do semanário, que nesta secretaria é uma prática*

*comum na Educação Infantil, é possível perceber a rotina de trabalho das professoras, quais atividades educativas são realizadas e se elas estão de acordo com o planejamento anual, ou ainda perceber se o trabalho das professoras é orientado pelo planejamento ou pelas necessidades cotidianas”.*

*DP4- 4:21 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

No caso de Laura, ela também destaca que irá diagnosticar as dificuldades enfrentadas e serem trabalhadas no processo de mentoria em conjunto com as PIs, o que demonstra que não serão aferidas as necessidades formativas e depois apresentadas às PIs, mas que, durante o processo de diagnóstico, ele será feito com o envolvimento de ambas.

*“É importante diagnosticar em conjunto com os professores iniciantes as necessidades formativas deles para que estas fiquem bem claras para o mentor, para que não haja dúvidas e possa realizar um bom trabalho de mentoria. Para justificar as necessidades formativas, pretendo entrevistar os PIs, observar o desenvolvimento das aulas e analisar o plano semanal de aula, bem como através das atividades dos alunos. A entrevista ocorrerá no início do processo de planejamento e a observação das aulas e análise de documentos ocorrerão no início e ao longo da implantação das ações formativas”.*

*DP7- 7:16 – M3-Diario de Mentoria - Laura*

Em se tratando da idealização dos acompanhamentos, os participantes estabeleceram algumas metas a serem seguidas. As propostas de Meire e de Gisele possuem novamente similaridade nas ações e objetivaram realizar encontros semanais com as PIs. Meire acrescenta que essas reuniões serão seguidas de registros das dificuldades aferidas e das ações a serem realizadas.

*“Reuniões semanais com as professoras iniciantes, visitas às salas de aula, registros diários, leituras, troca de e-mails e telefonemas são alguns dos recursos que serão utilizados para a execução das ações”.*

*DP8- 8:1 – M3 – Diário de Mentoria – Meire*

*“Ouvir o professor, acompanhar suas aulas, analisar planos do PI, cadernos dos alunos, retomada à queixa nos encontros semanais são ações iniciais para o roteiro de minhas ações”.*

*DP23- 23:3 – M3-At.2.2- Gisele*

Por outro lado, tanto Antônio quanto Laura não indicaram as estratégias que seriam utilizadas no acompanhamento. Apenas situaram que as ações de acompanhamento seriam planejadas a partir da identificação das necessidades manifestadas pelas PI.

*“Pretendo me organizar primeiro conhecendo as necessidades dos PIs, em seguida, me preparo, planejando como trabalhar, depois coloco em prática as ações, buscando estar sempre atenta às dificuldades e a todo o momento e não só no final. Vou estar avaliando todo o processo”.*

*DP7- 7:15 – M3 – Diário de Mentoria – Laura*

*“Inicialmente, realizaremos uma primeira reunião onde faremos o levantamento para identificar as principais dificuldades das professoras. De posse dessas informações, será possível fazer uma categorização conforme indicação dos autores e, por fim, traçar um plano de ação em parceria”.*

*DP4- 4:14 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

A avaliação idealizada pelos participantes apresenta, em síntese, a mesma organização. Nelas, destacadas a seguir, é possível evidenciar que, ao longo do acompanhamento, os registros seriam feitos pelos mentores sobre todas ações realizadas. Também verificamos que é prevista a coleta de informações em áudio, por escrito e por meio de imagens (foto e vídeo).

*“A avaliação teria que ser por meio da análise de alguma produção ou registro das ações sugeridas e depoimentos das professoras. As questões sugeridas são: As ações cumpriram o seu papel? Quais foram as dificuldades? Como podem ser vencidas? E as repercussões? ”*

*DP4- 4:16 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

*“Os encontros serão registrados escritos em diário de campo (caderno), áudio e imagens”.*

*DP18- 18:3 – M3- At.2.1- Antônio*

*“As ferramentas escolhidas foram: entrevista oral e escrita (individual), análise das atividades desenvolvidas pelos alunos e dos registros diários realizados pelas PIs, além da observação em sala de aula”.*

*DP7- 7:14 – M3- Diário de Mentoria - Laura*

*“Os encontros presenciais serão registrados em forma de ata. Tudo o que for discutido será registrado: atividades*

*desenvolvidas, como foi desenvolvida, se deu certo ou não, possibilidades do porquê não deu certo, avanços e dúvidas”.*

*DP20- 20:3 – M3- At.2.1- Laura*

*“Os encontros serão registrados em cadernos, por mim, mentora, e pelas duas professoras iniciantes, PI. Os relatos serão elaborados sendo retomado nos encontros posteriores para novos registros. Tentaremos aproximar ao máximo o registro da realidade praticada. Gravação de falas e/ou vídeos”.*

*DP19- 19:3 – M3- At.2.1- Gisele*

*“Para realizar os registros dos encontros semanais, pretendo fazer uso do diário de mentoria, tanto no site como em caderno específico para esse fim”.*

*DP21- 21:3 – M3- At.2.1- Meire*

*“Como instrumentos e estratégias para atingir esta meta, a realização, por parte das PIs, de entrevistas, narrativas, produção de relatórios, levantamento de evidências sobre os itens abordados (fotos, vídeos, áudios, documentos, diários, etc.), encontros presenciais e interações on-line”.*

*DP31- 31:3 – M4-At1.3 - Meire*

*“A terceira fase do trabalho compreende a avaliação do mesmo e será feita através de análise dos registros realizados, conversa com as professoras, relatórios feitos pelas professoras e mentora”.*

*DP8- 8:2 – M3-Diário de Mentoria - Meire*

A forma de avaliar indica que ela será processual com os seus resultados aferidos e também atendidos ao longo do processo.

A seguir, descrevemos os processos de mentoria colocados em prática pelos quatro formadores de professores individualmente. Na sequência apresentamos considerações a respeito.

### **Implementação dos processos de Mentoria**

Após a idealização dos processos de mentoria, eles foram implementados. Com base no que foi pensado inicialmente e após o primeiro contato com os PIs, os formadores de professores atuando como mentores (tratamento que será dado a partir de agora para eles) esquematizaram suas ações. Alguns conseguiram sistematizá-las em um quadro (como foi solicitado em uma das atividades do PFOM). Outros tiveram maiores dificuldades, por isso

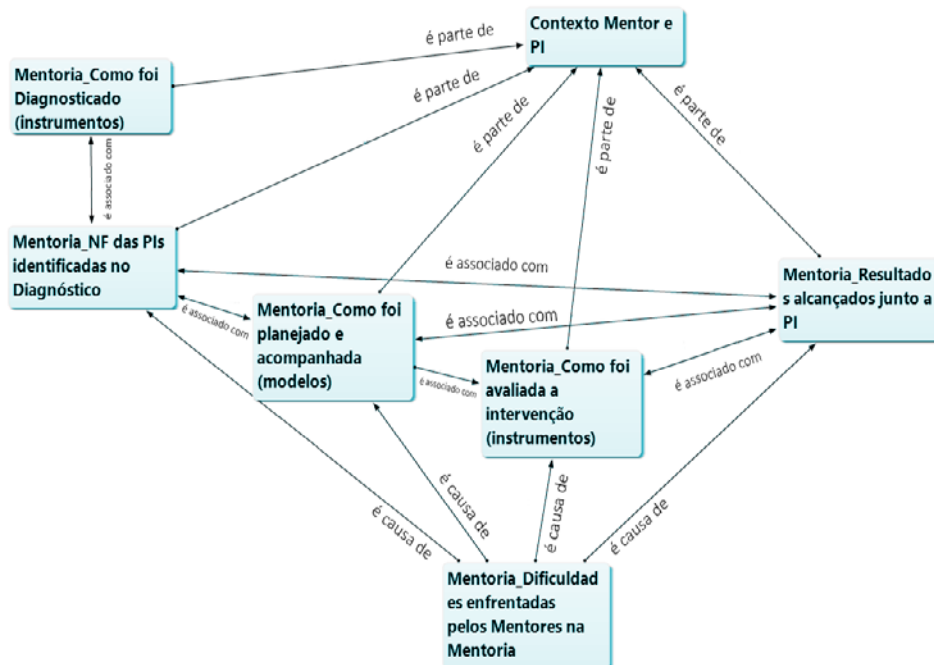
o conteúdo que será realçado, analisado e discutido, a seguir, foi retirado de diversas atividades, entre elas, os diários de mentoria e as avaliações realizadas pelas PIs. Os conteúdos que fazem parte desta análise são:

- Os procedimentos para os diagnósticos das necessidades formativas, detalhando como foram desenvolvidos e quais técnicas e instrumentos utilizados;
- Dificuldades evidenciadas nos PIs, apresentando de que ordem eram elas, se tinham relação com os alunos, os pares, o currículo, o sistema escolar, entre outros;
- Acompanhamento, esclarecendo como se caracteriza, como foi desenvolvido os processos de mentoria para o atendimento das dificuldades encontradas;
- Avaliação das ações de mentoria, apresentando como a intervenção foi analisada e avaliada, se foram utilizados instrumentos e de quais natureza eles eram;
- Resultados alcançados com cada PI, parte esta, em que foram incluídas as narrativas dos PIs.

Na figura 15, ilustramos as relações entre cada etapa desenvolvida durante a mentoria, a saber: os instrumentos para diagnóstico das necessidades formativas dos professores iniciantes pelos mentores; as necessidades formativas dos PI evidenciadas no diagnóstico; o planejamento e a execução dos processos; a avaliação e os instrumentos empregados; os resultados alcançados nessa formação. Evidenciamos que essas etapas fazem parte ou mostram uma relação de dependência com o contexto do formador de professores e do professor iniciante. Também é possível observar a associação entre as etapas desenvolvidas. Dessa forma, fica mais fácil a compreensão de que as dificuldades enfrentadas pelos formadores no desenvolvimento desses processos podem ser originadas nas diferentes fases. Isso demonstra a importância da reflexão durante toda a mentoria e em cada uma das etapas.



**Figura 15:** Teia resultante da análise de códigos que compõem a família Mentoria Realizada



Fonte: Retirado da Unidade Hermenêutica do ATLAS. ti "Projeto Tese Malheiro 2017"

Os processos de mentoria realizados pelos participantes foi elaborado em etapas. Notamos, por meio das narrativas, que, na situação desenvolvida por Antônio e Laura, elas foram sistematizadas e concebidas, deixando evidente cada um desses momentos. Por outro lado, nos processos desenvolvidos por Gisele e Meire, as etapas não foram demarcadas claramente nas narrativas.

Embora alguns mentores não relatassem de forma consciente as propostas de mentoria, entendemos que o diagnóstico foi realizado, por meio de diferentes técnicas (observação, entrevista, relatórios ou atividades, registros e relatos em diários). Esse diagnóstico visou a investigar as necessidades conscientes e expressas pelos PIs.

Pelas análises e considerações feitas pelos mentores, as necessidades inconscientes e não verbalizadas pelos PIs também foram percebidas por alguns deles, logo de início, como é o caso do Antônio. Lembrando que, quando a PI mencionou sobre o seu papel ser visto como recreacionista pela direção, mostrando inicialmente que o problema evidenciado por ela era de cunho pessoal, e por sentir o seu trabalho sendo desvalorizado, ele notou de imediato que precisava levá-la a compreender que não se tratava de algo pessoal e sim de uma concepção histórica na Educação Infantil, como veremos na sequência das discussões.

Existem modelos destinados à análise de necessidades formativas, que utilizam uma grande variedade de técnicas e instrumentos, sendo sua escolha e eficácia derivadas dos objetivos que a norteiam. Há modelos que estabelecem orientações com as políticas educativas em resposta à sociedade, enquanto outros centram-se nos sujeitos que compõem a sociedade.

Dentre os modelos variados propostos na literatura (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GARCÍA, 1999), constatamos que os participantes do PFOM buscaram se planejar diante de um modelo que procura um equilíbrio entre as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos (necessidades subjetivas) e as exigências do sistema (necessidades objetivas), haja vista que eles, no papel de formador, representavam o sistema de ensino, em que os PI faziam parte.

A partir dessa identificação e da delimitação da proposta, concluímos que os mentores buscaram organizar com os seus PIs como executariam a proposta. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), esse processo passa pela determinação dos papéis e das funções assumidas pelos sujeitos diante daquelas que o sistema educacional/escolar coloca como exigência para se manter em funcionamento. Portanto, esse momento correspondeu a estabelecer qual necessidade precisava ser priorizada ou, de que forma, as necessidades diagnosticadas seriam hierarquizadas para serem atendidas.

Do grupo amostral de participantes, percebemos que somente dois (Antônio e Laura) se organizaram de uma forma mais sistematizada. No entanto, percebemos, em todas as narrativas, que, de forma geral, que todos buscaram estabelecer e desenvolveram estratégias, levando em consideração os papéis e as funções esperadas e desenvolvidas.

A avaliação do processo se configura como um momento em que pode ser constatado o alcance das ações e, assim, podem ser determinados novos rumos para ela. A mentora Meire realizou essa ação ao final da intervenção (quando assim, foi solicitado pelo PFOM). A Gisele não realizou. Já o Antônio e a Laura realizaram ao longo e ao final do processo.

Para melhor visualização do processo desenvolvido por cada um dos mentores, será descrito, a seguir, individualmente, cada um dos planos colocados em prática e que foram realizados durante um (1) semestre. Posteriormente, serão apresentadas considerações a respeito.

### **Processo de Mentoria conduzido pela formadora Gisele**

Gisele iniciou a mentoria com duas PIs (Clarissa e Maria) e, durante a realização dos primeiros encontros, deparando-se com as dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante Virgílio, incluí-o no grupo de PIs com que desenvolveria os processos de mentoria. Os três professores atuam na mesma escola em que Gisele realiza suas funções como coordenadora pedagógica e estão sob a coordenação dela. De acordo com ela, os três apresentam dificuldades em lidar com situações de indisciplina na sala de aula.

Clarissa (P1) tem 48 anos e é formada em Pedagogia, com 5 anos de experiência docente. Ela atuava com o 3º e o 2º anos do Ensino Fundamental I, no período da manhã e da tarde.

Maria Aparecida (PI2) tem 50 anos, é formada em Pedagogia e pós-graduada em Arte-Terapia e em Libras. Possui 3 anos de experiência docente, sendo 2 como professora substituta e apenas 1 como professora efetiva. Ela atuava com o 3º e o 4º anos do Ensino Fundamental I, no período da manhã e da tarde.

Virgílio (PI3) tem 25 anos, é licenciado em Matemática, tecnólogo em Informática e pós-graduado em Novas Tecnologias Educacionais e Informática, com 3 anos de experiência docente. Durante a sua participação no PFOM, atuava na sala de Informática, no período da manhã e da tarde, com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Ao longo do desenvolvimento da sua atuação no processo de mentoria, Gisele manifestou muita dificuldade para relatar suas reflexões sobre como estava se organizando diante do planejamento e da execução das ações da mentoria. A sistematização do plano, conforme foi proposto no PFOM, também não foi desenvolvido como solicitado. A partir das investidas e orientações da tutora, com vista a compreender como estava sendo organizado esse processo, apenas se obtinham respostas pontuais e que se repetiam. Assim, não obtemos informações sobre o seu plano<sup>7</sup>. No entanto julgamos importante incluí-la na amostra pois suas dificuldades em sistematizar, conduzir e esclarecer é um dado importante.

Vale esclarecer que, conforme, foi apresentado no delineamento metodológico, optamos por um representante de cada cargo. Assim, dentro das produções das atividades, escolhemos a Gisele.

Retomando a situação vivenciada por esta participante, verificamos que a proposta do seu diagnóstico levou em consideração analisar se de fato as dificuldades indicadas pelos

---

<sup>7</sup> Acreditamos ser importante relatar que, assim como Gisele que atua como Coordenadora Pedagógica (CP) na escola, outras duas atuantes do PFOM acompanhadas pela mesma tutora, mas que não foram selecionadas como participantes desta pesquisa, apresentaram comportamentos similares durante a realização dos processos de mentoria, tendo dificuldades para relatar as reflexões e conduções e desarticular a mentoria de suas funções como coordenadora pedagógica.

PIs eram condizentes. Durante o processo, ela apenas menciona sobre as queixas que eles apresentam, mas não esclarece sobre as ações que desenvolveu para com professores.

*“Sobre possíveis angústias, carências...ouvir as queixas, analisar se, de fato, o problema condiz com a queixa ou está faltando clareza no levantamento dos problemas. Análise do plano semanal pautado no PPP da Escola”.*

*DP19- 19:5 – M3-At.2.1- Gisele*

Em nenhum momento, fica claro, nos relatos, se durante o diagnóstico das necessidades dos PIs ocorreu alguma visita na sala para conhecer como as práticas deles eram desenvolvidas.

Assim, ao ser orientada pela tutora para escolher uma demanda apresentada por cada um dos PIs, ela, então, destacou que as maiores queixas deles eram em relação ao comportamento difícil que alguns alunos dos PIs apresentavam, como consta de forma bem pontual nas narrativas, a seguir:

*“Sua maior queixa é o difícil comportamento de alguns alunos” [PI1]*

*DP6-6:7 – M3 – Diário de Mentoria - Gisele*

*“Sua queixa recai sobre o comportamento difícil dos alunos” [PI2].*

*DP6-6:9 – M3 – Diário de Mentoria - Gisele*

*“A maioria dos alunos não traz dificuldades de aprendizagem, porém o comportamento vem acompanhado de muitas brigas, não aceita regras e, diante disso, ele e demais professores se sentem desmotivados, dificultando, inclusive, a formação de vínculos”. [PI3]*

*DP6-6:12 – M3 – Diário de Mentoria - Gisele*

Concluimos que o fato de ter tentado realizar os processos de mentoria com três (3) PIs que, inclusive, eram os professores que estavam sob a sua coordenação na escola pode ter acarretado dificuldades na gestão e condução das atividades desse grupo. Em um de seus relatos, é possível constatar que suas funções na escola no cargo de coordenadora pedagógica tinham demandas diferentes no que se refere a formação desses professores.

*“Eu, Coordenadora Pedagógica (cargo efetivo), com função de formadora de estudo, junto aos professores, não acompanhava diariamente o trabalho em sala de aula. Iniciei*

*o projeto com dois Professores Iniciantes no Ensino Fundamental, uma com experiência em Educação Infantil e outra em projetos. Logo me dei conta da angústia do Professor da sala de informática, este sem qualquer experiência, conversando sobre o projeto, ele solicitou participar, foi muito bom. Com ele, pude perceber mais claramente o auxílio que pude prestar. Desde a elaboração do plano, metodologia, avaliação, questões de alunos com comportamento difícil pautaram nossa caminhada”.*

*DP33- 33:3 – M4-At2.2- Gisele*

Quando foi solicitada uma avaliação<sup>8</sup> por parte dos PIs, a mentora afirmou não ser necessário e apresentou os seguintes apontamentos, ao refletir sobre as ações que desenvolveu:

*“Nos reunimos para uma conversa avaliativa sobre a participação de cada um e minha como mentora no Programa, os retornos esperados e alcançados, a necessidade da continuidade do acompanhamento próximo”.*

*P29-29:3 – M4-At1.3 – Gisele*

*“Os PIs deixaram clara a riqueza do acompanhamento próximo e constante de um profissional mais experiente. O caminhar junto promovendo reflexões, relacionando a teoria com os problemas reais de cada sala de aula, de cada aluno, de cada professor”.*

*DP29- 29:4 – M4-At1.3- Gisele*

Apesar de não ter sido possível identificar em detalhes as ações realizadas, consideramos relevante apresentar essa situação diante do problema investigado nesta pesquisa, que trata justamente das necessidades dos formadores de professores.

Realçamos que, durante as atividades anteriores que diziam respeito à compreensão do papel do mentor e das ações que ele deveria desenvolver com os PIs, Gisele demonstrava entender perfeitamente esse campo de atuação.

No entanto, essa apreensão só foi verificada no aspecto teórico, pois, nas ações práticas, não foi possível saber. Podemos com isso, destacar algumas dificuldades apresentadas pela formadora. Entre elas, analisar suas ações e refletir sobre elas, gerenciar grupos de formação, sistematizar um plano apresentando coerência entre as etapas, avaliar e

---

<sup>8</sup> Vale esclarecer, que no PFOM, para aprovação no curso, havia uma porcentagem de frequência diante da realização das tarefas, e a referida participante havia conseguido a porcentagem indicada, mesmo deixando atividades sem realizar.

compreender os resultados oriundos de suas ações e, principalmente, identificar as dificuldades de professores iniciantes e desenvolver estratégias para eles as superarem.

### **Processo de Mentoria conduzido pela formadora Laura**

Laura escolheu desenvolver o processo de mentoria com duas PIs. Uma delas é a Paula (PI1), formada em Pedagogia, com 3 anos de experiência na docência e que atuava no período da tarde no 3º ano do Ensino Fundamental I em uma sala com 27 alunos. Em relação à alfabetização<sup>9</sup>, esses alunos foram classificados pela PI, da seguinte forma: 10 muito bons, 10 intermediários e 7 com dificuldades. A outra professora iniciante é a Vanessa (PI2), formada em Pedagogia, com 3 anos de experiência na docência e que atuava no período da tarde no 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma sala com 26 alunos. De acordo com a PI, dentre esses alunos, 3 são alunos retidos de 2014, 1 aluno com 12 anos de idade (nunca antes retido) e o restante estão com 8 anos.

Observamos que o processo de diagnóstico desenvolvido pela mentora foi o mesmo inicialmente idealizado e explicado anteriormente, que consistia nas seguintes ações: Ela realizou uma conversa com suas PIs, esclareceu a proposta do PFOM e que o trabalho seria planejado e desenvolvido em conjunto, entre ela e as PIs. Nessa oportunidade, procurou relatar fatos vivenciados no início de sua docência para que as PIs, “se sentissem mais à vontade para colocar suas inquietações” (palavras da mentora).

O diagnóstico transcorreu por meio da realização de uma entrevista. Nesse processo, a mentora destaca a importância de que, ao identificar as dificuldades das PIs, elas precisam estar claras para a realização de um bom trabalho. Para isso, destaca a importância de realizar esse processo com as PIs.

*“É importante diagnosticar em conjunto com os professores iniciantes as necessidades formativas deles para que estas fiquem bem claras para o mentor, para que não haja dúvidas e possa realizar um bom trabalho de mentoria”.*

*DP7- 7:16 – M3-Diario de Mentoria – Laura*

Nas salas em que as PIs lecionavam no 3º ano, havia alunos em diferentes níveis de alfabetização, o que dificultava o trabalho com a sala. Além disso, elas precisavam seguir o

---

<sup>9</sup> Essa foi uma avaliação realizada pela Mentora e por suas PIs, para compreender que nível de alfabetização estavam os alunos de cada sala.

sistema apostilado aderido pelo município, e nele não havia compatibilidade com as necessidades dos alunos. Somado a isso, havia alunos aguardando laudos, familiares ausentes do processo de escolarização das crianças, divergências de ideias advindas da própria instituição escolar que acarretavam dificuldades para as PIs.

*“Principais dificuldades: A quantidade de alunos que chegam ao 3º ano pré-silábicos ou silábico sem valor sonoro. [...] A falta de participação e comprometimento da família na vida escolar do aluno; - A quantidade de alunos recebidos de outros estados ao longo do ano letivo com extremas dificuldades e defasagens na aprendizagem; trabalhar os conteúdos da apostila adotada pelo município, considerando o grande número de alunos que ainda estão se apropriando do sistema de escrita”. [PI2]*

*DP24-24:18 – M3-At.2.2- Laura*

*“Podemos observar outras questões, que não sei se seriam necessidades, mas observamos que os alunos da PI Vanessa (alfabetização) são os que dão maiores problemas de comportamento: brigam, levantam o tempo todo, pedem para ir ao banheiro frequentemente. A PI colocou que ela não quer que eles fiquem como múmias, mas precisam estar calmos para que haja aprendizagem”.*

*DP7-7:1 – M3- Diário de Mentoria – Laura*

Com essa etapa concluída, a mentora e as PIs sentiram a necessidade de organizar um trabalho diferenciado com os alunos de ambas as turmas. Assim, foi desenvolvido um plano estratégico em conjunto. Reorganizaram as salas e dividiram os alunos em alfabetizados e não alfabetizados. As narrativas, a seguir, esclarecem os detalhes de como foi pensado e iniciado esse trabalho:

*“Assim sendo, no período que antecede o recreio, os alunos que ainda estão com dificuldade na alfabetização ficam na sala da PI Vanessa que trabalha a alfabetização e atividades simples de matemática, e os alunos que já estão produzindo textos ficam com a PI Paula para avançarem cada vez mais. Esta turma, na matemática, está avançando na divisão e atividades do sistema monetário brasileiro. Segunda, quarta e sexta alfabetização. Terça e quinta matemática. Após o recreio cada aluno volta para sua sala”.*

*DP7-7:5 – M3- Diário de Mentoria - Laura*

*“Me reuni com as duas PIs para separarmos os alunos de acordo com a dificuldade de cada um. Montamos a lista da alfabetização e da matemática, elaboramos um bilhete para os pais explicando a importância do projeto e montamos uma avaliação diagnóstica para a turma da PI Vanessa, alfabetização para verificarmos o nível de cada aluno”.*

*DP7-7:10 – M3- Diário de Mentoria – Laura*

Percebemos, pelos relatos, que nesse processo, não são utilizados apenas o sistema apostilado da rede. Após as mudanças implementadas pela mentora, para auxiliar com estratégias pedagógicas, Laura, resgatou seus registros de quando atuava em sala de aula como alfabetizadora e também procurou suporte de professoras experientes, mostrando empolgação diante da tarefa a ser realizada.

Mesmo com apenas duas semanas, ela já havia observado resultados e detectou que havia dificuldades extremas que precisavam ser superadas pelos alunos. Estas foram apenas mencionadas, mas ela não apresentou exemplos.

Durante a realização desse acompanhamento, constatamos que o *Whatsapp* foi utilizado como recurso de comunicação e partilha de atividades pelas mentoras e PIs. Essas informações, são ilustradas nas narrativas apresentadas, a seguir:

*“Desde o início da elaboração do plano de ação, fiquei muito empolgada, procurei meu diário de bordo de quando estava em sala de aula e diários de outras professoras experientes para dar suporte para as PIs”.*

*DP7-7:9 – M3- Diário de Mentoria – Laura*

*“Chegamos ao final da segunda semana do projeto alfabetização. Alguns alunos apresentam dificuldade extrema, houve avanços, estamos caminhando [...] ao meu ver, as duas turmas estão caminhando. Tenho observado as atividades em sala de aula, analisado atividades dos alunos e analisado o diário de bordo das professoras. Penso que tenho me atentado mais para a PI Vanessa pelo trabalho desenvolvido com os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, mas esta semana estarei observando mais o trabalho da PI Paula”.*

*DP7-7:12 – M3- Diário de Mentoria – Laura*

*“O whatsapp foi uma ferramenta importante que contribuiu bastante. Com ele, mandávamos fotos para a mentora, com as indicações das atividades e ela, ao receber, já orientava com relação à atividade e até dava sugestões de outras”.*

*DP2-2:9 – M4- Auto Avaliação da PI2 – Laura*



*“A principal forma de comunicação foi em encontros presenciais, porém o whatsapp foi uma ferramenta importante que contribuiu bastante. Através dele, foi possível mandar fotos e expor dúvidas que eram discutidas nos encontros seguintes”.*

*DP2-2:18 – M4- Auto Avaliação da PI2 - Laura*

Outro fato que se destaca é o envolvimento da escola para potencializar as ações planejadas na mentoria. A partir das narrativas das PIs, evidenciamos que isso foi um aspecto relevante. Contudo, é importante lembrar que a mentora era a diretora da escola e, certamente, por possuir esse cargo na instituição em que as PIs desenvolviam o plano, pode ter facilitado na articulação de sua equipe, envolvendo-os também nessa empreitada.

*“Durante o ano, recebi sempre muito apoio das colegas que auxiliaram na elaboração de atividades e resolução de problemas. A escola se envolveu no programa e participou na medida do possível”.*

*DP2-2:6 – M4- Auto Avaliação da PI1 – Laura*

*“Durante a realização do curso, a mentora Laura promoveu discussões, possibilitou reflexões e mediou dificuldades encontradas e vivenciadas diariamente na sala de aula. Auxiliou e participou na criação e elaboração de atividades e estratégias que atendessem a todas as dificuldades encontradas na realização do trabalho pedagógico com os alunos”.*

*DP2-2:13 – M4- Auto Avaliação da PI2 - Laura*

Por meio das narrativas, apresentadas a seguir, da mentora e das PIs, é possível encontrar evidências que a visão das envolvidas sobre os resultados se assemelham:

*Mentora: “Tenho acompanhado o planejamento das atividades, temos nos reunido semanalmente e analisado as atividades dos alunos, bem como os diários elaborados pelas PIs. [...]. Tenho sugerido atividades diversificadas quanto à produção de texto e ela tem acatado. Ao meu ver, nosso trabalho está caminhando, é uma tarefa árdua, mas que dará bons resultados”.*

*DP7-7:4 – M3- Diário de Mentoria – Laura*

*PI1: “A relação com a mentora se deu de forma em que ela pôde vivenciar e nos auxilia semanalmente durante o programa com nossos problemas e angústias vividos constantemente em sala de aula”.*

*DP2-2:2 – M4- Auto Avaliação da Paula - P11 - Laura*

*PI1: “A relação com os momentos de reflexão em torno das teorias e a realidade enfrentada em sala de aula ocorreram de forma realista, onde sempre promovemos discussões sobre o processo de ensino/aprendizagem de cada aluno e sua realidade muito específica a cada caso”.*

*DP2-2:3 – M4- Auto Avaliação da Paula - P11 – Laura*

*PI2: “Em minha graduação, conheci um pouco da teoria da educação. Mas acredito que meu maior desafio foi colocar em prática toda a teoria. Os estágios realizados em cursos de graduação possibilitam que os futuros pedagogos conheçam um pouco da prática diária do docente, porém, assumir uma sala como professor titular é muito diferente e requer muita reflexão. É uma construção diária da própria prática, respaldada e baseada nos conhecimentos adquiridos na graduação. Na formação, com a mediação da mentora, foi possível criar estratégias, refletir e desenvolver ações concretas para o desenvolvimento dos alunos”.*

*DP2-2:17 – M4- Auto Avaliação da Vanessa - P12 - Laura*

Laura, ao longo da mentoria, observou as ações de Paula e Vanessa e interveio, dando sugestões de atividades. Analisava junto com elas a produção dos seus alunos e avaliava, buscando evidenciar os avanços e quais novas ações precisavam ser realizadas. Assim, a avaliação foi desenvolvida processualmente, ou seja, ao longo de suas intervenções.

*“Conversar com as PIs sobre a importância de elas apresentarem uma descrição de sua sala e de cada um de seus alunos sob a forma de um registro, levando em conta os mesmos tipos de informação para cada um deles. Este registro poderá ser acompanhado de documentos tais como cadernos, tarefa, cópia de materiais, provas, planos de aula, etc. Observação do trabalho desenvolvido nas duas salas por, pelo menos, meia hora por dia em cada sala. Conversar com as PIs sobre quais as impressões das atividades desenvolvidas. Verificar junto as mesmas os avanços e os pontos positivos e negativos”.*

*DP27-27:6 – M3-At.3.1- Laura*

*“Observação de sala de aula, dos registros das PIs e das atividades dos alunos. Observação dos registros das PIs”.*

*DP27-27:8 – M3-At.3.1- Laura*

*“Fazer um levantamento de como a PI se sentiu participando da atividade de Mentoria. Relatar como foi o acompanhamento*

*do Mentor, quais os pontos positivos e negativos de toda trajetória do Programa”.*

*DP30-30:2 – M4-At1.3 – Laura*

Em suas narrativas destacadas, a seguir, a mentora realça a importância da preparação para atuar nesse modelo de formação e como a proximidade do trabalho realizado pelas PIs, iniciando com o acolhimento delas, contribuiu para o desenvolvimento das ações:

*“Mentora deve se preparar para este novo papel resgatando em sua memória e/ou em registros tudo o que considerar relevante para ajudar o professor que está começando sua carreira: suas experiências como iniciante, atividades que deram certo, situações que levaram à aprendizagem, cursos que enriqueceram sua prática, etc”.*

*DP34-34:2 – M4-At2.2- Laura*

*“Em relação ao professor iniciante, a mentora deve principalmente acolher esse professor, amparando-o em todos os pontos que necessitar, observando sua prática e instruindo para que melhore cada vez mais, dando dicas de atividades, discutindo teorias, a fim de que esse professor cresça cada vez mais”.*

*DP34-34:3 – M4-At2.2- Laura*

*“A minha participação no Programa fez com que eu estivesse mais próxima das professoras iniciantes, tentando sempre buscar soluções para os problemas, ajudando-as em todos os momentos, estando a par de todo trabalho, sendo observando a sala de aula, analisando os registros, as atividades dos alunos ou verificando as fotos tiradas a cada atividade”.*

*DP34-34:5 – M4-At2.2- Laura*

Os resultados do envolvimento da Laura, ao realizar a mentoria, podem ser constatados no relato destacado, abaixo:

*“As professoras ficaram super empolgadas e ainda estão, pois têm observado vários avanços nos alunos. Elas colocam que agora podem dar mais atenção aos alunos, fazem correção na lousa e chamam a atenção de todos para alguns pontos importantes para a construção da aprendizagem. [...] A turma da PI Paula tem produzido textos maravilhosos (3º ano) que nem meus alunos do 7º ano produzem”.*

*DP7- 7:8 – M3 – Diário de Mentoria – Laura*

As PIs também consideraram produtivo o plano que foi desenvolvido, uma vez que ambas se encontravam “angustiadas”, diante do processo de alfabetização dos alunos. Em suas narrativas, pode-se conceber claramente esse sentimento por parte das PIs, bem como em suas reflexões, nas quais fica claro a conscientização delas de que há outros fatores relacionados com as dificuldades que elas enfrentaram e que fogem de suas possibilidades de resolução, como o fato do descompasso das propostas da avaliação de larga escala e a falta de acompanhamento familiar.

*“No início da participação no programa, me sentia muito angustiada com os alunos que não estavam alfabetizados. No decorrer das semanas em que realizamos as propostas do curso, pude perceber uma pequena melhora na aprendizagem desses alunos. Alguns mais, outros menos, de acordo com as especificidades de cada um. Pude perceber que eles foram se sentindo acolhidos pelo sistema educacional, onde realizavam atividades que podiam acompanhar”.*

*DP2- 2:1 – M4 – Auto-Avaliação da PI1 da Laura*

*“Minha principal angústia é e sempre foi com relação à enorme diversidade de níveis de escrita que os alunos chegam ao terceiro ano. Se considerarmos os objetivos de aprendizagem estabelecidos a esse ano escolar, o professor receber um aluno pré-silábico ou silábico sem valor, no início do ano letivo, ou, em alguns, casos até no meio do ano, é algo que sem dúvida abala e desestabiliza qualquer planejamento escolar. Sou e sempre fui defensora do trabalho diferenciado diário com esses alunos, pois, somente dessa forma, é possível o desenvolvimento da aprendizagem, porém é muito difícil realizar esse trabalho no terceiro ano devido aos conteúdos propostos e avaliações oficiais (Prova ANA, Prova Brasil, SARESP). Ao iniciar essa formação e com a participação do projeto, foi possível ajudar alguns dos alunos que apresentavam essa extrema dificuldade e isso com certeza é motivo de orgulho para mim, porém também esse projeto me ajudou a refletir e entender que algumas crianças que apresentam tais dificuldades estão diretamente relacionadas ao descaso familiar, que, na maioria das vezes, não buscam o auxílio profissional adequado indicado pela escola, dessa forma impossibilitando que o professor consiga sucesso no desenvolvimento pleno do aluno”.*

*DP2- 2:11 – M4 – Auto-Avaliação da PI2 da Laura*

Paula e Vanessa também avaliaram as contribuições da mentora nesse processo, realçando e destacando que o papel exercido por ela vai além das contribuições metodológicas salientadas anteriormente. Nas narrativas apresentadas a seguir, percebemos que a mentora atuou “motivando” e “assistindo” as PIs, e que isso foi considerado por elas como algo significativo para a sua aprendizagem:

*“A mentora Laura contribuiu muito para minha permanência no programa. Como relatei anteriormente, da mesma forma em que o projeto foi muito bom e contribuiu muito na minha vida profissional e o desenvolvimento de alguns alunos, também foi extremamente desgastante trabalhar diariamente com algumas crianças que apresentam “problemas de comportamento e desinteresse extremo”. A mentora me motivou e me ajudou a refletir sobre tais dificuldades enfrentadas. Afirmando que nossos encontros durante o trabalho foram fundamentais para a continuidade do projeto e a elaboração de atividades adequadas, que proporcionavam reflexões e construção na aprendizagem dos alunos”.*

*DP2- 2:12 – M4 – Auto-Avaliação da PI2 da Laura*

*“Como professora em início de docência, foi importante e efetiva a colaboração deste curso em minha carreira. Pude vivenciar situações e me sentir assistida pela mentora em momentos de angústia presentes em sala de aula. (...) da experiência de 2015, levei muita coisa para nova escola. Também tenho alunos com dificuldade de aprendizagem e hoje tenho um olhar diferenciado para com eles depois de passar pela experiência do acompanhamento da mentora”.*

*DP2- 2:10 – M4 – Auto-Avaliação da PI1 da Laura*

Laura também avalia a mentoria desenvolvida por ela, destacando que boa parte das ações ela manteria em novas empreitadas formativas, mas alteraria a parte que os alunos trocam de sala, visto que, na sua concepção, isso demonstrou ter sido desgastante para as PIs envolvidas.

*“Se pudesse continuar com o Programa, eu manteria o trabalho de reforço desenvolvido, o acompanhamento mais pontual, a vistoria das atividades, mas mudaria a questão da troca dos alunos de sala. Acredito que ficou um pouco desgastada essa questão”.*

*DP7- 7:19 – M3 – Diário de Mentoria - Laura*

Inferimos que as contribuições da mentoria realizada por Laura foram além das aplicações práticas contingenciais enfrentadas pelas PIs no 2º semestre de 2015. Os resultados desse processo se tornam mais evidentes nas narrativas das PIs, que demonstram o impacto em suas reflexões, bem como contribuíram para que elas compreendessem a articulação entre teoria e prática, considerando, assim, como uma repercussão no seu desenvolvimento profissional.

*“Na graduação, aprendi muito sobre o teórico relacionado aos processos de aprendizagens, as didáticas existentes, a psicologia da educação, entre outros, porém, na prática, observei que o programa trouxe reflexões, atividades e procedimentos próximos às realidades dos alunos, auxiliando uma união entre o que aprendemos na teoria e o que fazemos na sala de aula na prática”.*

*DP2- 2:8 – M4 – Auto-Avaliação da PI1 da Laura*

*“Acredito que participar de um Programa de formação como esse é algo de muita importância e relevância na formação profissional do professor. O início da carreira docente exige muito do professor, pois é necessário transformar o conhecimento teórico para aplicá-lo na prática. Exige muita reflexão e planejamento. Receber tal acompanhamento contribuiu muito para minha prática, e segurança na sala de aula”.*

*DP2- 2:14 – M4 – Auto-Avaliação da PI2 da Laura*

*“No ano de 2016, estou trabalhando com uma sala de segundo ano. A experiência que adquiri na participação do projeto de 2015 está me auxiliando e norteando o trabalho inicial de consolidação na alfabetização de meus alunos. Nesse início de ano, tenho buscado conhecer as dificuldades, estimular o desenvolvimento através do uso de jogos, atividades em duplas produtivas e atividades coletivas”.*

*DP2- 2:19 – M4 – Auto-Avaliação da PI2 da Laura*

### **Processo de Mentoria conduzido pela formadora Meire**

Meire decidiu realizar a mentoria com duas professoras. Ambas iniciantes não apenas na docência, mas também na área da educação inclusiva, que é o foco da atuação das duas na escola.

Uma delas foi a Maria Nazaré (PI1), formada em Pedagogia e pós-graduada em educação inclusiva, com ênfase na área de transtorno global do desenvolvimento. Com três anos de experiência na docência, ela atuava no período da manhã na sala de recursos da área de deficiência intelectual.

A outra foi a Juliana (PI2), recém-formada em Pedagogia. Realizou curso de extensão de 30 horas na área de deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem. Ela atuava no período da manhã na sala de recursos da área de Deficiência Intelectual.

Após analisarmos todo o conteúdo extraído, percebemos que não houve etapas bem delimitadas entre diagnóstico, plano desenvolvido e avaliação da mentoria. Essas fases ocorreram ciclicamente e não de modo linear, porém sem muitos detalhes de como estavam ocorrendo suas especificidades.

Por meio de suas narrativas, é possível compreender que a mentora foi identificando as dificuldades das PIs e realizando encaminhamentos visando a solucioná-los. Constatamos, também, a partir dos relatos das PIs, que, de fato, as ações surtiram efeitos positivos atendendo as dificuldades que enfrentaram.

Vale destacar que, ao longo do PFOM, a mentora foi orientada a organizar suas ações de intervenção em um quadro para dar maior visibilidade das estratégias desenvolvidas a partir do que foi aferido com as PIs. Sem sucesso no retorno dessa ação, a tutora elaborou o quadro como modelo e enviou para a mentora.

A identificação das dificuldades, as ações realizadas pela mentora ocorreram, por meio de encontros presenciais, em que ela acompanhou alguns atendimentos realizados pelas PIs. Também houve troca mensagens por outros recursos de comunicação como forma de orientações. A mentora também analisava os registros dos atendimentos realizados pelas PIs.

*“As necessidades formativas estão sendo levantadas a partir das reuniões, bem como da observação dos registros das mesmas quanto aos atendimentos realizados, análise dos planos de atendimentos individualizados e observações de atendimentos realizados. Também tenho utilizado e-mails, Facebook, Whatsapp e telefone para me comunicar com elas e conhecer suas necessidades formativas, auxiliando-as sempre que necessário e estabelecendo ações que atendam às necessidades das mesmas”.*

*DP25-25:5 – M3-At.2.2- Meire*

Observamos que as dificuldades apresentadas por cada uma de suas PIs acompanhadas tinham o mesmo teor, visto que estavam relacionadas à rotina dos atendimentos, à avaliação dos alunos e à elaboração de relatórios.

*“Os diálogos que tive com as PIs Juliana e Maria possibilitaram que fosse confirmada a necessidade de ambas quanto à elaboração da avaliação inicial dos alunos, à emissão de relatórios e ao desenvolvimento de planos de atendimentos individualizados (PAI) de cada aluno atendido por elas”. [PII]*  
DP25-25:11 – M3-At.2.2- Meire

Constatamos que, logo de início, a mentora propôs que Juliana, que tinha participado de um curso de 30 horas sobre Deficiência Intelectual, ficasse com apenas 10 atendimentos semanais, nesse primeiro semestre de atuação.

Sobre as dificuldades apresentadas pela Maria na redação dos relatórios, a mentora inicialmente orientou como proceder. Porém, ao observar que não surtiu efeito, pediu a três professoras com mais experiência que pudessem orientá-la. Além disso, agendou para uma professora coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Especial para apresentar-lhe algumas orientações a respeito.

*“Ao avaliar alunos, é fundamental que faça registros das observações e intervenções ocorridas durante o processo de avaliação, pois esses registros facilitarão a redação dos relatórios. [...] destaquei a importância de um levantamento das habilidades e potencialidades de cada aluno, para, a partir daí, discriminar as necessidades apresentadas, que servirão de subsídios para a elaboração do PAI”.*

DP8-8:12– M3- Diário de Mentoria – Meire

*“Como Maria havia comentado que está com dificuldades na avaliação de novos alunos e emissão de relatórios sobre os alunos que atende, sugeri que agendasse alguns encontros com professoras que estão há mais tempo atuando em Sala de Recursos. Maria se mostrou interessada em "realizar alguns estágios" com professoras”.*

DP8-8:15– M3- Diário de Mentoria – Meire

Ainda com vista a atender as necessidades de Maria, a mentora agendou uma visita a uma sala de recurso em outra cidade. Juntas foram conhecer como esta sala estava



estruturada, já que tinha como foco de atendimento o mesmo público alvo que Maria atendia, ou seja transtorno do espectro autista (TEA).

*“Fomos visitar uma sala de recursos de TEA em outra cidade. A professora dessa sala é tão apaixonada por seu trabalho que seus olhos chegam a brilhar quando fala. Maria (PI) gostou de ter ido conhecer uma sala já estruturada e que atende os alunos com TEA há algum tempo. Fez várias perguntas para a professora, observou os materiais que utiliza, a organização do espaço e as estratégias de atendimento. Acredito que essa visita vá contribuir no desenvolvimento do trabalho de Maria”.*

*DP8-8:25– M3- Diário de Mentoria – Meire*

Em relação às demandas apresentadas pela Juliana, a mentora, similarmente como fez com a outra PI, também contou com o apoio de uma professora de sala de recurso mais experiente, para auxiliar a PI durante a organização da rotina dos atendimentos e na produção dos relatórios. Essa professora experiente, concomitantemente, orientava Maria. Ao acompanhar os atendimentos realizados pela Juliana, Meire fazia algumas sugestões de como aprimorá-los. A Mentora esclareceu que durante esse processo, buscou envolver a participação de outros profissionais da escola, frisando o envolvimento da “equipe diretiva” (coordenador pedagógico e diretor) da escola. Ambos os exemplos são destacados, a seguir:

*“Orientei Juliana, diante das respostas dadas por Luiz, a planejar atividades desafiadoras para os atendimentos e destaquei que, nos atendimentos, não deve focar as atividades na alfabetização do aluno e sim trabalhar a cognição”.*

*DP8-8:22– M3- Diário de Mentoria – Meire*

*“Pensando nos apoios profissionais, durante o Programa, foi evidenciado, no espaço escolar, como iniciativa do próprio professor, a orientação com colegas de trabalho, a busca de orientação de colega experiente e a observação da atuação de outros colegas. A escola também tem seu papel nessa ação, como a orientação pedagógica, formação dentro da escola, instruções pontuais, orientação pedagógica com o diretor e através de material didático, além do acolhimento do professor iniciante pela equipe diretiva”.*

*DP8-8:35– M3- Diário de Mentoria - Meire*

Além do que se pôde verificar nos acompanhamentos, a mentora indicou leituras e cursos para as PIs e relata outras ações que também foram desenvolvidas no

acompanhamento, apesar de não obtermos maiores detalhes de como estes foram desenvolvidos.

*“Nossos encontros e contatos também versaram sobre as sugestões de estratégias de ensino, as reflexões sobre a profissão docente, os problemas enfrentados, o contexto do trabalho e o desenvolvimento dos atendimentos nas Salas de Recurso. Em vários momentos, houve a necessidade de dar às PIs apoio afetivo além de orientá-las com referências teóricas, bibliográficas e fundamentação legal do trabalho”.*

*DP8-8:39– M3- Diário de Mentoria - Meire*

A avaliação foi realizada somente ao final do processo, por meio da avaliação solicitada no PFOM, em que as PIs refletiram sobre as contribuições das ações diante da resolução de suas necessidades. As narrativas apresentadas, a seguir, contribuem para entendermos o impacto das ações, que serão analisadas e discutidas na sequência:

*PI Juliana: “Com relação aos sentimentos, houve alguns momentos, por exemplo, que senti insegurança talvez por ser professora iniciante em meio aos especialistas, mas, no decorrer do curso e dos encontros, tudo foi melhorando e eu fui me adaptando. Ao término dos encontros, toda a insegurança e medo foram sim amenizados, todas as dúvidas foram apresentadas e resolvidas. Ao longo do curso, fomos mantendo contato com as professoras e a mentora para a resolução de dúvidas que apareceram durante o período. Relato que houve um grande aprendizado no decorrer dos encontros, pois todos nós temos dúvidas e os encontros tiveram a finalidade de realizar perguntas e obter respostas”.*

*DP3- 3:1 – M4 – Auto-Avaliação da PI2 da Meire*

*PI Juliana: “Em 2015, eu estava iniciando na área, comecei com 10 aulas semanais para poder ir me aperfeiçoando. Agora em 2016, assumi 30 aulas, sendo 20 em uma nova escola e 10 na escola onde já estava em 2015. Os casos nesta nova escola devem ser diferentes, mas eu já possuo segurança para poder assumir esses novos casos, segurança que eu não tinha no ano anterior”.*

*DP3- 3:10 – M4 – Auto-Avaliação da PI2 da Meire*

*PI Maria Nazaré: “O curso iniciou com uma expectativa muito grande, pois docente iniciante tem muitas dúvidas, principalmente, na área de Educação Especial, pois cada*

*criança tem sua peculiaridade, mas fui muito bem instruída. A ansiedade, a angústia, o medo me fez buscar mais. Com a instrução de onde e como buscar, se tornou cada dia mais fácil. Minhas dúvidas foram respondidas a cada encontro, e o incentivo de buscar por si só também me fez ir bem além. O apoio recebido foi fundamental para uma busca com mais qualidade. Posso dizer que cresci, aprendi muito e continuo aprendendo”.*

*DP3- 3:11 – M4 – Auto-Avaliação da PII da Meire*

*PI Maria Nazaré: “A influência da mentora foi fundamental. Ela agiu de forma amorosa e muito profissional, e isso me deu a segurança, o conforto de estar presente nos encontros, e realizar as atividades propostas, sanar minhas dúvidas, pois eram muitas, e ainda são, mas hoje tenho a tranquilidade de saber onde e como buscar”.*

*DP3- 3:13 – M4 – Auto-Avaliação da PII da Meire*

*PI Maria Nazaré: “Me senti muito grata, pois não havia falado em nada assim. Sempre ouvi dizer que o professor tem que se virar sozinho, e comigo foi bem diferente. Me senti realmente feliz e busquei aproveitar cada situação”.*

*DP3- 3:15 – M4 – Auto-Avaliação da PII da Meire*

A partir da análise das narrativas apresentadas por ambas PIs, é possível constatar que as ações desencadeadas foram bem-sucedidas, minimizando suas dificuldades. Observamos, pelo relato de Maria, que ela considera que essas ações ajudaram com os alunos que atendia em 2015, período em que ocorreu a mentoria, e que seu aprendizado repercutiu em sua atuação em 2016. Juliana demonstrou estar surpresa e grata pelo auxílio. Em sua fala, pode-se evidenciar que é comum, na percepção de iniciantes na docência, a convivência com a falta de apoio em suas primeiras experiências na escola. Ela demonstra que a experiência lhe ajudou a lidar com os primeiros desafios vivenciados e conseguiu, a partir do apoio recebido, superá-los.

Ao analisarmos a proposta desenvolvida pela mentora Meire, tivemos a confirmação de que elas foram além de suas funções como supervisora de ensino, trazendo, assim, alguns desafios.

*“Sendo Supervisora de Ensino, diante das diversas atribuições desse cargo, como desenvolver o trabalho de Mentoria? Confesso que não foi fácil, pois, por não estar no dia a dia da escola, fui obrigada a procurar estratégias para “estar mais próxima” da professora iniciante, então recorri às redes*

*sociais (e-mail, facebook, whatsapp, mensagens), às visitas periódicas à sala de aula e a encontros presenciais semanais ou, no mínimo, quinzenais. Outra estratégia que estabeleci foi a de recorrer a uma professora experiente da escola para acompanhar o dia a dia da professora iniciante, oferecendo apoio constante à mesma. Todas as ações foram registradas no diário de mentoria, que foi um importante recurso utilizado na construção deste trabalho. Acredito que os resultados tenham sido bem positivos”.*

*DP35 - 35:3 – M4-At.2.2- Meire*

Pelo seu relato, percebemos que, na sua função como formadora, não costuma ocorrer a proximidade com os professores e gestores que são responsáveis por formar e supervisionar, assim como sucedeu nesse modelo que ela colocou em prática. Suas narrativas indicam que ela teve dificuldades na orientação das demandas apresentadas pelas PIs, tendo assim, a necessidade de incluir outros professores experientes para orientá-las.

### **Processo de Mentoria conduzido pelo formador Antônio**

Antônio realizou o convite a duas professoras iniciantes. No entanto, após o primeiro encontro, somente uma deu continuidade. A PI Denise, convidada por ele, não era de sua área de atuação (História e Geografia), mas sim da Educação Infantil.

Denise (PI1) tem 31 anos de idade, 4 anos de experiência docente e é formada em Pedagogia. Durante a sua participação no PFOM, atuava na educação infantil, em uma turma do maternal II (com crianças entre dois e três anos de idade), no período da tarde, em uma escola de tempo integral no município. No seu contexto de trabalho, a escola de tempo integral em que leciona entende que, na parte da manhã, devem ser ministradas aulas e, à tarde, as atividades devem ser recreativas. Para o planejamento das atividades a serem ministradas por ela, é elaborado um semanário. De acordo com os relatos da PI aferidos pelo mentor, ela se embasa na Teoria Histórico-Crítica para preparar as atividades e valorizar o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras.

No primeiro encontro realizado com a PI, o mentor explicou sobre a proposta do PFOM, como seria a realização do seu trabalho e esclareceu que, nesse primeiro momento, iriam dialogar a respeito das dificuldades por ela enfrentadas. Para realização do diagnóstico das necessidades formativas, Antônio utilizou a técnica de entrevista como instrumento, organizou algumas questões semiestruturadas que foram desencadeando outras perguntas e, também, analisou o semanário da PI.

Após esse primeiro contato com a PI, o mentor percebeu que suas principais angústias eram em relação à falta de reconhecimento do seu trabalho, por parte da gestão e dos seus colegas de trabalho. Ela se incomodava por eles considerarem que o seu trabalho seria apenas algo recreativo para as crianças. Além disso, a PI relatou que os pais não davam credibilidade ao seu trabalho e ela sentia dificuldades para manter a atenção dos alunos. Nas narrativas do mentor, apresentadas, a seguir, são realçadas algumas falas da própria PI que detalha as dificuldades enfrentadas em seu contexto de atuação:

*“Os professores da manhã se veem como educadores e consideram os da tarde como recreacionistas. Esse fato, como foi dito, parece deixá-la muito chateada, uma vez que também é uma educadora como os demais [...] “ouço certos questionamentos e me sinto desvalorizada. Uma colega sentou perto de mim, fiquei até contente, ela falou: Denise, vou te ensinar a dar aula, você faz assim: quando for ao parque, balance um pouco, depois vai na roda...gira eles...”. Nesse momento, a Denise fez uma cara de indignação com o comportamento da colega [...] a direção. “Não dá muita liberdade para criar coisas novas. Elaborei quatro projetos para este ano, mas já desisti de três. Estou dando andamento em apenas um. A direção entende que à tarde é para brincar”.*

*DP4-4:10 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

*“Na relação com os pais, a Denise alegou que os mesmos não lhe dão credibilidade. Por exemplo: “quando alguma criança se machuca, tem pais que não ficam satisfeitos com a explicação e começam a questionar, deixando parecer que o acidente poderia ter sido evitado”. Pelo que senti, ela gasta mais tempo que outros professores para convencer os pais do que de fato aconteceu”.*

*DP4-4:9 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Tenho dificuldade em obter atenção dos alunos quando estou explicando ou lendo. Ficam olhando para outros lados”. Perguntei se esses alunos [...] conseguiam entender o que ela falava”.*

*DP4-4:13 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

Por atuar no âmbito da secretaria de educação e estar próximo ao desenvolvimento da proposta curricular que o município estava implantando, em relação a educação infantil e de escola de tempo integral, o formador percebeu, logo que a dificuldade vivenciada pela PI, em relação ao seu trabalho (ser compreendido como algo recreativo), está relacionada à

falta de entendimento da própria escola, uma vez que, recentemente, as escolas de tempo integral foram implantadas no município e ainda não devia estar claro para os gestores como as ações pedagógicas e curriculares do modelo educacional que dirigia, precisavam ser desenvolvidas.

*“Essa forma de entender da direção está ligada também ao fato de não haver orientação por parte da secretaria. Como a escola de tempo integral ainda é algo novo na SME, ainda não há documento com orientações. Cada diretor fica responsável de organizar sua escola. No caso da escola da PI, o entendimento é de que o período da manhã deve ser utilizado mais como estudo e, à tarde, somente brincadeiras. Assim, a angústia vivida pela PI com relação ao ser chamada de recreacionista e não de professora também está ligada à falta de orientação da SME”.*

*DP4-4:32 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

Diante das constatações, o mentor sistematizou os seus acompanhamentos por meio da organização de estudos e discussão de textos e propôs isso para a PI, que concordou com essa estratégia. Assim, o mentor selecionou alguns artigos que apresentavam conteúdos que julgou ser interessante abordar com a PI, tais como: planejamento anual e currículo da Educação Infantil fundamentado nas teorias Histórico-Cultural e Histórico-Crítica; a utilização dos espaços das escolas – trabalhar com improvisação; prática pedagógica e fundamentação teórica; a questão do brincar na teoria Histórico-Cultural; o professor recreacionista: conceito, a visão da direção e dos professores; reconhecimento profissional; e a questão da atenção da criança na idade de 3 e 4 anos: desenvolvimento infantil na teoria Histórico-Crítica.

A agenda de estudos, levou em consideração a leitura destes textos, o fichamento por parte da PI seguida de discussões presenciais entre a PI e o Mentor e convidados (três professoras especialistas). No relato, abaixo, o mentor justifica a estratégia adotada e também destaca que, logo de início, começou a surtir efeito as ações realizadas:

*“Estudo das teorias com destaque para a questão do desenvolvimento infantil, a atenção, o brincar; • Estudo da questão recreação na Educação Infantil – histórico, implicações. Penso que, se a professora não se fundamentar, não terá aporte para contestar a visão negativa dos demais. • Estudo sobre o trabalho coletivo como caminho para*

*superação da individualidade nas escolas e compartilhamento das conquistas e fracassos. • Estudos das relações interpessoais nas escolas. • Estudo sobre a relação professor e família. [...] a PI relatou que uma das coisas que a deixava chateada com a forma que era tratada como recreacionista e, considerando que ela está inserida na Educação Infantil, vi a necessidade de levá-la a compreender a História de Educação infantil tão marcada por essa ideia. Assim, logo indiquei um texto sobre o assunto, e o resultado foi mais do que esperado. Ao conhecer a História da Educação Infantil, ela ficou mais tranquila e compreendeu por que era vista desta forma. Uma das contribuições da História é nos levar à compreensão da realidade para nela atuarmos [...] muitos dos problemas que eu enfrentava estavam ligados à falta de conhecimento sobre a realidade em que eu estava inserido e outras coisas. Assim, optei por levá-la a conhecer essa realidade, como citei sobre as leituras indicadas”.*

*DP4- 4:28 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

Ao longo do desenvolvimento dos encontros, o mentor sentiu a necessidade de compreender melhor o contexto de atuação da PI. Ele, sugeriu ir até a sua escola e assistir a algumas de suas aulas. Porém, a PI não se sentiu muito confortável com a ideia, pois temia trazer algum inconveniente a mais para a relação dela com a direção da escola. Assim, uma estratégia adotada pelo mentor foi a elaboração de fichas sobre os alunos. Na narrativa destacada, a seguir, o mentor explica que essa ação contribuiu para que ambos pudessem ampliar a visão que tinham do contexto envolvido:

*“O vídeo “Escritores da Liberdade” que trouxe a problemática da professora iniciante nos possibilitou fazer uma análise das decisões e ações de uma professora diante de uma realidade desfavorável. Dentre outras coisas, as discussões acabaram por contribuir para pensar a nossa própria história de docente em início da carreira e em estratégias de enfrentamentos dos desafios. No vídeo, a professora busca aproximar da realidade individual e coletiva dos alunos e, a partir daí, pensar em caminhos. Ao escolhermos fazer um registro mais detalhado dos alunos da PI num contexto de atividade, nos aproximamos da estratégia utilizada pela professora do vídeo. Por meio do registro dos alunos e da discussão que fizemos, a PI percebeu que os alunos que lhes dão trabalho possuem muitas diferenças e estão inseridos em contextos sociais que ela precisa considerar, ou seja, uma única estratégia não dará conta de tudo”.*

*DP4- 4:35 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“A elaboração da ficha foi algo importante, que acabou, de certa forma, sendo uma prática de observação realizada por ela, que nos ajudou a conhecermos um pouco mais da realidade dela”.*

*DP5- 5:7 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

O mentor também convidou três profissionais da educação para auxiliá-lo na discussão e entendimento de alguns temas abordados, tais como diagnóstico da deficiência, estratégias de como conduzir as atividades frente a comportamentos desafiantes dos alunos. Entre elas, uma psicóloga que abordou alguns elementos ligados a situações vivenciadas pelos alunos e uma professora de Educação Especial que trouxe esclarecimentos sobre questões levantadas pela PI em relação aos seus alunos. Além disso, convidou a responsável pela área da Educação Infantil do município, para dialogar sobre questões curriculares para a área e a articulação teórica desta proposta com a prática desenvolvida na escola.

*“A PI está inserida em uma secretaria que segue um currículo comum que segue fundamentação teórica<sup>10</sup>. Com base nisso, achei que seria importante levar a PI a tomar conhecimento dessa teoria e guiar sua prática com base nessa teoria e nas orientações para série em que ensina. Isso foi realizado também por meio de leitura de textos sobre a temática. Ainda convidei uma profissional para participar conosco de um encontro sobre o assunto. E o resultado foi muito bom. Além de contribuir para que a PI entendesse um pouco mais sobre a teoria, serviu para que conseguisse colocar em prática o que a teoria dizia. No nosso último encontro, ela relatou que essa conversa com a profissional ajudou muito a compreender melhor a teoria e sua contribuição para a prática docente. [...]. Procurei passar para a PI, por meio das leituras, que, segundo a teoria adotada, as brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, ela poderia, a partir dessa característica do período em que trabalha, realizar um trabalho que contribuísse para o desenvolvimento das crianças”.*

*DP4- 4:33 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Uma das coisas que não estava no planejamento foi a questão do aluno que ela ligou à questão da deficiência. No início, ela destacou que tinha alunos com problema de atenção, mas ela não ligou à questão da deficiência. Depois, lá no meio da*

---

<sup>10</sup> O Currículo tem como base a fundamentação histórico cultural.



*discussão, ela colocou que era aluno que tinha deficiência e que ela precisaria de ajuda nesse sentido”.*

*DP5- 5:9 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Quando a gente estava planejando, a gente disse que o planejamento seria um norte e não seria algo engessado e que durante o percurso a gente iria revendo algumas coisas. Quando eu tratava com ela os problemas que ela tinha com os alunos, eu tratava mais de forma geral. Quando foi necessário ela realizar a observação e registrar, ainda não trouxe detalhes. Mas, após a participação de uma interventora na área de Educação Especial, ela acabou detalhando e começaram a aparecer informações, que não haviam aparecido nem na ficha, nem na conversa que eu tive com ela. Ela começou a detalhar o que já havia sido feito, que o pai e a mãe do aluno já tinham ido à escola. E deu para perceber mais informações”.*

*DP5- 5:10 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

O mentor percebeu que a PI aproveitou muito bem os momentos de estudos, posicionou-se de maneira crítica diante dos textos e fez relação com o contexto que vivenciava, articulando-os com as dificuldades inicialmente externadas. As narrativas, a seguir, apresentam impressões do mentor e da PI a respeito do acompanhamento desenvolvido:

*“Nossas conversas eram realizadas de maneira bem tranquila. Não ficávamos presos ao tempo. Realizávamos a leitura dos textos com antecedência e utilizamos os encontros para compartilhar nossas impressões, sempre articulando com os problemas apresentados no plano. Essa forma criou um vínculo afetivo e profissional que permitiu conversar, concordar/discordar, sugerir, reivindicar, etc. que contribuiu na realização de intervenção com base no comprometimento de ambos os lados. De minha parte, me envolvi com os desafios da PI e desejei que os mesmos fossem superados. Da parte dela, valorizou o trabalho de mentoria e assumiu todos os compromissos de tal forma que, ao final, ambos saímos felizes com o trabalho”.*

*DP32- 32:3 – M4-Af2.2 – Antônio*

*“Durante o programa, foram trazidos vários casos de crianças com comportamentos a serem discutidos. Em todos os casos, recebi orientações que me ajudaram a lidar com os problemas de forma bem efetiva: 1 - Crianças indisciplinadas, 2 – crianças*

*desinteressadas e imaturas, 3 – crianças dispersas. Para cada caso, foram muitas reflexões com participações de uma psicóloga que me deu orientações preciosas e se comprometeu com um dos casos e da coordenadora pedagógica da prefeitura que esclareceu e tirou dúvidas sobre a teoria adotada pelo município e muito discutida e estudada durante o programa. Isso tudo fez com que minha prática se tornasse mais lúcida e meu olhar sobre os problemas fossem ficando cada vez menos desesperado e mais maduro”.*

*DPI- 1:4 – M4 – Auto-Avaliação da PI Denise - Antônio*

O plano que o mentor havia elaborado, inicialmente, serviu como um norte. Houve a necessidade de flexibilizá-lo para que fossem atendidas as questões que surgiram ao longo das discussões. Antônio destaca, (em sua narrativa a seguir), que as alterações no planejamento não trouxeram problema para a condução do que havia sido planejado:

*“Para a realização do trabalho de intervenção de mentoria, realizamos um plano de ação e acredito que este foi executado, com algumas diferenças com relação ao que pensamos inicialmente. Porém, o mais importante foi que, observando a avaliação da PI, o trabalho contribuiu muito para a superação de muitas dificuldades que tinha. Isso me fez sentir realizado exercendo o papel de mentor. Entendo que eu possa ter me afastado em certos momentos da proposta do programa, mas acredito que tenhamos deixado uma contribuição na forma como conseguimos desenvolver o trabalho”.*

*DP32-32:7 – M4-At2.2- Antônio*

O mentor fez uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, destacando o envolvimento das pessoas que colaboraram com esse processo e, principalmente, o empenho e o envolvimento da professora iniciante:

*“Destaco o percurso do trabalho de mentoria quanto ao envolvimento da PI e da Tutora e de outros profissionais durante a realização. Esse envolvimento foi notório e contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento das ações de estudos, discussões, reflexões e aprendizagens. Destaco o envolvimento e comprometimento da PI durante todo o trabalho. Isso foi fundamental para alcançarmos os objetivos estabelecidos. Isso nos ajuda a reforçar a necessidade de um processo formativo ser assumido por ambos os lados, formador e formando. Acredito que podemos ligar essa postura assumida por nós às orientações da tutora e às aprendizagens adquiridas*

*durante os estudos no programa sobre o papel e as características do mentor”.*

*DP32-32:9 – M4-At2.2 – Antônio*

Percebemos, pelos relatos do mentor, que, na continuidade dos estudos, ele aferia os seus impactos sobre a PI. Tendo em vista que os oito encontros foram todos gravados, isso permitiu ao mentor escutar novamente o que foi dialogado e compartilhar com a tutora, que lhe deu feedbacks, frente ao trabalho que estava realizando. No entanto, ao final dos estudos, o mentor elaborou um questionário com algumas perguntas, visando a compreender melhor a impressão da PI diante do processo de mentoria realizado por ele. Na avaliação realizada pela PI, é possível constatar com detalhes que a estratégia desenvolvida pelo mentor foi bem-sucedida e que os estudos, nessa fase em que ela se encontra, e, principalmente, articulados com as demandas que ela enfrentava, ajudaram a diminuir as angústias que ela vivenciava. Sua narrativa é apresentada a seguir:

*“No início do processo, tinha muitas dúvidas, angústias e frustrações sobre ser professora. Quais atividades são mais adequadas ao aprendizado e faixa etária das crianças? Quais materiais usar? Qual metodologia? O cuidar e o educar na ed. Infantil. Como lidar com a indisciplina? Como ganhar seu lugar e o respeito no ambiente profissional? As dúvidas eram muitas e a ajuda pouca. Passar por tudo isso sem ter alguém para dividir essas angústias, frustrações e dúvidas não é nada fácil. No entanto, tive a oportunidade de passar por tudo isso e ter uma preciosa ajuda, o que acabou me dando uma sensação de segurança para atuar no dia a dia. Todas as minhas inseguranças foram colocadas, discutidas e refletidas nos encontros e as leituras vieram embasar teoricamente as dúvidas que ainda restassem. Também tive a colaboração de outros profissionais da educação mais experientes e preparados para me dar as melhores orientações e indicar as melhores soluções para a resolução dos problemas. Enfim, ao fim do programa, me senti muito mais preparada para lidar com a rotina escolar e todos os dilemas que a cercam, além de me sentir mais segura para enfrentar, pelos próximos anos, todos (ou quase todos) os desafios que a profissão professor exige e, como se sabe, não são poucos, nem são fáceis. Ao longo do processo, tive muito incentivo e, principalmente, compreensão sobre o fato de ter muitas substituições (dobra de aulas) e isso foi o que mais me fez sentir à vontade para dialogar com meu mentor. Os aprendizados adquiridos no programa colaboraram muito para os desafios, que, como*

*professora, enfrento diariamente, inclusive o aprendizado de como lidar com a culpa que, muitas vezes, sentia por não saber solucionar um problema de um dia para o outro. Aprendi que preciso da teoria, e de tempo para compreender a criança que, muitas vezes, nos dá os sinais e as respostas para solucionar ou minimizar os problemas/conflitos, ansiedades. A principal mudança que percebi foi o fato de olhar os problemas de cada turma e criança de uma forma menos desesperada e mais confiante, além do fato de buscar respostas e respaldos nas teorias, leis, resoluções, etc. [...]. É o fato de não precisar me desesperar com os problemas, não me achando culpada e me sentindo incapaz. Ao invés disso, investigar as causas, dar tempo para as crianças se expressarem, enxergar no afeto uma estratégia valiosa e ganhar a confiança delas e dos profissionais mais velhos que, muitas vezes, nos enxergam (os professores mais novos) como inexperientes, vulneráveis e sem muita capacidade. Pude ver que, aos poucos, os problemas vão se acalmando e as soluções vão aparecendo sem que precisemos nos angustiar tanto”.*

*DP1- 1:8 – M4 – Auto-Avaliação da PI Denise do Antônio*

Por outro lado, o mentor reconhece que não é simples aferir os impactos de uma formação em um curto período de tempo. Suas reflexões demonstram um entendimento mais arraigado sobre o desenvolvimento profissional docente, concebendo que este progride com o tempo, mas que é preciso reconhecer as pequenas transformações, já que elas podem resultar em outras mais profundas.

Ademais, ele reconhece e sempre frisa, em suas reflexões, a importância da apropriação teórica sobre o fazer docente, de forma que possa estreitar a relação entre teoria e prática e o contexto vivido pelo professor, nesse caso específico, o professor iniciante. E, por fim, revela, em sua fala, a importância do trabalho coletivo para o sucesso das ações na educação. É possível verificar essas considerações, abaixo:

*“Acredito que ainda não é possível perceber a profundidade desse impacto, mas já é possível notar, por meio das declarações da PI, que, se não superou, ao menos diminuiu muito as angústias e dificuldades que estava enfrentando. Sobre o ser chamada de recreacionista, hoje ela compreende a origem dessa visão e que precisa ser superada na Educação Infantil. Na nossa última reunião, compartilhou sobre uma aluna que lhe dava muito trabalho, mas que, por meio de sua ação baseada em um dos textos que estudamos, a aluna*

*melhorou muito e isso a deixa feliz. É claro que também fiquei”.*

*DP4- 4:30 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

*“Ela sentiu auxiliada com as orientações, com as discussões. (...) Pelo caminho que a gente acabou tomando, foi possível a PI olhar para a prática dela. Na conversa com a interventora da Educação Infantil, ela reconheceu que tinha a teoria, mas a prática não estava de acordo. Nesse sentido, nós ganhamos e fomos pelo caminho certo”.*

*DP5- 5:12 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

*“O trabalho de mentoria permitiu a experiência de desenvolver uma formação a partir das necessidades do professor e mantendo uma ligação muito estreita com sua realidade, ou seja, uma ligação entre teoria e prática onde a primeira contribui para a compreensão e melhor clarificação para a realização da segunda, atribuindo sentido no seu realizar-se. Na avaliação da PI, ela destacou que, por meio dos estudos, tinha conseguido compreender a teoria na prática. Que antes, embora compreendesse a teoria, não conseguiu fazer com que esta contribuísse para seu trabalho”.*

*DP32- 32:11 – M4-At2.2- Antônio*

*“Do meu lado, tive a confirmação de algo que venho valorizando muito, em minhas falas e ações, que é a importância do trabalho coletivo como forma de enfrentar os desafios da educação. É comum depararmos com desafios e estes não serem superados por conta do pensamento individualista”.*

*DP32-32:19 – M4 – At.2.2 - Antônio*

Durante a mentoria, Antônio refletia sobre as suas próprias descobertas e aprendizagens diante das ações que realizava. Em suas narrativas, a seguir, é possível constatar a ampliação dos seus saberes como formador de professores, principalmente, a respeito das demandas enfrentadas pelo professor iniciante:

*“No momento, já é possível apontar algumas contribuições. Entre elas, se encontra a ampliação de meus conhecimentos sobre formação de professores. Eu tinha algumas leituras sobre formação continuada de professores de um modo geral. Com a participação nesse programa, tive contato com as leituras mais aprofundadas sobre o professor iniciante e formação a distância, além de outros temas”.*

*DP4-4:37 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Com as leituras e depois com todas as discussões coletivas, o resgate da nossa memória sobre o início da docência, os exemplos, como foi o nosso trabalho como professor iniciante. Isso foi fazendo com que eu me envolvesse mais nessa temática e percebendo a importância que essa fase tem. Isso é o que tenho trazido para minha vida profissional. Espero trazê-lo também para a secretaria para que tenha uma visão diferenciada para a formação desses profissionais”.*

*DP5-5:21 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

Outro aspecto contido em suas reflexões é a compreensão sobre a importância de se organizar sistematicamente diante da ação formativa e buscar articulá-la às reais necessidades dos professores, como Antônio relata, abaixo:

*“Além do que foi dito, a prática de planejar, registrar e compartilhar as aprendizagens, os sentimentos entre formador e formando era uma estratégia pouco utilizada por mim e que, com a participação neste programa, aprendi não só utilizá-la como também a perceber sua importância num processo formativo. Nos cursos que oferecemos, pouco ou quase nada aproveitamos dos registros, ou mesmo nem fazemos uso dele. Me senti com bastante espaço para falar e fui ouvido. Assim, a formação ocorreu nos vários sentidos. Nos cursos que oferecemos na SME, mantemos certa distância dos cursistas, o que prejudica na participação dos mesmos. Ou eles nos olham como fôssemos donos dos conhecimentos ou tratam com certo desprezo como se não tivéssemos nada para oferecer”.*

*DP4-4:44 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

*“No momento, não consigo resgatar tudo que foi importante sobre o que aprendi, mas podemos destacar algumas coisas, tais como, a condução de um processo de indução, desenvolvendo ações com vista a auxiliar o professor iniciante, como realizar o diagnóstico, fazer o levantamento de problemas, fazer uma categorização e elaborar o planejamento em parceira, fazer as intervenções, etc. Após realizar os estudos, discutir, ouvir orientações, me senti seguro para exercer o papel de mentor”.*

*DP4-4:52 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

É notória, em suas narrativas, a extensão do seu entendimento diante da condução das formações desenvolvidas no âmbito da rede em que atua como formador:

*“Eu já havia coordenado curso por meio da educação a distância (EaD), e tinha muitas desconfianças quanto à sua importância e confiabilidade. Participando desse curso, foi possível perceber o quanto pode ser produtiva uma formação nessa modalidade. Uma entre tantas coisas importantes que vou levar para a SME é a forma como foi desenvolvido. A distância entre o mentor e o tutor parece não existir. Senti como se a Tutora estivesse ao meu lado o tempo todo. Isso é algo muito falho nos cursos que coordenamos, não conseguimos diminuir essa distância. A relação entre professor e coordenador acaba ficando muito fria e distante de fato. Além dos recursos e ferramentas utilizadas no curso, a flexibilidade de tempo em prazos, tornou possível a realização do curso, caso isso não houvesse, dificilmente eu conseguiria dar conta de tudo. Vejo a necessidade de repensar algumas coisas sobre a formação que estamos oferecendo aos professores em nossa SME, tanto na modalidade em EaD, quanto a presencial. Outra coisa que causou um impacto em meu trabalho de coordenação na SME com relação à condução ou elaboração de cursos de formação foi a experiência de desenvolver uma formação que me permitiu uma aproximação da professora em formação, em nosso caso, a PI Denise. Uma das falhas no programa de formação que oferecemos na SE é o fato de não conseguirmos aproximação com as necessidades dos professores participantes. Trabalhamos com temas gerais e com conhecimentos que o professor pode ou não aproveitar em seu trabalho. Fica tudo muito distante. Já nesta modalidade de formação que foi desenvolvida neste Programa, houve uma aproximação, não somente da pessoa do professor, mas também de suas reais necessidades, ou, dizendo de outra forma, o conhecimento que produzimos neste curso está ligado com as necessidades do professor. A leitura e as discussões que realizamos tiveram significado para a PI. A articulação de estudo ligada aos problemas enfrentados lhe proporcionou maior compreensão tanto dos textos como maior clareza de seus desafios”.*

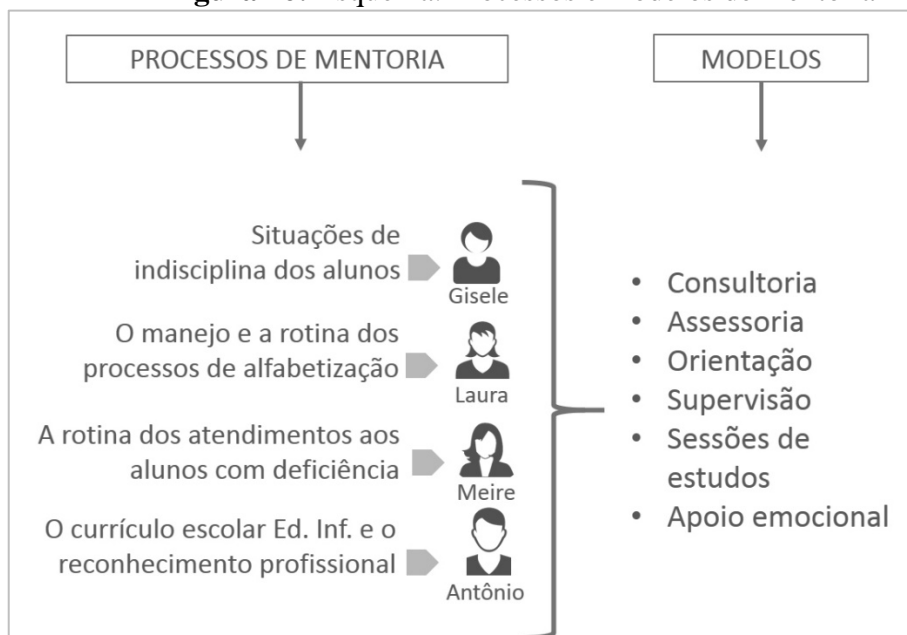
*DP4-4:53 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

### **Considerações a respeito dos processos de mentoria executados**

A seguir, serão apresentadas considerações a respeito dos processos de mentoria conduzido pelos formadores de professores, articulando-as aos papéis que eles desempenham em sua rede de ensino, destinados à formação continuada de professores em

serviços, tendo como base a descrição da mentoria executada por cada um deles e frente aos modelos colocados em prática, conforme ilustramos por meio da figura 16.

**Figura 16:** Esquema: Processos e modelos de mentoria



Fonte: elaborado pela autora

Apesar de alguns processos de mentoria, não nos derem condições de aprofundamento das narrativas e do plano elaborado e colocado em prática, percebemos que cada um deles nos mostra traços significativos de reflexão sobre as necessidades formativas manifestadas apresentadas pelos formadores de professores.

Necessidade formativa é entendida como algo contingencial, que emerge ou se manifesta tendo como referência saberes necessários para a realização de uma determinada atuação, os quais envolvem relações profissionais e pessoais, precedidas da melhora nas atividades laborais. Normalmente estas, demandam formação considerando contextos específicos em que os envolvidos se encontram.

O período inicial da carreira docente é identificado pela expressão “choque de realidade que é caracterizado pelo impacto sofrido quando um docente inicia a profissão” (FRANCO, 2012, p.34). Esse impacto colabora para o aparecimento de dilemas, que se evidenciam em situações conflitantes do cotidiano escolar. Como já foi pontuado anteriormente, são situações similares às vividas pelos PIs acompanhados pela mentora Gisele.

Diante da função exercida por Gisele, em sua rede de ensino, ou seja, coordenadora pedagógica, percebemos que seria de fundamental importância que o trabalho desenvolvido



por ela, na formação continuada em serviço, pudesse ter subsidiado as reflexões sobre as dificuldades que esses professores encontravam para desenvolver seu trabalho. Acreditamos que, com tal empreendimento, esse formador estaria auxiliando e favorecendo os docentes com os quais trabalha à tomada de consciência, ao reconhecimento do seu contexto de atuação e balizando suas expectativas de carreira (GARRIDO, 2012, p.9).

Mesmo diante da identificação das necessidades apresentadas pelos seus PIs, Gisele não demonstrou, por meio de suas narrativas, que o seu trabalho abarcava tais posicionamentos, apresentando, com isso, uma necessidade diante do papel formativo que desempenha.

Sobre a importância da função de coordenador pedagógico, Campos (2012, p. 40) entende que a formação continuada em serviço “implica responsabilidade do professor nos âmbitos individual e coletivo” e destaca que

[...] quando se trata do coletivo, entram em cena a escola e, juntamente com os demais docentes, o coordenador pedagógico, que tem suas funções voltadas para o entrelaçar de questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente (CAMPOS, 2012, p. 40).

O enfrentamento da complexidade desse contexto demonstra a necessidade de o formador proporcionar momentos de aprofundamento teórico, para subsidiar a prática pedagógica dos professores que coordena e organizar um ambiente de troca de experiências entre eles, de forma que possam relacionar as teorias com os problemas reais do dia a dia escolar. Franco (2012, p.36) exemplifica, a seguir, como essa dinâmica pode ser desenvolvida:

Nesses encontros, o professor iniciante pode ser ajudado pelos professores mais experientes da escola, na reflexão de sua atividade docente, nas suas dificuldades no relacionamento com os alunos, nos problemas que encontra com outros profissionais de sua área, que poderão ajudá-lo quando à especificidade de sua disciplina (FRANCO, 2012, p.36).

Como situação ilustrativa, vemos o fato de a Gisele relatar que no trabalho que realiza como formadora não tinha ciência das angústias dos professores com os quais atua. Suas ações, ao que tudo indica, estavam relacionadas a “estudos”, apesar de não ficar evidente como eles eram desenvolvidos. De qualquer forma, ao exercer a função de mentora, ela começa a perceber a necessidade de maior proximidade com os professores iniciantes que acompanhava.

Aproximar-se do coletivo dos seus professores e sistematizar ações conjuntas são fundamentais para realizar um bom trabalho, pois o coordenador não atua sozinho. Ele precisa do “outro para que seu trabalho ganhe visibilidade” (CAMPOS, 2012, p.41). A autora enfatiza que “fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação” da atuação desse profissional. Ela também acrescenta que esse formador precisa ter como foco, para o desenvolvimento do seu trabalho, “a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico”. Sendo assim,

É tendo em vista essa função que a organização dos tempos e espaços escolares deve ser alinhavada, sempre em busca de proporcionar trocas de saberes entre os participantes, possibilitando que professores compartilhem conhecimentos, didática de trabalho, atividades com os demais membros da escola, para que os saberes ganhem visibilidade no grupo e não fiquem restritos à sala de aula de cada professor, para que deixem de ser saberes “seus”, individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivo, de toda a escola (CAMPOS, 2012, p. 41).

Ao que tudo indica, as reflexões e a proximidade com os PIs acompanhados não faziam parte de sua prática como formadora na escola. Mas, de acordo com o seu relato, essas ações foram reconhecidas pelos envolvidos como algo positivo. Percebemos que a mentora reconheceu, com base no que seus PIs certamente expressaram, que as “teorias” que ora devem ter feito parte dos estudos desenvolvidos na escola, não estavam articuladas às reais necessidade que eles vivenciavam dia a dia no cotidiano escolar com os seus alunos. Almeida (2012, p.87) colabora nos ajudando a refletir sobre essa situação, afirmando que é preciso que haja espaço para que os professores se posicionem como pessoa. Para a autora,

[...] dar ao outro a possibilidade de se posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. A partir do diálogo formador-formando, em que as vivências são retomadas, as histórias são ressignificadas, os planos de formação podem ser elaborados. Não são necessários grandes planos, mas planos que retratem uma situação da própria escola, que retratem a vida que há na escola e que só é realmente conhecida pelos que nela habitam, um plano que retrate as falhas e as conquistas (ALMEIDA, 2012, p.87).

Em última análise, fica evidente a dificuldade da mentora Gisele em sistematizar e apresentar reflexivamente o que foi desenvolvido no processo de mentoria. Essas dificuldades por si só se tornam compreensíveis, visto que é um problema vivenciado pelo coordenador pedagógico no âmbito da formação de professores e dentro da dinâmica escolar

que ele está inserido. Romper com essa lógica de trabalho e organização exige, no nosso entendimento, um processo mais prolongado.

Franco (2008, p.125) nos lembra que as ações formativas e de desenvolvimento pedagógico na escola não são tarefas que precisam ser executadas apenas pelo coordenador pedagógico. Para a autora, “ela está presente em todos aqueles que trabalham com a educação”, o que inclui todo o corpo da gestão escolar (diretor, coordenador, supervisor e demais agentes atuantes na educação). Logo, a direção também precisa ser vista e entendida no seu papel formativo e pedagógico diante do coletivo da escola. Sobre isso, a autora afirma, ainda, que

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração, ele toma corpo, adquire concretude apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações (FRANCO, 2008, p. 126).

Colaborando com a delimitação do papel da gestão e dando continuidade a ela, Krawczyk (1999, p.117) chama a atenção para o importante papel dessa área na articulação entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar. A partir do que a autora pontua, consideramos que a gestão escolar também se trata de um espaço privilegiado que envolve o Estado e a sociedade civil na escola. Mesmo que historicamente essa área tenha sido reduzida a uma atividade administrativa, em que, até hoje, vivenciamos a repercussão desse modelo nas práticas de alguns gestores, a autora enfatiza a necessidade de entendê-la com base em seus fins pedagógicos, o que inclui um olhar mais próximo para a formação dos professores, conforme esclarece, expondo que,

Quando falamos de gestão da escola, não estamos pensando apenas em uma determinada organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, na produção institucional da escola. Referimo-nos também a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade. Em outras palavras, estamos nos referindo às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional. As expectativas oficiais em relação às mudanças da gestão do sistema e da instituição escolar, para o conjunto de estratégias de desenvolvimento e governabilidade social e educacional, evidenciam as relações contidas na gestão escolar (KRAWCZYK, 1999, p.117).

Nessa lógica, Krawczyk (1999, p.118) destaca que o “novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas”. Isso quer dizer que os seus gestores podem tomar decisões com a sua comunidade escolar e elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses dela. Porém, com base no que a autora salienta, entendemos que essa mudança também traz outras implicações.

No contexto vivenciado por Laura, percebemos que a proposta do trabalho da gestão, ao possuir “autonomia” administrativa para gerenciar os recursos materiais e humanos, podendo escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados com os alunos, está também condicionada a dispositivos de controles externos, como as avaliações aplicadas por meio de testes padronizados.

Da mesma forma, notamos que essa autonomia possui certos limites, como é o caso do sistema apostilado a que a escola de Laura precisa aderir, tendo em vista satisfazer as disposições assumidas pela rede de ensino, mesmo que elas não atendam as expectativas de trabalho dos professores, diante da clientela diversificada com que atuam, como é o caso, apresentado pelas PIs acompanhadas por Laura.

O contexto realçado nos ajuda a ilustrar as circunstâncias vividas por Laura diante do seu papel na direção da escola. Sua atribuição, enquanto diretora, corresponde, também, a reconhecer limites e deficiências no seu próprio trabalho, para se envolver no âmbito pedagógico e formativo, o que inclui ficar atenta às necessidades dos professores e alunos. Esse exercício reflexivo, segundo Garrido (2012, p. 10),

Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atividades que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e dedicados de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar prática implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional (GARRIDO, 2012, p.10).

Nesse mesmo contexto, encontram-se os professores iniciantes que adentram as salas de aulas, sem preparo para fazer a passagem da teoria para a prática e, muitas vezes, sem compreender a dinâmica que precisa ser desenvolvida nesse ambiente. Eles se deparam com situações conflituosas, em que precisam dar conta de uma expressiva diversidade de

alunos em processos distintos de alfabetização e atender as exigências institucionalizadas. Além disso, conforme o que pensa Franco (2012, p.34),

Para agravar ainda mais a situação, o jovem docente, nessa fase de sua carreira, por circunstâncias do próprio sistema de ensino, acaba tendo de atuar em duas ou mais escolas, dificultando seu trabalho, tanto no que se refere ao desgaste físico como também no tempo para preparar suas atividades (FRANCO, 2012, p.34).

Como diretora e também, responsável pela equipe de formação de sua escola, Laura assumiu o papel de mentora e alterou uma série de práticas, partindo para um acompanhamento mais sistemático com as PIs. Nesse processo, implementou um projeto diferenciado para os alunos de duas salas, na medida em que também envolvia o coletivo (ou parte dele) nesse novo delineamento pedagógico.

Percebemos que a mentora Laura tomou como fundamentação para a realização desse acompanhamento “os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”, como destaca Rinaldi e Reali (2012, p.97) que esses saberes “são as bases de referências para a construção de novos saberes para os formadores”.

Sobre a importância desse acompanhamento, Placco e Silva (2012, p.29) afirmam que, quando a direção da escola se disponibiliza a inovar, naturalmente o coletivo colabora. Para as autoras, esse envolvimento “pode facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras”.

A proposta empreendida por Laura, desde o diagnóstico das dificuldades das PIs, a conscientização delas diante de suas próprias necessidades e a condução do plano de mentoria, que de acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p.11), pode ser entendida “como uma etapa do processo pedagógico da formação”, que visou a “abrir os horizontes” das professoras envolvidas para a “autoformação, através da consciencialização de suas lacunas”. No entanto, na medida em que as necessidades das PIs são evidenciadas, foi possível ser totalmente satisfeitas. Diante disso, as autoras explicam que é preciso conscientizar os envolvidos dos limites de suas ações. Segundo elas,

O formador precisa ser levado a consciencializar também os seus limites contextuais, a rede de poder que o condiciona e/ou determina, contribuindo-se, assim, para um posicionamento mais consciente e, por isso mesmo, favorável a intervenção mais pertinente (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.20).

Ficou evidente, nas narrativas da PI Vanessa, o entendimento que possui diante das avaliações externas. Ela demonstra compreender que a estratégia desenvolvida no âmbito do PFOM com os alunos surtiu efeito. Contudo, percebe que a proposta institucionalizada, em âmbito nacional, pelas avaliações de larga escala não leva em consideração que as realidades educacionais são distintas. Essa problemática evidenciada em sua fala é a atribuição do fracasso de alguns alunos, ao descaso familiar. Entendemos que esses contextos sociais, família e escola estão relacionados. Apenas consideramos importante tomar o cuidado para não deixar que “a caracterização social e da família do aluno justifique problemas escolares” (GUIMARÃES, 2012, p.44). Essa situação é comumente encontrada na fala de professores e costuma ser utilizada para alegar o desempenho escolar insuficiente, segundo o que expõe Guimarães (2012, p. 44), a seguir:

É necessário registrar que não dá para se prever o que será de uma criança no futuro a partir do conhecimento, ainda que correto e pertinente, do que seus pais são. Pior do que isso, as ideias preconcebidas da escola sobre as dificuldades presentes e futuras de um aluno, como produto direto de sua situação familiar e social, costumam prejudicar muito mais o aluno e seu futuro do que a própria situação familiar e social alegada. Isso porque, para o presente, a escola desloca suas responsabilidades e possibilidades de ação para a família, isentando-se de sua ação educativa, tornando-se apática e indiferente, ainda que piedosa, em relação ao jovem que deveria educar. Agindo assim, a equipe pedagógica abdica até de constituir um espaço diferenciado no qual aspectos novos ou pouco desenvolvidos de sua personalidade possam tomar forma (GUIMARÃES, 2012, p.44).

Estamos cientes que, quando há um conhecimento mais aprofundado sobre uma determinada situação, isso resulta em condições mais favoráveis para uma intervenção pedagógica pertinente. Nesse direcionamento, percebemos que a tomada de decisão da mentora Laura sobre as PIs Paula e Vanessa ajudou na diminuição dos problemas vivenciados.

Assim, de um modo geral, podemos considerar que o conhecimento das necessidades e o reconhecimento de estratégias eficientes colaboraram para a diminuição do nível de incerteza quanto ao que poderia ou não ser feito diante das duas turmas de alunos, em seu processo de alfabetização, ao passo que houve uma relação positiva com a própria formação e com a satisfação que ela proporcionou as envolvidas.

Nesse sentido, retomamos o que pontua Rodrigues e Esteves (1993, p.20), expondo que os professores iniciantes em processo de formação precisam ser ouvidos. As autoras defendem que “ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que

aqueles que os experimentam”. Por meio da recolha das representações e das percepções desses atores, o “formador se apropria de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação”. Sobre isso, as autoras ainda afirmam que

A análise de necessidades desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social, e está a serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir os seus objetivos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.20).

Rodrigues e Esteves (1993) explicam que existe uma convicção fundamentada em algumas investigações e notaram que a eficácia das ações de uma formação continuada de profissionais da educação está associada, entre outros fatores, ao nível de envolvimento deles em todas as fases das atividades formativas. Por isso, elas enfatizam a importância de responsabilizar esses profissionais em formação, na definição de objetivos e estratégias. De acordo com as autoras, isso ajuda a diminuir as resistências à formação e potencializa os seus efeitos. Esses fatores são evidentes na condução do trabalho empreendido pela mentora Laura com as PIs.

Outro aspecto relevante, presente nas narrativas das PIs, é o apoio que elas sentiram da mentora. A partilha de estratégias pedagógicas, concretizaram o papel formativo desenvolvido por Laura, desde as motivações constantes e as reflexões diante das dificuldades dos alunos. Benachio e Placco (2012, p. 60) revelam que estar atento às emoções dos professores em formação pode ajudar o formador, em suas ações, a regular a continuidade de uma atividade e a intervir junto com esses docentes, considerando-os em suas peculiaridades.

Após destacarmos os processos de mentoria desenvolvidos por formadores que atuam na coordenação pedagógica e na direção de escola, outro papel desempenhado nas redes de ensino, sejam elas municipais ou estaduais, é a supervisão de ensino. É evidente que, em cada esfera, o profissional que atua nesse cargo possui suas ações delimitadas. Assim, gostaríamos de realçar dois aspectos de suas demandas, que normalmente entram em conflito: a administrativa e a formativa.

A história em que se desenvolvem as funções assumidas pela supervisão de ensino, no Brasil (MEDEIROS, 2007; BOLDARINE, 2014; ROZA, 2004) e, mais especificamente, no estado de São Paulo (BOLDARINE, 2014), mostra que esse cargo foi preparado,

ideologicamente, para exercer uma função técnica, burocrática e política e para fiscalizar a execução do ensino, isto é, o trabalho docente com vista à maior eficácia político-administrativa do sistema de ensino.

Entendemos, a partir de Medeiros (2007), que, atualmente, o supervisor atua lado a lado com outros agentes educacionais, dividindo coletivamente os problemas, repensando e questionando continuamente sua ação no cotidiano interativo da escola e contribuindo na formação dos educadores e gestores.

Embora detectemos um avanço nas atribuições desse profissional no estado de São Paulo, na medida em que elas o tiram de uma função meramente fiscalizadora e burocrática e o aproximam de uma função pedagógica, ainda assim, o fazer administrativo se sobressai ao fazer pedagógico (BOLDARINE, 2014).

Essas particularidades entre o atendimento burocrático e as especificidades pedagógicas marcam a atuação da Meire, ao desenvolver seu trabalho de mentoria junto as suas PIs. Por um lado, ela compreende a natureza das necessidades das PIs, por outro, precisar adequar-se às demandas exigidas pela rede. Todavia, acaba priorizando as solicitações burocráticas do sistema que representa.

Levando em consideração a situação vivenciada pelas PIs que a Meire acompanhou, entendemos que o início da carreira docente tem sido para muitos professores um período difícil, no qual vários problemas se evidenciam. É o momento da passagem do papel de universitário para o papel de professor que, na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e inseguranças. Esse fato se agrava ainda mais, quando, ao iniciar a docência, o sujeito se depara com as atividades na Educação Especial. Como se trata de uma atividade ainda recente no âmbito da escola regular do estado de São Paulo (em consequência da implementação do seu modelo inclusivo), os professores, sejam eles iniciantes ou não, se deparam com uma série de demandas burocráticas específicas, além das singularidades da área (conteúdos, métodos, estratégias, entre outros) que, normalmente, necessitam de conhecimentos aprofundados visto cada especificidade da área da deficiência que, no entanto, não foram desenvolvidos em sua formação inicial.

Diante desse quadro, encontrou-se as ações de mentoria desenvolvida por Meire para as duas PIs, que realizam atendimentos aos alunos com deficiência em uma rede de ensino no estado de São Paulo.

Ficou evidente, nas narrativas apresentadas, que, embora algumas ações da própria área de supervisão prevalecessem, Meire teve um acompanhamento mais próximo às PIs, realizando indicações de estratégias pedagógicas e orientando-as na condução das rotinas de



atendimentos. No entanto, suas ações como mentora estiveram mais articuladas a encontrar apoios de outros profissionais para auxiliar as demandas apresentadas pelas PIs.

Por atuar na supervisão de uma área muito específica que é a área de Educação Especial na perspectiva inclusiva de sua rede de ensino, suas ações nos levam a refletir se os seus conhecimentos abarcavam habilidades práticas sobre essa área. Se formos olhar para a sua formação complementar, notaremos que possui especialização na área de gestão, e, certamente, a sua função exige conhecimentos legislativos sobre o papel da Educação Inclusiva na escola. Porém, se, de fato, possui saberes oriundos da experiência de intervir no atendimento aos alunos com deficiência e no envolvimento prático com a área, isso não fica evidente em sua trajetória, nem na sua formação. Isso pode ter levado a formadora a atribuir a outros professores o acompanhamento de suas PIs. Em nosso entendimento, isso colaborou para dificultar o planejamento e a condução dos processos de mentoria, realizados por ela.

Na experiência vivenciada pelo Antônio (mentor) e pela Denise (PI) e nas reflexões de ambos, durante o desenvolvimento do processo de mentoria, têm-se, de um lado, o mentor que, ao desenvolver o seu plano, reflete sobre o seu próprio papel de formador, atuante como coordenador pedagógico de área na rede municipal; do outro, a professora iniciante que, ao ser ouvida, sentiu-se apoiada pelo mentor, pelos estudos discutidos e pelos demais profissionais que colaboraram com essa prática.

Esse pensamento vai ao encontro do que questiona Placco e Silva (2012) a respeito das propostas formativas promovidas pelas secretarias de ensino, dizendo que

Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas, em que medida o sistema usufrui e se desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, utilizadas (PLACCO; SILVA, 2012 p.29).

Tendo em vista esse cenário vivido pelo mentor e pela PI (que também é comum nas demais realidades educacionais), permitimo-nos questionar o papel desempenhado pelos formadores que atuam nesse direcionamento, em que Antônio se insere. Assim, retomar alguns pontos ilustrativos do processo de mentoria por ele conduzido e dos resultados conquistados com a professora que acompanhou nos ajuda a refletir sobre as possibilidades e limites do seu papel como formador.

O processo reflexivo desenvolvido pela Denise é externado em suas narrativas e revela que as ações de mentoria realizada pelo Antônio contribuiu para que ela

compreendesse melhor o seu contexto de atuação, ou seja, a Educação Infantil em seu aspecto histórico e prático, a cultura escolar de que ela faz parte e os seus alunos, a partir de suas especificidades. Assim como as autoras Reali et al. (2010) defendem, a seguir, esse processo ajudou a PI a tomar ciência do seu próprio contexto:

Ao explorar o que pensam sobre o que fazem e quem são como professores, as professoras iniciantes se engajam na compreensão dos contextos em seu entorno, de suas relações com o meio e com os outros; é, assim, uma maneira de se colocarem como protagonistas de suas histórias e de tornar visíveis suas ideias (REALI et al., 2010, p.500).

Pelas narrativas de Denise, podemos perceber claramente que as concepções teóricas dela foram sendo aprimoradas, por meio das estratégias de estudos, organizadas no âmbito da mentoria. Isso, porque, além de ela explorar a teoria, pôde fazer relação com a sua prática, seu contexto e os dilemas vivenciados. Tancredi et al. (2012) contribuem nessa análise, afirmando a importância de ajudar os professores iniciantes a realizarem a articulação teórica e prática, como se pode verificar, a seguir:

[...] o apoio aos iniciantes é importante, porque é preciso ajudá-los a estabelecer relações entre teorias e práticas, a rever suas escolhas e ações, a compreender a complexidade da prática, promovendo a disposição de refletir sobre seu próprio desempenho. Consideramos a reflexão sobre a prática uma forte estratégia para a educação continuada dos professores, especialmente quando ela se centra nas necessidades e dilemas oriundos dos contextos de atuação (TANCREDI et al., 2012, p. 63).

O nosso entendimento, fundamentado em Chistov (2012b, p.37), é o de que toda formação realizada no âmbito da escola precisa ser permeada por uma reflexão que articule a teoria e a prática. Isso, porque, tendo em vista os objetivos e propostas formativas desse nível, é preciso possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sejam eles iniciantes ou não, incluindo as repercussões de suas ações com os alunos, e na relação vivenciada no contexto educativo. A autora frisa que, “a teoria e a prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática” (CHISTOV, 2012b, p.39). Além disso, a autora expressa que

Toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades.

Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática, precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas (CHISTOV, 2012b, p.39).

Nesse seguimento, entendemos, com base em Chistov (2012b, p.39-40), que quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para interpretar autores. Nesse direcionamento, concebemos que quanto maior clareza tivermos diante dos saberes experienciais, teremos maior compreensão sobre as práticas que realizamos e maior será o aprofundamento de nossa percepção sobre as propostas teóricas e sobre onde elas estão alicerçadas em nossas práticas. Essa assimilação, porém, não se dá de uma forma simples nem pode ser desenvolvida com facilidade na formação de professores, mesmo porque, segundo a autora, o nosso contexto educacional brasileiro não nos prepara para “construirmos boas relações com teorias”, sejam elas as nossas, ou as de outros.

As narrativas do Antônio e da Denise ilustram o quanto benéfico e bem-sucedido pode ser um processo de estudo e reflexão, articulando teoria e prática.

Inicialmente, pela história narrada pela PI e, posteriormente, pelas demais que foram reveladas, a partir da intervenção, percebemos que Denise refletiu sobre as suas experiências e dificuldades e reviu as suas concepções sobre a desvalorização que ela afirmava vir dos pares e da gestão. Com isso, tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe e percebê-lo sob a ótica de outras leituras repercutiu, positivamente, na formação da PI. Como afirmam Reali et al. (2010, p. 500),

Ao contar histórias, é possível as iniciantes revelarem reflexões sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias elaboradas para superá-las e os seus resultados nas aprendizagens dos alunos; é uma forma de mostrarem o saber docente e como foi construído ao longo de sua trajetória profissional e a partir do Programa de Mentoria; é uma maneira de problematizar o trabalho pedagógico, os dilemas e as dificuldades enfrentados, pois permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares (REALI et al., 2010, p. 500).

A partir das reflexões apresentadas pelo mentor, concluímos que a sistematização do acompanhamento realizado junto a iniciante e dos processos de mentoria idealizado por ele foi colocado em prática com sucesso. Porém, no percurso, notamos que os envolvidos (PI e mentor) tiveram que flexibilizar e incorporar outras ações. Por fim, consideramos

pertinente realçar que Antônio, ao desenvolver o processo de mentoria com a sua PI, também se deparou com a situação vivenciada por ele nos processos formativos que vinha coordenando em sua rede de ensino, por meio da educação a distância (EaD).

Nos seus apontamentos, o mentor deixa claro o reconhecimento sobre a importância dada às interações entre formador de professor e professores em formação e à necessidade de diminuir o distanciamento entre eles, para que, de fato, as aprendizagens ocorram e para que o desenvolvimento profissional possa ser potencializado. Nesse seguimento, Tancredi et al. (2012) destacam, a seguir, que as interações seguem um processo sistematizado:

Norteando as interações entre professoras iniciantes e experientes, havia a ideia de que ensinar: “é um processo sistemático, organizado, reflexivo, dialógico; envolve resolução de problemas e tomada de decisões; exige auto-avaliação permanente do professor e coparticipação dos alunos; é criar ambientes de aprendizagem para que alunos e professores possam avançar na construção de conhecimentos e de competências; é favorecer o estabelecimento de relações entre os conhecimentos cotidianos, os saberes sistematizados e as exigências do mundo atual” (TANCREDI et al., 2012, p. 67).

Com vista a colaborar para o entendimento das reflexões apresentadas pelo mentor, tomamos como base o que pontuam Tancredi et al. (2012, p.63). Para as autoras,

Alguns problemas podem ser encontrados nos cursos de formação de professores via internet, entre os quais destacamos: a tendência de aligeirá-la, a adoção de concepções de ensino que priorizam a transmissão do conhecimento, a concepção de aprendizagem como memorização e a repetição de fórmulas prontas (TANCREDI et al., 2012, p. 64).

Para mudar essa visualização, os formadores de professores precisam desenvolver um novo modelo de interação e, ao mesmo tempo, de questionamento e incentivo ao relato e à reflexão dos participantes sobre seus conhecimentos e práticas, dando-lhes o apoio de que necessitam para efetivar a aprendizagem dos seus alunos. Trata-se de um trabalho de formação de segunda ordem, pois passam a ensinar os professores a ensinar (TANCREDI et al., 2012, p. 64). Assim, a literatura sobre os Programas de Mentoria vem defender que

Os professores iniciantes necessitam ser estimulados a examinar suas crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar, a construir imagens de ensino coerentes com o que se preconiza como adequado e a desenvolver disposição para aprender a ensinar. Compreendemos que esses mesmos processos devem envolver a formação e atuação de mentores. Dessa maneira, a mentoria não é apenas um processo de assistência a novos profissionais na sua aprendizagem da docência, mas também uma ocasião para que os mentores continuem aprendendo e ampliem os seus processos de desenvolvimento profissional (REALI et al., 2008, p.87).

Ressaltamos, a partir do que afirmam Tancredi et al. (2012, p. 63), que a formação continuada deve atender as necessidades formativas dos professores em início de carreira, ajudando-os a construir suas competências, suas habilidades e seus saberes. As autoras justificam esse processo, enfatizando a sua importância para que os envolvidos possam ser levados a se tornarem melhores professores e a se manterem de forma digna e satisfeita na profissão.

Colaborando com essas ideias e levando em consideração o início da docência e as experiências vivenciadas pelos professores nessa fase, Reali et al. (2010, p. 491) acrescentam que esse período se configura como contexto natural para o processo de mentoria auxiliar as professoras iniciantes a enfrentar suas dificuldades e para facilitar o seu engajamento na construção de repertórios de comportamentos profissionais mais competentes (REALI, et al. 2010 p. 491).

## **CAPÍTULO 7: FORMADOR E MENTOR: UM CONTÍNUO ENTRE SABERES E NECESSIDADES FORMATIVAS**

Após a descrição e discussão dos processos de mentoria realizados, esta parte tratará, de forma mais sintetizada, da apresentação de alguns saberes apreendidos nas narrativas dos mentores, bem como as necessidades formativas evidenciadas a partir deles. Serão destacados saberes que foram mobilizados pelos formadores durante a atuação como mentor. Isso não quer dizer que esses saberes já não tenham sido, de certa forma, apresentados nas descrições dos processos de mentoria. Assim, destacamos que será nesta parte que daremos maior visibilidade a alguns deles.

Parafraseando Nóvoa (2013), consideramos que a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno fértil, no qual se constrói o entendimento sobre ela. Em razão disso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica sobre a área (NÓVOA, 2013, p.24).

Com essa reflexão, após analisar as trajetórias profissionais dos formadores e descrever como eles executaram os processos de mentoria, pudemos apreender, nessa dinâmica, os saberes que eles mobilizaram e, de certa forma, fazer algumas inferências sobre estes. Com isso, buscamos entender de qual natureza são esses saberes e quais relações podemos fazer com o papel do formador. Na busca de identificar esses elementos, cremos no que afirma Nóvoa (2013), estando cientes de que temos condições de especular sobre a formação desses atores da educação e propor orientações teóricas, indicando caminhos pedagógicos que possam estar relacionados com os contextos organizacionais, pessoais e profissionais que esses formadores vivenciam.

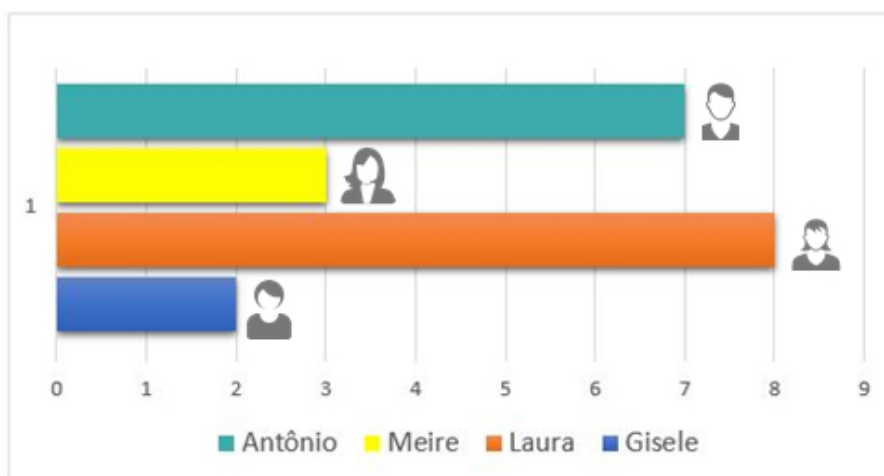
Contudo, é importante destacar que a análise dos processos de formação, entendida numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem compreender que está relacionada ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (NÓVOA, 2013, p.24). Nesse caso, os formadores, para Benachio e Placco (2012), se constituem

[...] numa relação dialética com o meio e com a sua história, que são únicos e singulares [...] são sujeitos ativos e capazes de tomar decisões [...] trazem em si os traços da história, sem perder a singularidade que se expressa em todas as suas ações. Assim, inserido num processo de formação continuada em serviço, o professor constitui e é constituído (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 58).

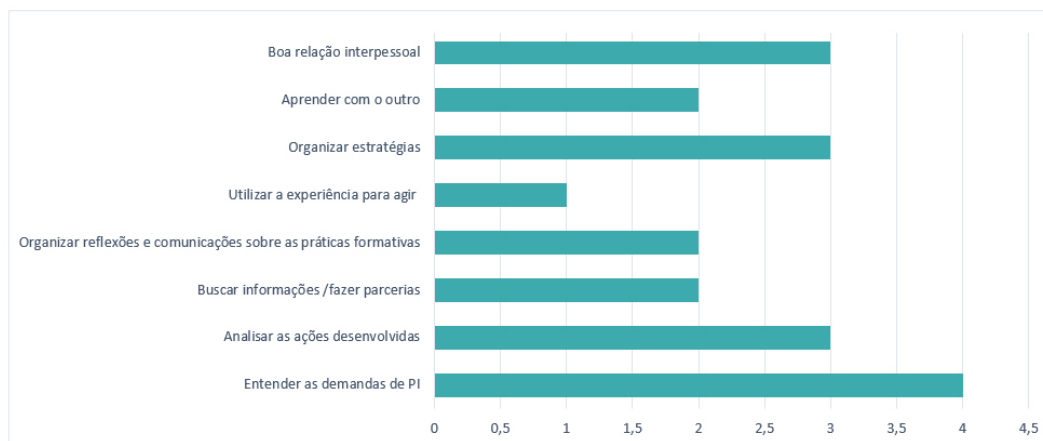
Após realizar a leitura das narrativas oriundas de reflexões apresentadas pelos mentores, durante e ao final da execução do processo de mentoria, estruturamos algumas categorias de análises para discutir sobre os saberes que foram mobilizados e que foram possíveis de serem identificados. Estes foram: saber entender as demandas de professores iniciantes, saber analisar as ações do processo formativo, saber buscar informações e fazer parcerias, saber organizar reflexões e comunicações sobre as práticas formativas, saber da experiência, o agir diante das práticas educativas, saber organizar estratégias, saber aprender com o outro, saber desenvolver uma boa relação interpessoal.

A seguir, o gráfico da figura 17 mostra a quantidade individual de saberes mobilizados, que foram apreendidos das narrativas de cada um dos participantes. Na figura 18, ilustramos, por meio de outro gráfico, a quantidade total de saberes mobilizados, divididos por especificidade. Detalhamos cada um desses saberes na sequência, apresentando excertos das narrativas dos participantes.

**Figura 17:** Gráfico: Saberes Mobilizados por participantes



Fonte: elaborado pela autora

**Figura 18:** Gráfico: Total de Saberes Mobilizados

Fonte: elaborado pela autora

### **Saber entender as demandas de professores iniciantes**

Na perspectiva de discutir esse saber, com base em Rinaldi e Reali (2012, p.85), entendemos que os formadores precisam saber o que buscar como subsídio ao seu trabalho e como apoiar os professores no exercício de sua prática. Nessa busca, a compreensão sobre as problemáticas que envolvem o início da docência se torna um saber importante para que o formador consiga atender as demandas formativas desses professores. Isso implica entender que a formação inicial não tem propiciado, “em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente em sala de aula” (FRANCO, 2012, p.34).

Seguindo essa lógica, compreendemos que, nesse período, os iniciantes se encontram em dois momentos: o da sobrevivência e o da descoberta. Esses momentos são vividos em paralelo, sendo que a necessidade de descoberta é que contribui para que o professor iniciante sobreviva na profissão durante esse período inicial (HUBERMAN, 2013, p. 39).

O entendimento desse cenário e sua complexidade podem ajudar o formador a organizar suas práticas formativas de forma mais condizente com a realidade de seus professores iniciantes. Ficou evidente, nas narrativas, que esse saber, dentro de suas especificidades, foi mobilizado e incluído em suas ações de mentoria. Além disso, no caso de Antônio, ficou claro, que existiram situações que estão além de suas possibilidades de atuação.



Nas narrativas, são enfatizados o reconhecimento e a retomada das experiências (no caso de Laura), o percurso vivido por esse professor no início da docência (no caso de Gisele), e a necessidade de conhecer a realidade por ele vivenciada (no caso de Antônio).

Nessa fase, é importante se atentar à necessidade do apoio emocional (Meire), à escuta de suas angústias (Gisele) e ao estabelecimento de uma comunicação mais horizontal (Antônio) com esses professores, de forma que eles possam se sentir mais à vontade para compartilhar suas dificuldades e receber apoio. As narrativas, a seguir, ilustram esses elementos.

*“Os professores iniciantes reproduzem ações vividas por eles ou assimiladas pelos colegas de trabalho que nem sempre surtem bons efeitos. Sem sentido, é como atirar para todos os lados, menos no alvo. Ouvir e acompanhar a aplicação do seu trabalho ficou claro que é fundamental e faz a diferença”.*

*DP6-6:13 – M3 – Diário de Mentoria – Gisele*

*“Na verdade, será um novo jeito de caminhar com o professor iniciante. Pensando no seu caminho profissional, percorrido até hoje, e em que pode ajudá-lo em início de carreira, com toda história particular que carrega”.*

*DP33-33:5 – M4 – At.2.2 - Gisele*

*“Um mentor deve estar sempre atento a todas as necessidades dos PIs, conhecer bem o problema e buscar sempre uma possível solução, não se esquecendo da sua experiência”.*

*DP7-7:17 – M3 – Diário de Mentoria – Laura*

*“O mentor deve subsidiar os PIs a fim de que eles possam aprender a pescar. Caso as necessidades apresentadas pelos PIs não correspondam àquelas identificadas pela mentoria, cabe a esta buscar caminhos para sanar tais necessidades”.*

*DP7-7:18 – M3 – Diário de Mentoria – Laura*

*“A reflexão que fizemos sobre os tipos de apoio profissional no início da docência foi muito produtiva, pois analisamos a importância de apoios emocionais e profissionais para o professor iniciante. Familiares, colegas de trabalho, alunos e seus pais podem exercer um papel positivo ou negativo na formação do professor iniciante”.*

*DP8-8:50 – M3 – Diário de Mentoria – Meire*

*“Aprendi o quanto é importante um olhar para essa fase da vida profissional, bem como para toda a problemática que a envolve”.*

*DP4-4:38 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Destaco a necessidade do conhecimento sobre sua realidade marcada por dilemas, angústias e dificuldades, entre outras coisas, como ponto de partida para realização de um projeto formativo. Olhando dessa forma, a realidade e necessidade do professor passa ser o ponto de partida para a organização do processo formativo, onde a cooperação entre formador e formando pode ser um aspecto importante a ser considerado, deixando claro que o formador não o único que tem algo a dizer”.*

*DP4-4:41 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Dependendo da forma como é tratada com os professores, ou seja, você é professora iniciante, nós já sabemos que você tem um monte de problemas e nós vamos te ajudar. A gente percebe que isso é uma coisa muito negativa. Eu acredito que se eu fosse dessa forma junto a PI, ela poderia nem ter continuado. A gente percebe que ela é uma pessoa crítica diante do que é falado para ela, do que ela está lendo. Ela se posiciona. A pessoa é uma professora iniciante e, portanto, já vem com um monte de problema, e a gente percebe que não é dessa forma que o Programa aborda. Ele trata que é uma fase difícil para todos e que pode surgir dificuldades e também poderá não ter. Creio que esse é o caminho mais correto para esse tipo de formação”.*

*DP5-5:14 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Ligados ao conteúdo sobre formação de professores de um modo geral e formação de professor iniciante em particular, esses saberes foram fundamentais para que eu pudesse compreender a realidade que envolve a formação de professores iniciantes e toda a problemática que a envolve levando-nos a uma visão mais ampliada sobre essa temática. Como mentor, podemos contribuir muito para a formação do professor iniciante, contudo, existe uma realidade problemática que a solução está além de suas forças”.*

*DP4-4:51 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

### **Saber analisar as ações do processo formativo**

Os pressupostos apresentados por Benachio e Placco (2012, p. 61) nos ajudam a refletir sobre a expressão formação continuada de professores em serviço, esclarecendo que o professor não está pronto, mas vai se construindo, e que esse processo precisa ser concebido como um percurso sem períodos prefixados para terminar e que o contexto vivido por eles exerce uma importante influência. Entendemos a partir do que pontua as autoras,

que essa formação visa a ajudar o profissional a incorporar vivências e experiências do seu contexto no conjunto dos saberes de sua profissão e, assim, participar ativamente do mundo que os cerca.

Com isso, compreendemos, que a realidade em que esses atores estão inseridos muda constantemente e, portanto, os seus saberes precisam ser revistos e ampliados continuamente. Toda essa transformação leva o formador de professores à necessidade de analisar e rever a sua própria formação, bem como ajudar os sujeitos que está formando a fazer o mesmo.

Sendo assim, esse é um saber que evidenciamos nas práticas realizadas pelos mentores, como algo necessário e que contribuiu com ações desempenhadas por eles. Durante essa análise, refletir e registrar (Laura) auxilia o professor a sistematizar e organizar saberes, e recolocá-los em situação de uso prático, e a direcioná-lo (Meire) para a atuação sobre os professores iniciantes.

Ficou claro que, uma vez mobilizado ou desenvolvido esse saber, durante o resgate de suas aprendizagens, esse processo de análise da própria formação é impregnado nas ações reflexivas dos envolvidos (Antônio) e, conseqüentemente, pode continuar fazendo parte de sua vida profissional, como pode ser observado nas narrativas, a seguir:

*“O exercício de constante reflexão e registros sobre o tema da Mentoria foi muito produtivo. Repensei minha prática, parei para ouvir as PIs e, com isso, refleti sobre a formação dos professores. A prática da Mentoria com a troca de experiências, os questionamentos contribuíram ainda mais para o meu aperfeiçoamento”.*

*DP7-7:25 – M3 – Diário de Mentoria - Laura*

*“Durante o Programa, destaco, como pontos mais significativos, a reflexão sobre nossa própria carreira profissional, que direcionou nossos olhares sobre os PIs que acompanharíamos, a necessidade de identificarmos as qualidades essenciais para sermos bons mentores (ter uma excelente qualificação profissional, ter vários anos de experiência docente, ser competente, apresentar espírito crítico, ser flexível, ser um encorajador, diplomata, entusiasmado, empreendedor e ser um bom ouvinte), os tipos de apoio profissional e as fases para a realização do trabalho de mentoria”.*

*DP8-8:43 – M3 – Diário de Mentoria – Meire*

*“O Programa Online de Mentoria possibilitou um alinhamento e organização das ações para que eu pudesse exercer essa função de forma mais segura. Este programa me fez descobrir os princípios da mentoria e como organizar esta ação de modo a torná-la um importante recurso na formação continuada do professor ingressante”.*

*DP8-8:49 – M3 – Diário de Mentoria – Meire*

*“Aprendizagem é um processo constante, eu acredito que vou aprender ainda muito mais com o programa mesmo não dando continuidade. Mesmo interrompendo aqui, as questões que foram discutidas, tudo isso continuará fazendo parte da minha formação. [...] com as leituras e depois com todas as discussões coletivas, o resgate da nossa memória sobre o início da docência, os exemplos, como foi o nosso trabalho como professor iniciante”.*

*DP5-5:15 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“É a primeira formação de que eu participo que eu sinto que tem uma contribuição muito grande para minha vida e para minha profissão, para o meu trabalho e para minha preparação e para minha preparação para trabalhar com formação. A gente vai resgatando tudo que aprendeu”.*

*DP5-5:16 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

### **Saber buscar informações e fazer parcerias**

A organização contínua de estudos e a busca de informação para o desenvolvimento das práticas formativas são resultantes do saber anteriormente apresentado, no entanto, possui sua própria especificidade, quando refletimos que, ao mobilizar os conhecimentos sobre a sua própria formação, faz-se necessário buscar aporte para dar continuidade ao seu desenvolvimento intelectual e dos demais agentes da educação envolvidos nos processos formativos. Sobre isso, vejamos a seguir, as observações dos mentores:

*“Em suma, o mentor não precisa ser um especialista, mas tem que estar disposto e aberto para aprender, por meio de estudos, discussões, com as experiências de si e de outros. Visto que seu papel não é de resolver os problemas enfrentados pelo PI por meio de apresentação de fórmulas capazes de solucionar todos esses problemas, mas o de ser um auxiliar que, a partir das dificuldades identificadas, irá desenvolver um trabalho em parceria com o PI e outros profissionais que sirva de*

*apontamentos de possíveis caminhos a serem trilhados onde o PI sinta-se mais preparado e seguro para enfrentar os constantes desafios que surgem no trabalho docente”.*

*DP32-32:16 – M4 – At.2.2 – Antônio*

*“O mentor deve ser uma pessoa proativa, que busque continuamente novidades e informações que possam contribuir com sua prática”.*

*DP8-8:47 – M3 – Diário de Mentoria – Meire*

*“Desde o início da elaboração do plano de ação, fiquei muito empolgada, procurei meu diário de bordo de quando estava em sala de aula e diários de outras professoras experientes para dar suporte para as PIs”.*

*DP7-7:9 – M3- Diário de Mentoria - Laura*

### **Saber organizar reflexões e comunicações sobre as práticas formativas**

Analisar as situações compartilhadas e organizar as reflexões, a partir das práticas realizadas, assim como transpô-las em processos comunicativos e formativos, condiz com um sistema racionalizado das ações do formador. Entendemos, a partir de Lamy (2003), que, nesse sentido, é preciso empregar a avaliação no próprio processo formativo e fazer uso reflexivamente dos resultados junto com os envolvidos, aceitando os limites de suas teorias e práticas.

Não acreditamos que essa seja uma prática comum realizada pelos formadores. Não porque achamos que não tenham condições de desenvolvê-las, mas, pelo contrário, consideramos que, para empreender situações como essas, colocando em evidência esses saberes, exige-se tempo e envolvimento de ambas as partes, no delineamento dessas ações. Podemos verificar a seguir esse saber sendo ilustrado nas narrativas do Antônio, em que o mentor menciona a articulação entre os elementos “planejar, registrar e compartilhar” e leva o professor em formação a entender que a sua própria realidade partiu desse processo.

*“Além do que foi dito, a prática de planejar, registrar e compartilhar as aprendizagens, sentimentos entre formador e formando era uma estratégia pouco utilizada por mim e que com a participação neste programa aprendi, não só utilizá-la como também a perceber sua importância num processo formativo. Nos cursos que oferecemos, pouco ou quase nada aproveitamos dos registros, ou mesmo nem fazemos uso dele”.*

*DP4-4:43 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Quando a PI começou a relatar o que vinha sentindo, eu não sugeri logo de cara faça isso ou aquilo para resolver, porque muitos dos problemas que eu enfrentava estavam ligados à falta de conhecimento sobre a realidade em que eu estava inserido e outras coisas. Assim, optei por levá-la a conhecer essa realidade, como citei sobre as leituras indicadas”.*

*DP4-4:49 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Chegamos ao final da segunda semana do projeto alfabetização. Alguns alunos apresentam dificuldade extrema, houve avanços, estamos caminhando [...] ao meu ver, as duas turmas estão caminhando. Tenho observado as atividades em sala de aula, analisado atividades dos alunos e analisado o diário de bordo das professoras. Penso que tenho me atentado mais para a PI Vanessa pelo trabalho desenvolvido com os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, mas esta semana estarei observando mais o trabalho da PI Paula”.*

*DP7-7:12 – M3- Diário de Mentoria – Laura*

### **Saber da experiência, o agir diante das práticas educativas**

Concebemos, a partir de Rinaldi e Reali (2012, p.95), que a formação possui forte “influência na construção dos saberes profissionais dos formadores em articulação aos saberes advindos da experiência”.

Diante dos desafios cotidianos da escola, notamos que a formação inicial e contínua ganha valor e significado como fonte segura e importante para os formadores compreenderem situações diárias mais complexas e outros fenômenos que acontecem na escola, bem como enfrentamento das dificuldades [...]. Essa articulação aparece nos relatos dos formadores, especialmente quando apontam que é a partir do exercício da prática que percebem a importância dos conhecimentos construídos em seu processo de formação inicial e continuada posto que por meio deles podem mais bem compreender as situações que vivenciam e definir ações pedagógicas (RINALDI; REALI, 2012, p.95).

Portanto, compreendemos, a partir das autoras, que o formador de professores, em geral, constrói e/ou desenvolve os saberes em situações reais “sem que este possa ser certificado diante da função que exerce e nem mesmo repertoriado”.

A fragilidade em justificar tais saberes indica que, se o formador “tende a buscar o reconhecimento de seu trabalho, de sua função, não é para se distinguir dos professores, mas para continuar a exercer suas atividades” (SNOECKX, 2003, p.31).

Dentre os saberes que constroem a experiência de formação, encontram-se também os saberes de sua prática docente. Ambos são saberes de experiências importantes que podem ser mobilizados conjuntamente, em processos formativos, como a fala da mentora Laura evidencia:

*“Fui coordenadora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental II por muitos anos, acompanhava o trabalho dos professores, mas nunca tão a fundo como estou realizando agora como mentora, sugerindo atividades, seguindo cada avanço dos alunos, analisando planejamento. Os saberes que já possuía e os adquiridos foram utilizados em forma de troca de experiência, conversa em grupo, busca por novas ideias. Impactos das ações: as PIs, algumas vezes, eram resistentes a certas atividades sugeridas, mas, ao colocar em prática, mesmo não concordando muito, obtinham resultados positivos e depois vinham contando que foi produtiva a realização da atividade. Isso aconteceu com as duas PIs com atividades diferentes”.*

*DP7-7:23 – M3 – Diário de Mentoria – Laura*

### **Saber organizar estratégias**

Rinaldi e Reali (2012, p.82-83) defendem que a formação de formadores de professores na educação básica e dos demais professores é desenvolvida com características e conteúdos comuns, como se esses aspectos fossem suficientes para que cada um pudesse exercer suas funções. Tanto para um grupo quanto para o outro, predomina a ideia de que o domínio do conteúdo específico é a característica essencial para o exercício da função de professor, ou formador de professor. Para as autoras, esse “equívoco ocorre ao considerar o conhecimento existente sobre a aprendizagem da docência e os contextos formativos, pois conhecer um tema, um assunto, um tópico, não garante o seu bom ensino”.

Nesse mesmo direcionamento, pesquisas realizadas no âmbito de Programas de Mentoria (TANCREDI; REALI, 2011, p.35) voltados para professores dos anos iniciais têm evidenciado que os mentores possuem uma base de conhecimento necessária para a sua atuação como mentor dos anos iniciais, que é “concebida como similar à de formadores de professores das séries iniciais. As autoras esclarecem que, embora os conhecimentos sejam semelhantes aos dos demais professores, eles se modificam e se ampliam a partir do próprio exercício dos processos de mentoria. De acordo com esses estudos, essa base de

conhecimento está alicerçada no “conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo”.

Na continuidade desse raciocínio, entendemos, com base em Snoeckx (2003, p.31), que é possível estabelecer uma correspondência entre os saberes do formador de professores e os dos demais professores que atuam na docência. Para o autor, esses elementos se articulam uns nos outros e “funcionam como eco”. O formador “trabalha com um público de adultos”, porém, ao mesmo tempo, os conteúdos, os sentidos e os procedimentos são destinados ao público infantil e adolescentes, com os quais os professores, em processo de formação, atuam. Assim, tendo em vista uma perspectiva de profissionalização, essa diferença tem de ser delimitada.

Dentro desse saber próprio do mentor ou em relação aos saberes dos formadores de professores, percebemos a necessidade de mobilização de estratégias organizadas e bem planejadas (Meire). Por mais que as narrativas sobre a implementação do processo de mentoria não deixassem evidente que essa prática organizativa tivesse feito parte das ações da Meire, percebe-se que, ao finalizar o PFOM, ela se deu conta e reconheceu esse saber como um elemento importante no desenvolvimento de estratégias para as PIs. Da mesma forma, Laura e Antônio destacam que a formação recebida no PFOM contribuiu para que eles pudessem mobilizar seus saberes na condução de estratégias assertivas na mentoria, como se pode verificar nas narrativas dos mentores, a seguir:

*“Uma Mentora revive momentos de sua carreira profissional e compartilha esses momentos para contribuir para a evolução de um professor iniciante. Para tanto, a Mentora deve se preparar para esse novo papel resgatando em sua memória e/ou em registros tudo o que considerar relevante para ajudar o professor que está começando sua carreira: suas experiências como iniciante, atividades que deram certo, situações que levaram a aprendizagem, cursos que enriqueceram sua prática, etc. A Mentora deve, principalmente, acolher esse professor, amparando-o em todos os pontos que necessitar, observando sua prática e instruindo-o, para que melhore cada vez mais, dando dicas de atividades, discutindo teorias, a fim de que esse professor cresça cada vez mais”.*

*DP34-34:7 – M4 – At.2.2 – Laura*

*“Os principais aspectos vivenciados, durante o Programa Online de Mentoria, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional foram os relacionados às fases*



*para a realização do trabalho de mentoria (planejamento, desenvolvimento e avaliação) e a importância dos registros realizados pelas PIs em seus cadernos individuais. O Programa de Mentoria me proporcionou o entendimento de que, para ser um bom mentor, além de perfil para o trabalho, é necessário que se tenha conhecimentos suficientes para, com segurança, orientar os que estão em início de carreira a minimizarem suas dificuldades”.*

*DP8-8:45 – M3 – Diário de Mentoria – Meire*

*“A preparação que recebemos por meio das leituras ou realização de atividades e discussões, para realização do contato, do diagnóstico dos desafios enfrentados pelos PIs, bem como para realizar o planejamento e plano de ação. Sem esses ensinamentos, acredito que nossa ação junto ao PI não teria sido realizada com segurança, ou seja, não conseguiríamos transmitir segurança ao PIs para que compartilhassem suas dificuldades e chegado a resultados bons como já é possível notar”.*

*DP4-4:45 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

### **Saber aprender com o outro**

Diante de processos formativos, analisamos que o papel do formador de professores e os saberes por ele empregados nas ações formativas precisam ser desenvolvidos de uma forma mais horizontal, por meio da qual o professor a ser formado tenha condições de tomar decisões do que e de como estudar, a partir de suas necessidades manifestadas, e também poder decidir como utilizar esses estudos para uma transformação pessoal e profissional.

Observamos, com isso, a necessidade de um exercício reflexivo e dialético entre formador de professor e professor a ser formado, momento em que os processos relacionais são imprescindíveis para a aprendizagem de ambos os agentes, levando em consideração a experiência e os saberes que cada um partilha nesse processo.

Na fala da Laura, fica evidente que, além das contribuições que ela deu para as práticas desenvolvidas pelas suas PIs na alfabetização dos alunos, ela também aprendeu com elas. Esses saberes também foram evidenciados nas narrativas do Antônio, em que as colocações apresentadas pela PI que acompanhou fizeram-no repensar alguns posicionamentos e as práticas que desenvolvia como formador. Observemos esses aspectos nas narrativas, a seguir:

*“Tem sido algo inovador. Tenho aprendido muito com minhas PIs. Às vezes, fico ansiosa, então, paro, analiso e compreendo que é um trabalho de “formiguinha”. Já estamos vendo resultados, mas, de acordo com o ritmo de cada aluno”.*

*DP7-7:21 – M3 – Diário de Mentoria - Laura*

*“A PI com quem trabalhei fez colocações que me levaram a repensar ou buscar novos elementos para dar continuidade ao trabalho de formação. Dizendo de outra forma, o formador permanece em constante formação enquanto forma”.*

*DP4-4:42 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

*“No início, quando foi colocado que eu seria um mentor, eu tinha dúvida se, de fato, eu estaria contribuindo ou não para auxiliar um professor iniciante. Eu percebo que foi uma experiência muito grande para minha formação como pessoa e na vida profissional. Como pessoa, a gente percebe que há a necessidade de aproximação dos outros, de ouvir os outros, de estar sugerindo e conversar em relação às necessidades e angústias vivenciadas pela PI e sentindo também que é uma troca. E, como profissional, na condição de formador e de coordenador de área, faz a gente repensar o papel que vem desempenhando”.*

*DP5-5:23 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

### **Saber desenvolver uma boa relação interpessoal**

Apoiados em Tardif (2013, p.13), compreendemos que formar decorre de uma “análise dos conhecimentos e de reconhecimentos de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas”, o que é associado à mobilização de saber relacional do formador e do profissional a ser formado.

O estabelecimento de uma boa relação entre os envolvidos contribui para que um projeto formativo seja bem-sucedido. Mas, para que isso ocorra, entendemos, a partir de Fusari (2012, p.22), que é preciso assegurar algumas condições. Para o autor, faz-se necessário que o que expõem os envolvidos seja valorizado e respeitado. É preciso ouvir e dar espaço para que sejam apresentadas suas experiências, ideias e expectativas. Torna-se preciso, também, que o saber advindo da experiência desses atores seja valorizado.

No estabelecimento dessa boa relação interpessoal entre formador e professor iniciante, está o fato de saber proporcionar segurança para que o professor iniciante possa se expressar, reconhecer ou estabelecer conjuntamente as soluções para as dificuldades vivenciadas (Gisele). O estabelecimento de vínculo profissional e afetivo entre os envolvidos

(Antônio) também ajuda no convívio e na comunicação diante de novas aprendizagens, o que podemos verificar nos relatos que seguem:

*“Destaco a formação de laços, vínculo, oferecer segurança, para que o PI, e estendo aos demais professores, não se sintam ameaçados, cobrados. A insegurança da avaliação que prejudica é muito forte e deve ser eliminada. Quando percebe que o sucesso dele com o aluno é nosso também, tudo muda. Construir juntos o caminho para a solução de problemas possíveis de serem resolvidos”.*

*DP6-6:20 – M3 – Diário de Mentoria - Gisele*

*“Fazer intervenções com os professores e não ter sensibilidade de ter paciência, de observar, de respeitar a opinião de escutar, pode acabar não contribuindo. E sim, só reforçando as dificuldades que a pessoa tem. Eu não cheguei à PI dizendo que eu sabia, porque, de fato, eu não sei. São muitas coisas que eu não sei, isso na própria prática. Isso acabou contribuindo no nosso relacionamento em termos de trabalho. Essa postura, estamos aqui, vamos estudar esse texto, vamos discutir. O que você achou? O que você viu?”.*

*DP5-5:19 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“Criou um vínculo afetivo e profissional que permitiu conversar, concordar/discordar, sugerir, reivindicar, etc. que contribuiu na realização de intervenção, com base no comprometimento de ambos os lados. De minha parte, me envolvi com os desafios da PI e desejei que os mesmos fossem superados. Da parte dela, valorizou o trabalho de mentoria e assumiu todos os compromissos de tal forma que, ao final, ambos saímos felizes com o trabalho”.*

*DP32-32:17 – M4 – At.2.2 – Antônio*

*PI Paula: “A relação com a mentora se deu de forma em que ela pôde vivenciar e nos auxilia semanalmente durante o programa com nossos problemas e angústias vividos constantemente em sala de aula”.*

*DP2-2:2 – M4- Auto Avaliação da Paula - PII – Laura*

*PI Vanessa: “A mentora Laura contribuiu muito para minha permanência no programa. [...] na formação, com a mediação da mentora, foi possível criar estratégias, refletir e desenvolver ações concretas para o desenvolvimento dos alunos”.*

*DP2-2:17 – M4- Auto Avaliação da Vanessa - PI2 - Laura*

Nesse direcionamento, tomando como base o que pontua Tardif (2013, p.10), concebemos que o saber profissional precisa ser compreendido no contexto mais amplo do estudo da profissão dos atores da educação, levando em consideração a história desses sujeitos, bem como a situação vivida por eles no contexto da escola e no contexto social mais amplo. Nas palavras do autor:

Por isso, sempre me pareceu absurdo falar do saber, como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados [...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço. O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares no ambiente de trabalho (TARDIF, 2013, p.10).

Tardif (2013) nos ajuda a inferir que os saberes que identificamos, a partir das narrativas dos formadores, apesar de terem sido refletidos de suas práticas nos processos de mentoria, trazem consigo as histórias pessoais e profissionais desses sujeitos, além, é claro, dos contextos em que eles foram mobilizados. Contudo, acreditamos ser importante destacar que capitalizar os saberes dos formadores e favorecer sua expressão é um processo de profissionalização dos envolvidos (ALTET, 2003).

Colaborando com essa ideia, interpretamos o que pontua Lamy (2003), considerando que aquilo que fundamenta uma profissão poderia ser compreendido por ele como um saber racional. O autor esclarece que esse saber corresponde a um conjunto de conhecimentos que representaria um *Vade-mécum* do profissional e que deveria ser proporcionado por uma formação. Com esses conhecimentos, encontra-se um conjunto de competências que parece indispensável para a atuação na formação de adultos que juntos contribuiriam para tornar as ações formativas mais profissionais.

Ao frisar sobre as constantes mudanças tecnológicas de produção de conhecimento e da dinâmica complexa de trabalho, em que atualmente estamos inseridos, Rinaldi e Reali (2012, p.80) colaboram com a ideia da necessidade de profissionalização dos educadores e a de que, nesse processo, faz-se necessária a “revisão contínua dos saberes profissionais em todas as áreas produtivas”.

Nesse mesmo direcionamento, Placco e Silva (2012, p.26) afirmam que o “domínio do conteúdo não se restringe mais a um conhecimento consistente de uma área específica”. Consideramos adequados esses apontamentos, para reafirmar o que outrora já sinalizamos,

com a concepção de que não basta ser um professor experiente em uma área específica para ser um formador de professores. Percebemos o quanto é necessário que, ao se profissionalizar na área, esse formador saiba articular os seus conhecimentos específicos a outros saberes, “criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar”, proposto por Fazenda (1996 *apud* PLACCO; SILVA, 2012, p.26).

### **Necessidades formativas: identificação e superação**

Por mais que essa etapa de mentoria, ou seja, a intervenção do mentor sobre os PIs, tivesse a clara necessidade de avançar um pouco mais, ela foi encerrada com a finalização do ano letivo de 2015, tendo em vista que, no ano seguinte, as demandas dos PIs poderiam ser outras, já que foram focalizadas em seu contexto de atuação.

Contudo, os dados demonstram as transformações na percepção dos mentores sobre os processos conduzidos, fazendo transparecer, assim, que, a longo prazo, essas transformações poderiam ser ampliadas. Além delas, por meio da análise do percurso, também foram constatadas algumas dificuldades.

A seguir, são destacadas algumas narrativas que ilustram as dificuldades vivenciadas pelos formadores durante o PFOM. Após isso, apresentamos alguns depoimentos dos participantes, em que eles refletem sobre o impacto da mentoria em sua aprendizagem e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional.

É permitido a nós indicar algumas possíveis necessidades formativas que podem ser levadas em consideração na formação de formadores de professores, a partir da análise desses dois conjuntos de narrativas (dificuldades e transformações), tomando como base todo o contexto anteriormente apresentado, em que foram realçados e discutidos a trajetória formativa e a identidade dos participantes, o planejamento e a execução da mentoria e os saberes que foram mobilizados durante ela.

Gisele demonstra, por meio de sua narrativa, que encontrou dificuldade em lidar com as relações de poder institucionalizadas pelas políticas educacionais e pelos agentes que a representam.

Laura mencionou a problemática de gerenciar as atividades de mentoria com as tarefas que já tinha no cargo como diretora, similar às necessidades de Meire, ao tentar conciliar suas tarefas de supervisora com as áreas escolares em que atuava. Além disso, fica evidente, na fala da Meire, a dificuldade em lidar com as PIs em consequência das

personalidades que elas apresentavam. Suas ações na mentoria estavam mais relacionadas à administração do processo, pois, a partir de outras narrativas e também dessas que serão expostas, destaca-se que o trabalho realizado mais próximo das PIs foi atribuído a outras profissionais.

Embora as narrativas, a seguir, não destaquem os aspectos de planejamento, vale acrescentar que tanto Gisele quanto Meire tiveram dificuldade no planejamento sistematizado das ações formativas da mentoria e em apresentar reflexões mais detalhadas sobre sua atuação.

Antônio, ao refletir sobre a dificuldade que vivenciou, apresenta considerações importantes a respeito do fato de não ter considerado, no seu planejamento, o contexto mais amplo em que a PI está inserida, ou seja, o entendimento sobre o currículo defendido em sua rede de ensino. Vejamos as narrativas:

*“Apesar dos bons momentos, as dificuldades apareceram. A limitação da atuação devido às políticas educacionais, dificultando maiores mudanças, situações como falta de material e desrespeito com a educação, desmotivando grande parte da equipe, o desgaste dos professores, pelo número de horas que ficam na escola, somente retornando para suas casas ao final do dia, desmotivados aprofundamentos e estudos, além do que já realizam, cansaço da jornada e desgaste provocado pela rotina se tornaram obstáculos para novas ações”.*

DP6- 6:16 – M3 – Diário de Mentoria - Gisele

*“Quanto às estratégias desenvolvidas junto as PIs, penso que tenho falhado quanto à observação em sala de aula, não estou conseguindo ir todos os dias nas salas”.*

DP7- 7:2 – M3 – Diário de Mentoria - Laura

*“Quanto aos desafios enfrentados, ao realizar o trabalho de Mentoria, posso dizer que foram poucos e pequenos e estiveram relacionados a dificuldades para organização de nossos horários em função da falta de tempo para os encontros presenciais, pois não sou supervisora das escolas onde as PIs atuam. As PIs que acompanhei são bem diferentes tanto na formação profissional quanto na personalidade e isto também foi um dificultador, pois Maria é proativa e ansiosa, já Juliana é tranquila”.*

DP8- 8:40 – M3 – Diário de Mentoria - Meire

*“Confesso que não foi fácil, pois, por não estar no dia a dia da escola, fui obrigada a procurar estratégias para “estar mais*

*próxima” da professora iniciante. Então, recorri às redes sociais (e-mail, facebook, whatsapp, mensagens), visitas periódicas à sala de aula e encontros presenciais semanais ou, no mínimo, quinzenais. Outra estratégia que estabeleci foi a de recorrer a uma professora experiente da escola para acompanhar o dia a dia da professora iniciante, oferecendo apoio constante à mesma”.*

*DP35- 35:10 – M4 – At.2.2 - Meire*

*“Para fazer um planejamento de intervenção, faltou, de fato, levantar mais dados. Por exemplo, apareceu as problemáticas que ela tinha com os alunos, com a escola, mas faltou a problemática com relação à própria secretaria. Mesmo eu sabendo que existia essa problemática, na hora, eu não pensei em colocar. Fazer um planejamento sem levar isso em consideração o problema pode continuar, pois, muitas coisas estão ligadas. Como já foi apontado à própria secretaria e ao currículo. No planejamento deveria aparecer esse contexto mais geral”.*

*DP5- 5:11 – M3 – Diário de Mentoria - Antônio*

Ainda que as dificuldades vivenciadas possam ser importantes para identificarmos momentos conflituosos na condução dos trabalhos, a participação no PFOM trouxe contributos significativos para os seus conhecimentos diante do papel que eles desempenham na formação de professores.

Os formadores sinalizam, por meio de suas narrativas, que as percepções que tinham, antes de participarem do PFOM e de desenvolverem os processos de mentoria, foram modificadas.

Gisele, coordenadora pedagógica, compreendeu que, por trás da reclamação de um professor, pode haver outros problemas escondidos que, portanto, precisam ser identificados, e o professor precisar ser orientado para a superação do que ele enfrenta. Ela considera, que, para aferir tal situação, precisa realizar um acompanhamento mais próximo dos professores iniciantes e, principalmente, saber que eles estão em uma condição diferenciada no desenvolvimento do conhecimento em relação aos outros professores por estarem iniciando o seu percurso na docência.

Laura concebeu que o trabalho realizado na mentoria, embora seja bem distinto de sua atuação na direção da escola, contribuiu para ela visualizar de perto como o trabalho do professor iniciante é realizado e as angústias vividas por eles e, assim, desenvolveu uma postura diferente em relação à retenção dos alunos que possuem dificuldades na aprendizagem. Além disso, reconheceu que as trocas de experiências são processos ricos

para o desenvolvimento do trabalho coletivo e pedagógico na escola e que os professores iniciantes possuem saberes diferentes dos demais, pois ainda estão se apropriando de outros conhecimentos, tendo em vista a sua experiência inicial no ensino.

A supervisora de ensino Meire descobriu, por meio da mentoria (e destaca após retomar reflexivamente a sua trajetória), que a contribuição na formação dos demais sujeitos não está pautada na transmissão de informações. Reconheceu que, para formar, é preciso conhecer de perto as angústias, as dificuldades e também as curiosidades que esses professores iniciantes possuem. Para desenvolver a formação, ela entendeu que a sua proposta precisa estar clara para os envolvidos e que isso requer planejamento. Ela também destacou algumas características que acredita fazer parte do perfil do mentor, entre elas “encorajador, diplomata, entusiasmado, empreendedor e ser um bom ouvinte”.

A participação no PFOM ajudou Antônio a refletir e avaliar o modelo de formação que ele vinha desenvolvendo na Secretaria de Ensino na função de coordenador de área com outros formadores. Ele observou que existia uma grande lacuna entre o que eles ofereciam como formação, diante da realidade enfrentada pelos professores, afirmando que não dava para saber se, de fato, essa formação que desenvolvia no âmbito da secretaria estava contribuindo para diminuir as dificuldades dos professores e atender as suas necessidades.

A partir dos pressupostos apresentados por Rodrigues e Esteves (1993, p.11), a identificação das necessidades dos professores que irão passar por um processo de formação é concebida como uma etapa do processo pedagógico da formação. Assim, ao centrar-se no formando, essa identificação e, posteriormente, as ações desenvolvidas para a sua superação podem “abrir horizontes” para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas. Apesar das expectativas que se têm sobre a formação, habitualmente, elas não são atingidas, por isso se deve lançar um olhar atento às necessidades formativas, o que as autoras indicam, a seguir:

Porém, a insatisfação, comprovada ou apenas intuída, acerca dos modos como a formação opera, dos resultados a que conduz, da relação formação/exercício da profissão, da relação formação profissional/desenvolvimento pessoal do professor, tem tornado cada vez mais frequente a exigência de que as necessidades de formação dos professores sejam convenientemente recolhidas, explicitadas, objetivadas e, finalmente, traduzidas em objetivos de formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.07).

O repertório apresentado pelos formadores sinaliza e confirma algumas necessidades formativas que possuam diante de sua atividade desempenhada, como a



necessidade de conhecer o contexto do professor iniciante (Gisele e Laura), de planejar estrategicamente as ações formativas (Meire) e de aproximar a formação das necessidades e realidades dos professores (Antônio). No entanto, por meio da análise das narrativas, especulamos que essas necessidades foram superadas com o programa. Tais aspectos são realçados no conjunto de narrativas apresentadas a seguir.

*“O trabalho de mentoria iniciado provoca sensações investigativas, para além da observação imediata. Muitas vezes, a visão que temos sobre algo pode, na verdade, estar escondendo outra de maior importância. Quando a professora reclama do comportamento de um aluno, devemos questionar o motivo de tal comportamento. As queixas, muitas vezes, não são o problema real, aí não adianta tentar resolvê-lo. É como uma febre: diminuir a febre é necessário, mas ela só está indicando que o organismo não está bem. O trabalho de mentoria me provocou, principalmente, nas questões do acompanhamento do trabalho do professor. Muitas vezes, nos preocupamos em oferecer leituras, situações motivacionais, atividades, conteúdos e mais conteúdos e não ouvimos, não observamos detalhadamente a necessidade de cada professor. Lado a lado. Os questionamentos provocados, no decorrer do programa de Mentoria, as participações dos colegas com diferentes realidades e olhares na busca de soluções pedagógicas enriqueceram meu trabalho. Curiosamente, em todos os anos de trabalho na área educacional, não havia me atentado para o diferencial do acompanhamento lado a lado com PI. Os colocávamos num mesmo “balaio” com demais profissionais. Hoje percebo a necessidade desta mediação bem como com professores substitutos, além, é claro, dos momentos de crescimento reflexivo com todos os demais professores. Principalmente, os acomodados, nada resilientes!”*

*DP6-6:22 – M3 – Diário de Mentoria - Gisele*

*“Foi muito bom ter participado. O Programa fez a diferença na vida profissional desses professores, e na minha também. Minha prática carrega, hoje, características do programa, os professores iniciantes terão oportunidade de terem mentora onde eu estiver”.*

*DP33-33:4 – M4 – At.2.2 - Gisele*

*“Conciliar o papel de gestor com o de mentor pode causar algum constrangimento dependendo da forma com que se encara o papel de mentor, mas, por outro lado, a meu ver, esse papel acabou contribuindo para enriquecer o trabalho da gestão. Desenvolve-se outro olhar sobre o trabalho realizado*

*pelas professoras iniciantes, cria-se uma proximidade maior, um acompanhamento mais assíduo”.*

*DP34- 34:4 – M4-At2.2- Laura*

*“A formação do Programa Online de Mentoria foi muito importante para minha prática, pois, com o acompanhamento que realizei, pude estar mais próxima das professoras, dos alunos, estar atenta às dificuldades e assumir uma postura diferenciada diante da retenção dos alunos que não obtiveram base para prosseguir. As aprendizagens mais significativas foram: a importância de acompanhar de perto as angústias das professoras quanto aos alunos com dificuldade de aprendizagem; o quanto um trabalho com troca de experiência é rico. Os principais aspectos vivenciados durante o Programa que contribuíram para meu desenvolvimento profissional: troca de experiência entre mentora (professora experiente) e PI; a dedicação, motivação das PIs. Um ponto que me chamou muita atenção é a questão de, muitas vezes, algumas coisas serem óbvias para os professores experientes. No entanto, para as PIs, a questão não é óbvia e, por não ter certa experiência, acabam não realizando ou realizando de forma “errônea” as atividades, mas por pura falta de conhecimento e nós, tanto da gestão quanto os professores experientes, acreditamos que todos já têm conhecimento de tudo”.*

*DP7-7:26 – M3 – Diário de Mentoria - Laura*

*“Através do Programa Online de Mentores, compreendi que, para ser um mentor, não basta apenas transmitir informações ao mentorado. É fundamental conhecermos o mesmo, suas angústias, curiosidades, dificuldades, além de deixarmos evidente o que queremos compartilhar, quando se darão os encontros e como o trabalho será avaliado (feedback). A partir do curso, foi possível dimensionar a importância da atuação do Mentor na vida profissional do professor iniciante e reavaliar minha prática enquanto Supervisora de Ensino. O Programa Online de Mentoria possibilitou um alinhamento e organização das ações para que eu pudesse exercer essa função de forma mais segura, contribuindo para meu aprimoramento e desenvolvimento profissional”.*

*DP35-35:4 – M4– At.2.2 - Meire*

*“Iniciar este curso realizando uma retrospectiva de minha escolarização foi fundamental para repensar como “os mentores” que passaram por minha vida contribuíram para meu crescimento profissional e superação das insuficiências de minha formação inicial. Durante o Programa, destaco, como pontos mais significativos, a reflexão sobre nossa própria carreira profissional, que direcionou nossos olhares sobre os*

*PIs que acompanharíamos, a necessidade de identificarmos as qualidades essenciais para sermos bons mentores (ter uma excelente qualificação profissional, ter vários anos de experiência docente, ser competente, apresentar espírito crítico, ser flexível, ser um encorajador, diplomata, entusiasmado, empreendedor e ser um bom ouvinte), os tipos de apoio profissional e as fases para a realização do trabalho de mentoria. Os principais aspectos vivenciados, durante o Programa Online de Mentoria, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional foram os relacionados às fases para a realização do trabalho de mentoria (planejamento, desenvolvimento e avaliação) e a importância dos registros realizados pelas PIs em seus cadernos individuais. O Programa de Mentoria me proporcionou o entendimento de que, para ser um bom mentor, além de perfil para o trabalho, é necessário que se tenha conhecimentos suficientes para, com segurança, orientar os que estão em início de carreira a minimizarem suas dificuldades. Este programa me fez descobrir os princípios da mentoria e como organizar essa ação de modo a torná-la um importante recurso na formação continuada do professor ingressante”.*

*DP8-8:49 – M3 – Diário de Mentoria - Meire*

*“Hoje me sinto em condições de exercer a função de mentor juntos a um grupo de professor iniciante. Confesso que só fui compreender bem o significado disso com o caminhar do curso, na medida em que íamos lendo, realizando as atividades e principalmente os feedbacks. Estes ajudaram muito com os esclarecimentos ou na confirmação ou não daquilo que estávamos entendendo. Acredito que o exercício de refletir e registrar ou, ao contrário, refletir, com base nos registros, trouxe muitas contribuições para a minha vida profissional e para o entendimento sobre o trabalho de mentoria. As leituras e questões colocadas pela tutora e colegas nos conduziram a refletir e analisar muitas coisas sobre educação. Embora nosso curso tenha como foco principal a formação inicial e continuada de professores em início de carreira, outros temas acabaram vindo à tona, uma vez que, na medida em íamos respondendo às perguntas e compartilhando com os colegas, os comentários nos levava a construir novos olhares e conhecimentos sobre diversos assuntos”.*

*DP4-4:50 – M3 – Diário de Mentoria – Antônio*

*“A experiência de atuar como mentor num programa de formação contribuiu sobremaneira para que eu pudesse refletir e avaliar o modelo de formação desenvolvido na Secretaria. Como coloquei, em outros momentos, que, embora*

*tenhamos realizado muitos esforços para oferecer uma formação continuada de qualidade para os professores, ainda é possível observar uma grande lacuna entre o que oferecemos e a realidade enfrenta pelos professores. Por conta disso, é cada vez menor a procura pelos cursos que oferecemos semestralmente. E, ao mesmo tempo, não conseguimos saber se, de fato, essa formação oferecida tem contribuído para a melhoria do trabalho do professor ou para diminuir suas dificuldades. Considero a realização deste trabalho de mentoria como uns dos mais significativos em meu trabalho como formador de professores. Vejo o Programa de Mentoria, por tudo que ele proporciona, mais do que uma ação formativa, mas também um instrumento de transformação profunda na educação para que esta seja de qualidade para todos e cumprir com seu papel social”.*

*DP32-32:12 – M4 – At.2.2 - Antônio*

No campo da educação de adultos, em geral, ao contrário do que acontece no campo da formação continuada de professores, a problematização da análise de necessidades se aprofundou e se desenvolveu mais cedo (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.54). Ainda assim, percebemos a importância desse campo investigativo e formativo para a formação dos educadores entre eles os formadores de professores. Os resultados demonstram a importância de investirmos com esse instrumento na formação dos formadores, entendendo, a partir de Dal-Forno e Reali (2009, p.21), que é “fundamental a implementação de programas de formação continuada que invistam nas necessidades dos formadores, e que sejam direcionados para superar as dificuldades enfrentadas por eles nas instituições em que atuam”.

Concebemos, com base em Benachio e Placco (2012, p. 63), que esse processo pode ajudar a compreender e identificar alguns fatores julgados como fundamentais para que a formação continuada em serviço seja um espaço que considere o formador de professor e o docente em sua singularidade e em todas as suas dimensões e busque aprender a interpretar e compreender a educação e a realidade envolvida e refletir sobre elas.

A literatura utilizada como aporte teórico demonstra que a formação docente vem sendo questionada. Entre suas preocupações, encontra-se a maneira como são formados os professores dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade (PLACCO; SILVA, 2012 p.25), defendendo, portanto, que a formação continuada deve estar centrada na escola, pois é nesse local que os professores confrontam suas práticas e podem, a partir delas, refletir sobre as teorias. Entendemos que esse é o local onde aprendem e se

desenvolvem e onde as experiências e os saberes são compartilhados, validados, apropriados, ampliados, construídos e rejeitados (ALMEIDA, 2012, p.87).

Para tanto, a otimização do potencial formador, dentro desse contexto, passa pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciam as experiências vividas no cotidiano profissional. Propostas como essa pode transformar-se em aprendizagens significativas, por um processo de autoformação marcado pela reflexão e pela pesquisa individual e coletiva (CAMPOS, 2012, p. 42).

Além de contribuir como um modelo de formação favorável para empreender diante do que foi ilustrado, as análises nos permitiram compreender, de um modo global e dinâmico, as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões vividas por esses atores e diante dos saberes que eles foram mobilizando durante os processos de mentoria.

A análise das trajetórias nos ajudou a captar o modo como cada formador se constitui e se transformou. Interpretar e traduzir cada história nos auxiliou a apresentar a forma como cada formador mobilizou os seus saberes, os seus valores, a sua identidade e a sua profissionalidade.

Além disso, essas trajetórias investigadas indicaram elementos de referência presentes nos vários espaços do cotidiano dos formadores. Elas ajudaram a esclarecer as evidências e dar aporte a estas, sem as quais, talvez fosse impossível identificar ou estariam rasas demais para se discutir (MOITA, 2013, p. 117).

Por meio dessa investigação, visualizamos diversas reflexões compartilhadas pelos participantes (mentores). As reflexões oriundas das tarefas propostas e das inquirições revelam necessidades formativas dos formadores de professores, bem como destacam elementos importantes sobre a aprendizagem da docência de professores iniciantes, entendendo este último “como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal” (MIGLIORANÇA, 2010 p. 71).

As necessidades formativas dos professores iniciantes são definidas como aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino. De acordo com essa perspectiva, representam uma percepção em relação a dificuldades e problemas identificados de um modo individual ou coletivo, apresentando oposição às necessidades formativas de formadores. Em outras palavras, as necessidades dos professores iniciantes se diferenciam das necessidades de formadores de professores.

A partir de Hewton (1988 *apud* GARCÍA, 1999), concebemos que as necessidades formativas de professores estão relacionadas aos alunos, ao currículo, à organização escolar e ao próprio professor. A primeira corresponde ao processo de aprendizagem e rendimento

dos alunos, à diversidade que eles apresentam e a questões indisciplinadas e de motivações deles.

Observamos que a segunda possui uma relação intrínseca com a primeira, no entanto é importante se ater para a sua especificidade. O foco dela está relacionado com o planejamento (objetivo, estratégias, avaliação) e com a articulação deste com o currículo que o embasa e o fundamenta. Incluem-se, aqui, questões metodológicas e didáticas, além, é claro, de questões teóricas sobre o ensino.

Ampliando um pouco mais essa necessidade, situa-se a terceira. Esta, por sua vez, vai demandar aspectos da organização escolar, que incluem agrupamento de alunos, de papéis e de responsabilidades dos agentes educacionais (gestão, professores e demais funcionários), relação e comunicação interna (agentes educacionais e alunos) e externa (família e outros setores).

A quarta necessidade, ou seja, relacionada ao próprio professor, refere-se aos aspectos pessoais e profissionais, o que inclui a sua carreira, a sua profissionalidade, a satisfação e a ansiedade ligada ao trabalho docente.

Por fim, somadas a essas necessidades, podem surgir também necessidades apresentadas pelos professores ligadas à sua atuação. Assim, Reali, et. al. (2008 p.79) nos levam a considerar que futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes apresentam competências profissionais distintas e demandas de formação específicas. Entretanto, ao considerarmos a realidade brasileira, as escolas exigem dos professores iniciantes desempenhos semelhantes aos experientes e os programas de formação continuada não têm dado ênfase às especificidades das fases da carreira, desenvolvendo propostas generalizantes, mesmo quando centradas na escola.

Ao final da participação no PFOM e após a condução dos processos de mentoria, captamos qual foi o entendimento dos formadores sobre a mentoria e o papel do mentor.

Declaramos ser importante destacar que essa concepção será utilizada aqui para encerrar essa investigação. Os trechos narrados, a seguir, foram retirados de uma atividade final de sua participação no PFOM.

*“A mentoria é um novo jeito de formar o professor iniciante (Gisele). Nessa caminhada, o mentor deve principalmente acolher este professor, amparando-o em todos os pontos que necessitar, observando sua prática e instruindo para que melhore cada vez mais, dando dicas de atividades, discutindo teorias (Laura). A mentoria pressupõe um*

*relacionamento de transformação pelo qual o mentor propicia o desenvolvimento do mentorado, em diversos aspectos, especialmente os relacionados à área de atuação (Meire). Ela tem o propósito de desenvolver ações, por meio de mentores instrumentalizados, com vista a auxiliar os professores em início da docência ou aqueles que assumem nova função (Antônio). Para isso, o mentor deve se preparar para este novo papel resgatando em sua memória e/ou em registros tudo o que considera relevante para ajudar o professor que está começando sua carreira: suas experiências como iniciante, atividades que deram certo, situações que levaram a aprendizagem, cursos que enriqueceram sua prática (Laura). O Mentor deve ser uma pessoa proativa, que busque continuamente novidades e informações que possam contribuir com sua prática (Meire). A ação do mentor tem por objetivo melhorar a ação docente; aumentar a probabilidade de permanência na carreira; promover o bem-estar pessoal e profissional; atender aos requisitos formais das fases iniciais da carreira docente e transmitir a cultura do sistema de ensino; desenvolver o conhecimento do professor iniciante sobre a escola e sistema de ensino; aumentar a consciência e compreensão sobre a complexidade do processo ensino-aprendizagem e oferecer subsídios para a construção de estratégias de enfrentamento; oferecer apoio/recursos e ajudar os professores iniciantes a utilizarem de sua base de conhecimento (Antônio). Ele deve conhecer muito bem as necessidades do professor iniciante e promover uma relação de confiança entre eles. É importante, também, valorizar as ações e iniciativas do professor, e a partir das mesmas promover a melhoria do trabalho, estabelecendo um diálogo com ele a partir de críticas para favorecer o seu aprimoramento profissional (Meire)”.*

*Autoria: Gisele, Laura, Meire e Antônio*

## CONCLUSÃO

Para a organização das considerações finais, retomamos os problemas investigados. Buscamos, a partir deles, sintetizar respostas para a elucidação da tese, que teve como foco as necessidades formativas de formadores de professores que foram evidenciadas ao longo da sua atuação como mentor no Programa de Formação Online de Mentoria (PFOM), tendo em vista o acompanhamento que eles realizaram junto aos professores iniciantes (PI) para a superação de suas dificuldades. A partir desse cerne, visamos contribuir com as ações desenvolvidas no âmbito da formação continuada em serviço.

Diante do nosso primeiro questionamento: quais saberes são indicados como próprios para que o professor experiente exerça o papel de formador? fizemos as seguintes constatações:

Evidenciamos uma expressiva produção de literatura sobre os saberes docentes, a qual analisamos. No entanto, detectamos uma produção ainda incipientes relacionada aos saberes recomendados para quem atua na formação de professores na educação básica. Tal constatação (entre outras apresentadas na fundamentação) faz alusão à falta de reconhecimento da importância da profissionalização do formador de professores e às funções mal delimitadas deste profissional diante do objetivo de desenvolver a formação continuada em serviço.

Assim, como é percebido pela trajetória dos participantes desta pesquisa, o formador de professores, na educação básica, corresponde ao professor experiente que se desloca da sua atuação na sala de aula para assumir cargos de gestão na própria escola ou em secretarias de educação. Entre os cargos assumidos por esse sujeito, estão: coordenador pedagógico de escola, coordenador pedagógico de área, diretor, supervisor, entre outros. Em meio às suas diversas responsabilidades, está a de formar outros professores em serviço, no âmbito da secretaria, dentro da escola ou em ações formativas supervisionadas.

Dessa maneira, consideramos que o professor experiente que atua como formador de professores possui um repertório de saberes oriundo do largo período de atuação na área escolar. A cada ano, esse profissional vivencia novos desafios, seja por trocar de escola (ou até mesmo de turma), seja por atuar, ora na docência, ora em outros cargos da área. Ele adquire experiência na resolução de conflitos, e até mesmo ao observar problemas enfrentados pelos seus colegas.

Portanto, diante da diversidade de demandas que enfrenta, este profissional possui condições favoráveis para desenvolver novas aprendizagens. Decorrente disso, ele pode



(não que isso ocorra obrigatoriamente) ampliar a sua percepção e, conseqüentemente, os seus saberes.

Evidentemente, tendo em vista os dados obtidos nessa pesquisa, não podemos afirmar que o período de experiência na educação é um determinante para que todos os formadores tenham o mesmo conjunto de saberes, tampouco que e os saberes categorizados em uma mesma natureza são mobilizados de igual maneira diante da resolução de tarefas formativas.

O que vai determinar a natureza desses saberes são, aparentemente, as especificidades vividas por cada indivíduo e a interpretação que ele faz dessas experiências, a partir dos saberes que construiu anteriormente, levando em consideração a sua história pessoal e profissional. Estes processos, em suma, estão atrelados ao percurso de desenvolvimento humano e são dependentes do contexto social vivido e das resoluções de problemas já enfrentados, dentro ou fora da educação.

Em função disso, indicar a origem de um determinado saber é um processo complexo. Entretanto, por meio dessa investigação, foi possível constatar saberes que estes atores mobilizaram ao formar professores iniciantes no contexto da mentoria (modelo de formação que foi o norte de atuação dos quatro professores experientes que participaram desse estudo).

Nessa pesquisa, o processo de mentoria foi conceituado e entendido como um meio de formação de professores, em que um professor experiente atua junto a um professor iniciante, com vista a ajudá-lo a superar as dificuldades em suas primeiras experiências profissionais docentes. Esse modelo (como é apresentado na literatura que fundamenta essa tese) contribui para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, como evidenciamos a partir dos resultados oriundos do PFOM. Este processo formativo é organizado pelo mentor a partir de um conjunto de ações que visam diagnosticar as necessidades do professor iniciante, elaborar e pôr em prática um plano de ação para oferecer-lhe apoio e avaliá-lo.

Assim, os professores experientes (também atuantes na educação básica como formadores de professores, como foi o caso dessa pesquisa) desempenharam o papel de mentores e acompanharam os professores iniciantes ao longo das ações desenvolvidas por estes.

Como foi possível vislumbrar por meio dessa pesquisa, os mentores, ao acompanharem os professores iniciantes durante esse processo formativo, desempenham ações de consultoria, assessoria, orientação e supervisão, bem como organizam sessões de estudos e até oferecem apoio emocional aos envolvidos.

As funções desempenhadas pelo mentor, como constatamos (embora tenham sido evidenciados alguns distanciamentos), estiveram articuladas às atividades que os iniciantes desenvolvem em sua realidade. Alguns exemplos observados são as ações de mentoria sobre: a rotina dos atendimentos aos alunos com deficiência, como foi o caso do acompanhamento que a Meire fez com suas PIs; o manejo e a rotina dos processos de alfabetização, situação esta acompanhada pela Laura junto a suas PIs; o currículo escolar na educação infantil e o reconhecimento profissional, discussões e reflexões demandadas pela PI acompanhada pelo Antônio. Embora não tenha sido possível evidenciar com clareza o processo de mentoria realizado pela Gisele, percebemos, no pouco relato que esta compartilhou, que o seu apoio se deu em frente às situações de indisciplina dos alunos, que os seus PIs relataram.

Estas ações práticas, desempenhadas pelos mentores, demonstraram que cada um desenvolveu formas próprias de realização do processo de mentoria, incluindo métodos e estratégias, em meio à partilha de experiências bem-sucedidas ou não.

Fica evidente que, independentemente das bases de orientação comuns fomentadas no âmbito do PFOM, cada mentor mobiliza saberes que foram desenvolvidos por meio das formações que recebeu e das experiências que vivenciou como docente e como formador de professores para organizar e desenvolver (colocar em prática) seus planos de formação via mentoria. Desse modo, cada um apresenta suas próprias traduções da mentoria em termos práticos. Esse processo revela que, durante essa interpretação, as demandas da realidade e do seu contexto de atuação, assim como a função exercida, influenciam na sua tomada de decisão.

Após a análise dessas traduções, ou seja, dos planos distintos desenvolvidos, realçaremos, a seguir, alguns de seus aspectos mais marcantes destacando o protagonismo dos formadores.

Das poucas narrativas apreendidas nas produções de Gisele, fica evidente que o processo de mentoria realizado por ela se ateve a conversas informais e ao apoio emocional aos PIs diante de angústias manifestadas por eles. Mesmo tendo uma grande experiência em anos na educação, sendo a maior parte destes atuando na formação de professores no cargo de coordenação pedagógica, ela demonstrou, por meio de suas narrativas, dificuldades na condução de um desenvolvimento formativo mais sistematizado, como foi proposto pelo PFOM. Ficaram evidentes, também, a falta de coerência entre suas ações formativas e a dificuldade na identificação das necessidades individuais dos PIs que acompanhou. No relato de sua trajetória, ela teceu críticas às mudanças no governo e mencionou que estas causam impacto nas práticas que procura desenvolver em sua rede.

A proposta de mentoria colocada em prática pela Laura possui uma relação direta com as demandas vivenciadas pela rede em que atua (atender ao IDEB). Em frente a elas, e com base nas dificuldades vivenciadas pelos PIs, a mentora buscou equilibrar suas ações desenvolvendo um processo de mentoria com o foco na escola. Ficou evidente, na trajetória de Laura e no processo de mentoria realizado por ela, o seu envolvimento institucional, característica esta que presumimos impactar em seus processos de decisão. Suas ações, desde o planejamento até a execução, apresentaram elementos bem delimitados e precisos durante o apoio destinado as PIs que acompanhou.

As circunstâncias vividas por Laura como diretora de escola exerceram uma influência direta no plano desenvolvido, resultando em um trabalho bem-sucedido. Porém, ela demonstrou limites, uma vez que nem todas as necessidades das PIs foram totalmente satisfeitas. Contudo, por meio das reflexões de suas PIs, foi percebido que elas começaram a entender até onde suas ações como professoras podem contribuir no atendimento às dificuldades de seus alunos, visualizando que estas são resultantes de um contexto social mais amplo.

Com uma vasta experiência em anos de dedicação a cargos distintos na educação, Meire desenvolveu o seu papel no processo de mentoria articulando apoios de profissionais experientes nas próprias escolas em que as PIs atuavam, visando orientá-las em suas dúvidas iniciais quanto à condução da rotina dos atendimentos dos alunos com deficiência e à elaboração dos relatórios. Embora suas ações tenham demonstrado um foco maior no atendimento burocrático e de gerenciamento da situação, e não em um planejamento sistemático de acompanhamento e orientação direta as PIs, evidenciamos, por meio das reflexões destas iniciantes, que a formadora, ao articular todos os apoios possíveis de seus contextos, contribuiu para que elas soubessem onde buscar informações e apoio para resolver as dificuldades que enfrentavam.

O plano de mentoria posto em prática pelo Antônio, em comum acordo com a professora iniciante, demonstrou que os estudos e diálogos promovidos sobre os temas e exemplos apresentados contribuíram perante ao dilema vivenciado em sua realidade.

Com exceção do que já foi destacado, compreendemos que os estudos, leituras, partilhas de experiências e saberes realizados pelo mentor e pela PI foram as bases fundamentais para um processo de reflexão e transformação desses sujeitos (de ambos os lados). Processos esses que permitiram aos dois confrontarem a realidade, de um lado as ações desenvolvidas na secretaria (mentor), do outro a escola (professor iniciante) com a teoria. Assim, mobilizaram e desenvolveram outros saberes, ampliando os repertórios

teóricos e práticos. Ao se apropriarem de novos conhecimentos, estes sujeitos passaram a interpretar de forma mais condizente as experiências, dilemas e dificuldades que vivenciam.

Após análise, percebemos que os papéis desempenhados e os planos realizados por esses formadores se complementam. São saberes que poderiam ser mobilizados em conjunto no coletivo das formações desenvolvidas pelos atores da educação, principalmente por aqueles que atuam na formação em serviço.

Vejamos: apoio emocional aos professores (Gisele); suporte aos estudos dos professores, bem fundamentado e articulado com a participação de profissionais que possam de fato esclarecer as suas dúvidas (Antônio); alteração de uma dinâmica escolar com vista a aproximá-la das reais necessidades dos educandos e da prática que o professor precisa realizar (Laura) e, por fim, o envolvimento do coletivo de educadores e gestores no apoio aos professores que iniciam em suas redes de ensino (Meire).

Consideramos que, se cada uma dessas ações desenvolvidas pelos mentores participantes fosse implementada em uma realidade educacional, elas poderiam surtir efeitos positivos não apenas para os professores iniciantes, mas também para os demais professores e, conseqüentemente, para a escolarização dos educandos.

Vale esclarecer que, ao tentarmos utilizar os quatro conjuntos de saberes (sociais, formativos, relacionais e racionais) apresentados pela literatura, notamos que eles não eram totalmente distintos, mas que utilizavam termos diferentes devido aos referenciais teóricos que os sustentavam. Compreendemos, com isso, que eles, em suas diferentes perspectivas teóricas, olham para os mesmos fenômenos diante da prática do formador. Contudo, alguns o fazem de forma bem mais completa, mas não o suficiente no seu conjunto, enquanto outros atendem a práticas muito específicas.

Durante a busca de identificar esses elementos particulares na condução de cada processo de mentoria analisado, e ao confrontá-los com os quatro grupos de saberes, percebemos a necessidade de estabelecer um conjunto próprio de saberes para esse estudo, o qual se configurou em: saber entender as demandas de professores iniciantes; saber analisar as ações do processo formativo; saber buscar informações e fazer parcerias; saber organizar reflexões e comunicações sobre as práticas formativas; o saber da experiência, o agir diante das práticas educativas; saber organizar estratégias formativas; saber aprender na relação entre formador e professor iniciante; saber ter uma boa relação interpessoal.

Os saberes do formador de professores são um conjunto necessário e próprio da atuação vinculada à prática de formar professores. Estes saberes precisam lhe dar condições de, diante da escolarização dos educandos e das necessidades dos professores, articular,

planejar e desenvolver processos de formação continuada em serviço, bem como avaliar, reconhecer e valorizar os processos de mudança pessoal e de desenvolvimento profissional dos envolvidos.

No percurso da mentoria desenvolvido pelos formadores, confirmamos que estes saberes foram manifestados em suas práticas, porém eles não apareceram em todas as propostas. Nem todos os formadores mobilizaram (ou pelo menos o demonstraram por meio de sua narrativa) os mesmos saberes.

Ademais, os mesmos saberes, indicados e presentes na execução das ações de um ou mais formadores, apresentam detalhes que os distinguem, o que confirma aquilo que já realçamos anteriormente, que as práticas exercidas por eles foram diferentes e receberam influências do seu contexto de atuação, repercutindo, portanto, em traduções distintas.

Dessa maneira, levando em consideração o desenvolvimento dos planos de mentoria e confrontando os saberes que foram ou não mobilizados pelos participantes, respondemos os nossos segundo e terceiro questionamento, ou seja: Esses profissionais apresentaram dificuldades na condução das ações da mentoria, (consideradas nessa pesquisa como necessidades em sua formação)? Quais seriam essas necessidades?

Necessidades formativas têm sido consideradas na literatura um conceito polissêmico. Porém, as consideramos como algo contingencial, que emerge ou se manifesta tendo como referência saberes fundamentais para a realização de uma determinada atuação. Relacionam-se com uma carência ou insuficiência que gera dificuldade na realização de uma determinada função.

Na pesquisa que realizamos, ficou claro que os professores experientes mobilizaram um conjunto de saberes provenientes da atuação de formador de professores, e que executaram os planos de mentoria com base nas traduções distintas que eles fazem desse modelo de formação. Além disso, manifestaram necessidades formativas ao realizar a intervenção.

Dentre os mentores, Gisele é a que menos demonstrou, por meio de suas narrativas, a mobilização de saberes articulados ao papel do formador de professores. Em suas reflexões, não foi possível detectar análises sobre o próprio processo formativo que estava desenvolvendo. Também não ficou evidente se ela sentiu a necessidade de novas informações e como se organizou nessa busca. Ademais, ela não demonstrou realizar parcerias visando dar um maior suporte aos professores iniciantes.

Apesar de pontuais reflexões, percebemos, que Gisele apresentou dificuldades em organizar e comunicar suas práticas formativas. Ela não deixou claro se, diante das

necessidades apresentadas pelos professores iniciantes que acompanhou, precisou mobilizar saberes que faziam parte da sua experiência docente para auxiliá-los com estratégias na condução das práticas educativas. Isso demonstrou uma demanda sobre o movimento da prática reflexiva.

Em nenhum momento foi possível apreender de seus relatos se houve aprendizagem que se originou da interação com os PIs, apesar de ela relatar que o PFOM contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Ela afirma, em suas narrativas, ter estabelecido uma boa relação com os PIs, ocorrendo a formação de vínculos. Além disso, ela demonstra que percebeu com essa experiência que, no início da docência, os PIs acabam reproduzindo ações vivenciadas por outros professores.

No tocante ao desenvolvimento do processo de mentoria realizado por Laura, a sua narrativa torna evidente que em seus saberes repousam o entendimento das reais necessidades vivenciadas pelos professores iniciantes. Ela demonstra entender que, em meios aos desafios que estes enfrentam, eles precisam ser estimulados para o desenvolvimento de sua autonomia, para realizarem suas próprias escolhas e tomarem decisões práticas sobre elas (em explicação ao que a mentora fala sobre “aprender a pescar”).

Ao analisar as ações diante do processo formativo que desenvolveu, notamos que a formadora movimentou constantes reflexões a respeito de sua prática junto as PIs. Por meio dos seus relatos, ela demonstrou entender sobre a importância de ouvir o que as professoras iniciantes têm a dizer para refletir sobre os seus processos formativos. Essa postura, assim como as trocas e aprendizagens que desenvolveu junto as PIs, contribuiu para o seu aperfeiçoamento profissional.

Estimulada pelo papel assumido no processo de mentoria, Laura refletiu sobre a busca de informações e parcerias junto a outros professores experientes, com vista a auxiliar as PIs em suas atividades diárias na alfabetização. Assim, cada sucesso nessa empreitada desencadeou reflexões que foram manifestadas e comunicadas por meio do seu diário de mentoria, como pode ser constado nos resultados desta investigação.

Além das parcerias, a mentora demonstrou mobilizar saberes de quando atuou como coordenadora na educação infantil e fundamental para a condução dos trabalhos, embora tenha relatado que, nessas experiências anteriores, nunca havia realizado um trabalho tão a fundo com os professores. Em suas narrativas e ações desenvolvidas, ficou claro que, ao somar as informações obtidas de professores experientes à sua própria vivência, soube organizar estrategicamente e acompanhar as ações formativas, refletindo durante o processo sobre o que deu certo e o que mudaria em ações futuras. Por fim, mas não menos importante,

foi possível constatar, pelos relatos de suas PIs, que a relação entre elas foi boa e que a mentora amparou suas angústias, conseguindo motivá-las para darem continuidade ao trabalho. Contudo, é importante destacar que a mentora relatou dificuldades em conciliar suas tarefas como diretora e mentora, deixando de lado algumas ações que havia planejado inicialmente.

Identificamos que a supervisora Meire, durante suas práticas de mentoria, reconheceu que as demandas dos professores iniciantes precisam ser apoiadas, e que estes apoios podem ocorrer de diversas formas. Ela apresentou análises sobre os pontos significativos que contribuíram para a sua atuação no processo formativo das PIs.

Ficou evidente, em suas ações, que ela soube articular diversas parcerias para atender às necessidades apresentadas pelas PIs, sendo esse um aspecto estratégico de sua atuação, além, é claro, de ter demonstrado que foi preciso buscar informações ao longo do processo de mentoria. Apesar de apresentar narrativas condizentes entre si sobre o que estava realizando, ela não era muito assídua na comunicação de suas práticas formativas. A mobilização de saberes oriundos de experiência com alunos com deficiência não ficou evidente na condução de suas ações. Tanto é que a sua tática foi recorrer a outros professores experientes para realizar tal função junto as PIs.

Também se tornaram perceptíveis as dificuldades no gerenciamento entre suas funções como supervisora e aquelas demandadas pelo papel de mentora. Embora, na maioria das narrativas da formadora fique explícita a boa relação que permeou as ações comunicativas com suas PIs, ela mencionou, ao final do processo, que enfrentou dificuldades diante da personalidade das PIs.

O plano de mentoria desenvolvido por Antônio indicou que esteve presente o entendimento sobre as demandas de professores iniciantes. A compreensão dessa fase da docência foi demonstrada em um nível de profundidade inegável em suas narrativas. Isso demonstra que os seus processos reflexivos foram explícitos.

À medida que analisa as suas próprias aprendizagens durante a participação no PFOM, ele identifica as suas contribuições, que foram postas em práticas no processo formativo da professora iniciante que acompanhou.

Os resultados revelam que Antônio soube mobilizar informações e reflexões pertinentes durante formação da PI, indicando com detalhes os elementos que fizeram parte de suas ações formativas.

As demandas da PI eram voltadas à prática na educação infantil, sobre a qual o mentor não possui formação e nem experiência, sendo que esta temática não faz parte da sua

área de atuação como formador na rede. Apesar disso, ficou visível que ele mobilizou saberes de sua experiência em história para levar a professora iniciante a conhecer, por meio da história da educação infantil, a visão de recreação ligada a essa área. Além disso, ele estabeleceu parcerias, visando buscar auxílio em discussões muito específicas.

A respeito das estratégias que ele movimentou para auxiliar a PI, ficou notório que estas são de caráter teórico. Contudo, por meio dos dados, ele refletiu e apontou as ações do próprio PFOM que o auxiliaram a se organizar estrategicamente diante da formação implementada. As narrativas também demonstram que, a todo o momento, os saberes mobilizados na condução desse processo estabeleceram uma relação entre as aprendizagens propostas pelo PFOM e as oriundas das discussões tecidas com a PI. O fruto desse processo foi uma boa relação entre ele e a PI, por meio da qual houve um envolvimento afetivo (embora de caráter profissional), formativo e muito comprometido de ambas as partes.

Todavia, mesmo refletindo que os resultados alcançados pelos dois foram bem-sucedidos, Antônio chegou à conclusão, ao final da realização do processo de mentoria, que não havia percebido, inicialmente, que as demandas da PI eram relacionadas à realidade que a secretaria de educação enfrenta para a implantação do currículo nas escolas de tempo integral de educação infantil.

Ao que tudo indica, os formadores de professores, após passarem pela formação no PFOM, bem como os professores iniciantes que foram acompanhados no processo de mentoria apresentaram necessidades formativas distintas. Sendo este o quarto questionamento levantado nessa investigação.

As necessidades formativas dos formadores de professores ao desempenhar a função de mentor, conforme foram constatadas por essa pesquisa, se configuram no âmbito da gestão e do estabelecimento de estratégias frente à formação de adultos. Já as necessidades formativas dos professores iniciantes que foram acompanhados são das seguintes naturezas: saber lidar com a indisciplina de alunos (PIs: Clarissa, Maria e Virgílio); saber diversificar estratégias na alfabetização e manejo de sala (PIs: Paula e Vanessa); saberes referentes às demandas do atendimento educacional especializado desenvolvido na escola regular no estado de São Paulo (PIs: Juliana e Maria Nazaré); saber lidar com situações diante da falta de reconhecimento profissional; saber articular proposta teórica com a prática curricular na educação infantil (PI: Denise).

Após analisarmos os saberes mobilizados pelos formadores de professores e identificarmos as necessidades de formação evidenciadas nesse processo, pudemos entender



e refletir sobre as contribuições dos processos de mentoria no campo da formação continuada.

O desenvolvimento da mentoria demonstrou alguns aspectos que podem colaborar para o rompimento das dificuldades enfrentadas na formação continuada centrada na escola, conforme realçado na introdução dessa tese. Entre eles, a possibilidade de um processo formativo realizado de forma mais horizontal e com o envolvimento de ambas as partes (formador e sujeito a ser formado) na estruturação das etapas, além, é claro, do atendimento das reais necessidades formativas apresentadas pelos professores participantes.

Para esclarecer esse ponto, constatamos, por meio desta pesquisa, que os formadores de professores tiveram a oportunidade de planejar e estabelecer estratégias para as próprias ações realizadas com os professores iniciantes, proporcionando a estes, condições favoráveis para o seu desenvolvimento e atendendo as suas reais necessidades. Os PI envolveram-se no processo de formação, contribuíram com o delineamento das propostas e colaboraram para que a prática interventiva fosse executada de forma satisfatória.

Ficou evidente, que as parcerias mobilizadas pelos formadores de professores, durante a mentoria, dentro das redes/sistemas de ensino (ou até mesmo nas próprias escolas), foram fundamentais para a condução das ações e para o atendimento das demandas apresentadas pelos PI, conforme o seu contexto de atuação.

Assim, levando em consideração as propostas de intervenção desenvolvidas no âmbito desses processos, e tendo em vista as demandas diversas apresentadas pelos professores iniciantes, fica claro que, dificilmente, nas redes/sistemas de ensino ou nas próprias escolas, um único profissional dará conta de atuar sozinho na formação de professores.

Isso demonstra a importância do estabelecimento de grupos de apoio dentro da própria escola, bem como em toda a rede ou sistema de ensino, para favorecer os processos de formação continuada centrada na escola e, conseqüentemente, contribuir com o desenvolvimento profissional dos formadores de professores e dos professores que estão sendo formados.

Após apresentar de forma concisa as apreensões realizadas com base nos problemas elencados, e considerando a importância desse trabalho para a formação continuada de formadores em serviço, acreditamos na pertinência de destacar outros dois aspectos que julgamos importantes na condução dessa pesquisa: as narrativas e o uso do *software* ATLAS.ti.

As narrativas foram utilizadas no âmbito do PFOM como estratégias formativo-investigativas. No entanto, nessa pesquisa, foram empregadas e discutidas apenas como um recurso de investigação ou, como explica Cunha (1997), como um instrumento de coleta de dados, passando a ser entendidas como a principal matéria-prima deste trabalho.

Porém, vale destacar o que compreendemos a partir delas no desenvolvimento dessa investigação. Esse é um aspecto também realçado por Cunha (1997). Para ela e para nós, “as narrativas não foram meras descrições da realidade, elas foram, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fizeram veículos, formaram os condutores” (CUNHA 1997, p. 5), ou seja, formam e transformam os que narram e também quem as utiliza para reconstruir e interpelar essas histórias.

Como destacamos na metodologia, o nosso foco sobre elas foi o aspecto investigativo, sendo analisados os relatos de vivências dos participantes, das situações-problema elencadas por eles na sua trajetória e na condução dos processos de mentoria, assim como os episódios narrados sobre esses processos.

Dessa forma, como esclarece Cunha (1997), as narrativas dos sujeitos constituem as suas representações da realidade e, como tal, estão repletas de significados e reinterpretações. Galvão (2005, p. 328) explica que a realidade cotidiana é percebida de forma muito particular por cada um. Cada sujeito dá sentido às situações por meio de suas crenças, valores, vivências e papéis culturais que protagoniza no seu seio social.

A partir do que pontuam as duas autoras, entendemos que o fato de os participantes destacarem situações, suprimirem outras, reforçarem determinadas influências e apontarem aspectos como positivos ou negativos contribuiu para indagarmos e buscarmos compreender os significados que estão implícitos em suas comunicações.

Nessa significação, Cunha (1997 p.3) considera que a narrativa escrita em “análise mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros”, e a esta se agregam as interpretações de quem está pesquisando como uma forma privilegiada de acessar a consciência de quem narra. Isso porque, ao passo que as pessoas se tornam visíveis para elas mesmas por meio de suas reflexões narradas, elas também se tornam visíveis para os outros.

Desse modo, entendemos, a partir do que propõe Cunha (1997), que utilizar as narrativas nesse trabalho, reconstruindo as histórias narradas sob uma ótica de análise, levando em consideração as experiências do pesquisador, exigiu uma relação dialógica. A autora nos faz refletir sobre essa relação, assim entendemos que, à medida que descobrimos

o outro (ou o que contêm as suas narrativas) os fenômenos revelam-se em nós e, conseqüentemente, sobre nossa perspectiva de escrita e interpretação dos dados.

Sobre o ATLAS.ti, apesar de não termos utilizado a infinidade de suas possibilidades de organização, cruzamentos e tratamento dos dados de análises, pudemos perceber o potencial que essa ferramenta tem na condução metodológica de uma investigação desse porte. A partir de alguns ensaios no uso desse *software*, com dados oriundos de diferentes locais do PFOM, tivemos uma clara compreensão da sua vasta possibilidade de aplicação, como em cruzamentos de informações que exigem um trabalho mais complexo. Certamente, ele fará parte de futuras investidas.

Investigar a partir de uma quantidade grande de dados e, principalmente, levando em consideração o tempo que dispomos para esse processo, é um grande desafio. Quem atua ou atuou em formações *online*, compreende que a produção de dados escritos é muito grande e possui diferentes formatos (dada as especificidades das atividades e ferramentas). Utilizar dados como estes em uma investigação requer muito trabalho de organização e sistematização e um cuidado referente ao que vamos selecionar. Quando se atrela esse processo a uma teoria metodológica de tratamento de dados, como é o caso da “análise de conteúdo”, essa situação fica ainda mais complicada, pois precisamos seguir suas regras.

Para vencer todos esses obstáculos procedimentais, evidenciamos que o uso do ATLAS.ti contribuiu como processo de seleção e organização dos dados, para que pudéssemos realizar a interpretação e as inferências de uma forma mais articulada com o que propõe a teoria de análise do conteúdo.

Durante o processo de discussão dos dados, tornou-se muito fácil acessar cada excerto em sua fonte de origem para certificar-se em que circunstâncias e o contexto que foi produzido pelos participantes. Também foi possível perceber as categorias nas narrativas, mesmo originadas em locais distintos do PFOM e, então, considerá-las ou não para a análise. Durante as extrações, o *software* contribuiu de uma forma muito singular, facilitando a identificação de narrativas similares de um mesmo sujeito, que tratavam dos mesmos aspectos e que, assim, poderiam ser retiradas do processo de discussão, ajudando, dessa forma, a explicitar padrões e repetições, mostrando-se vantajoso, ágil e facilitador na condução dessa investigação.

Finalmente, apresentamos três aspectos que permearam essa tese e que podem ser ampliados em futuras investigações: a relação da prática reflexiva com a formação docente e com o desenvolvimento profissional dos formadores de professores e professores iniciantes; a relação entre a análise das necessidades formativas em conjunto com os sujeitos

a serem formados e a possibilidade de auto formação e o processo de formação continuada desenvolvidos em rede.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. *A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível*. In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALTET, M. et. al. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. 2009.

BATISTA, A. I. dos S. *Educação Inclusiva: Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em meio rural*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: 2009.

BENACHIO, M. das N.; PLACCO, V. M. N. de S. *Desafios para a prática da formação continuada em serviço*. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org) *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidade de atuação* 2ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Editora Porto.1994.

BOLDARINE, R. de F. *Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: Entre Práticas e Representações*. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista, 2014.

BOLÍVAR. A. B. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 1, 2002.

BORGES, C. *Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BORGES, C. TARDIF, M. *Apresentação Dossiê Saberes dos Docentes*. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BRASIL, Resolução nº 1 de 8 de Junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, Brasília: 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2001.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais. Transitórias, para instituir o piso

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996.

BRASIL. Plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR). Instrumento legal que instituiu a rede: Edital SEIF/MEC, 01/2003. A Portaria nº 1.129/2009 constitui a Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica; e a Chamada Pública do Gabinete do Ministro da Educação (BRASIL. Presidência da República, 2010) convoca as IESs públicas a apresentarem projetos para os cursos de formação continuada, no âmbito do PARFOR. Brasília: 2009.

BRASIL. Portaria no 883 de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criado pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília: 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação de construção do saber docente e a prática cotidiana. Cad. Pesq., São Paulo. no 95 nov. 1995.

CAMPOS, P. R. I. *O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos*. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org) *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidade de atuação*. 2ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CAVALCANTE, I. G. M. *Narrativas de Formação de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Concepções e construção de necessidades formativas na Geografia Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

CHRISTOV, L. H. da S. *Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico*. In: GUIMARÃES, A. A. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a educação continuada*, 14ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012

CHRISTOV, L. H. da S. *Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência*. In: GUIMARÃES, A. A. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a educação continuada*, 14ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

CIOFF, L. C. & BUENO, J. L. P. *Análise das bases legais que fundamentam a política de formação de professores no Brasil*. Disponível em: <<http://goo.gl/HqYDNt>> Acesso em: 3 ago de 2015.

CUNHA, M. I. da. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. *Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via-internet*. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 9, n. 20, p. 75-99, jan./jul. 2009.

DAVIS, C. L. F. et. al. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* in Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita. n° 2, São Paulo: 2011.

DIAS, S. C. *Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: A Experiência do Município de Itaguaí*. Universidade Estácio de Sá. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 2012.

DIAS DA SILVA. M. H. G. F. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. Cad. Pesq., São Paulo. n° 89 nov. 1994.

FERREIRA, I. do R. C. et. al. Diplomas Normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau; Samuel Jorge Moysés; Simone Tetu Moysés. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(12):3385-3398, 2012.

FRANCO, F. C. *O coordenador pedagógico e o professor iniciante*. In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, M. A. S. *Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade*. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores na escola e em outras situações*. In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GALINDO, C. J. *Análise de Necessidades de Formação Continuada de Professores: Uma contribuição às propostas de formação*. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado. Araraquara: 2011.

GALVÃO, C. *Narrativas em educação*. Rev. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999a.

GARCÍA, C. M. *Estudio sobre estratégias de inserción profesional em Europa*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 19, jan./abr. 1999b.

GARRIDO, E. *Espaço de formação continuada para o professor coordenador*. In: BRUNO, E. B. G. et. al. (org) *O coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyolas, 2012.

GARRIDO, E. *Espaço de formação continuada para o professor-coordenador*. In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: 2009.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. et. al. *Políticas Docentes no Brasil*. Um estado da arte. Unesco. 2011.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOBATO P. G. Características a identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar. Dissertação. Programa de Pós-graduação em educação. UFSCar. São Carlos: 2016.

GONÇALVES, J. A. M. *A carreira das professoras do ensino primário*. In: NÓVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. 2ª Edição Editora Porto, 2013.

GOODSON I. F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. 2ª Edição Editora Porto, 2013.

GUIMARÃES, A. A. *O professor-coordenador e as atividades de início de ano*. In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOLLY, M. L. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos*. In: NÓVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. 2ª Edição Editora Porto, 2013.

HUBERMAN, M. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, O. (org) *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do professorado*. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAWCZYK, N. *A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*. Educ. Soc. ano XX, vol.20 n.67 Campinas Aug. 1999

LAMY, M. *Dispositivos e Formação de formadores de professores: para qual profissionalização*. In: ALTET, M. et. al. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

LEITE, T. *O programa de formação dos mentores: concepção e planeamento*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 459-480, jul./set. 2012.

MARCELO, C. & VAILLANT, D. *Desarrollo Profesional Docente*. Como se aprende a enseñar? Madrid. España: Narcea, 2009.

MEDEIROS, M. V. *Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Piauí, 2007.



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

MIGLIORANÇA, F. *Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes*. Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado. São Carlos: 2010.

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.

MOITA, M. de C. *Percurso de formação e de transformação*. In: NÓVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. 2ª Edição Editora Porto, 2013.

MONTEIRO, F. M. de A. et al. *Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 637-654, maio/ago. 2014.

NARVÁEZ, M. M. J. & DELGADO, F. A. *Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes*. Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 50, Enero - abril de 2008.

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. 2ª Edição Editora Porto, 2013.

NÓVOA, A. *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org) *O ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b.

NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira*. Rev. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, abril, 2001.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de *Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PIMENTA, J. I. P B. *Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara: 2007.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores. Saberes da docência e identidade do professor*. Rev. Nuances, vol III, setembro de 1997.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. *A formação de professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

REALI, A. M. M. R. *Programa de Formação Online de Mentoria*. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2016.

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. et. al. *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. et. al. *Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. *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.

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.

RICHARDSON, R. J. & Col *Pesquisa Social. Métodos e Técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

RINALDI, R. P. *Desenvolvimento Profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online*. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSCar. São Carlos: 2009.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. de M. R. *O trabalho docente do formador no contexto da educação básica*. In: Desenvolvimento Profissional da docência (org) REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. São Carlos: Edufcar, 2012.

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.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Editora Porto, 1993.

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.

ROZA, J. P. da. *Supervisão Escolar: quem é esse agente?* In: MARIA, C. Z.; SILVA, L. D. da; POLENZ, T. (Org.). *Pedagogia em Conexão*. Canoas: Ulbra, 2004.

SANTOS, M. I. M. *Saberes e sentimentos dos professores*. In: BRUNO E. B.G. et. al. (Org) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 12ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, M. O. E. da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: 2000.

SNOECKX, M. *Formadores de Professores, uma identidade ainda balbuciante*. In ALTET, M. et. al. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed. 2003.

TANCREDI, R. M. S. P. et. al. *Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online*. Revista Cet, vol. 01, nº 02, abril 2012.

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*. Petrópolis: Editora Vozes. 2013.

VAILLANT, D. *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*. Revista de Educación, 340. pp. 117-140. Mayo-agosto 2006.

VAILLANT, D. *Formação de Formadores: Estado da Prática*. 2003.

VILLELA, F. C. B.; GUIMARÃES, A. A. *Sobre o diagnóstico*. In: GUIMARÃES, A. A. et. al (Org) O coordenador pedagógico e a educação continuada, 14ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

YAMASHIRO, C. R. C. *Necessidades formativas dos professores do Ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente*. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: 2008.

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

### MÓDULO I - 30 Horas - LETRAMENTO DIGITAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA: PRIMEIRAS IDEIAS

UNIDADES/CONTEÚDO	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
<p><b><u>Unidade 1 - apresentação dos participantes e contextos de atuação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente virtual de aprendizagem;</li> <li>• Socialização;</li> <li>• Netiqueta;</li> <li>• Proposta do Programa de Mentoria Online.</li> </ul>	<p>1.1 <u>– composição do perfil</u>                      Descrever: coisas que gosta de fazer, hábitos cotidianos, interesses de pessoais e profissionais, trabalho, experiência profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta perfil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, explorar e aprender a utilizar as ferramentas do AVA;</li> <li>• Conhecer os participantes do Programa;</li> <li>• Socializar o contexto de atuação;</li> </ul>
	<p>1.2 <u>Socialização sobre o contexto de atuação profissional</u>                      Elaborar uma apresentação e socializar com o grupo, levando em consideração a escola, sistema/rede educacional, sala de aula em que atua, identificando no grupo os pontos comuns, incluindo: vivência com a educação desde o período em que foi aluno, funções que assumiu na educação básica, experiência na escola, olhar sobre a escola atualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta Fórum</li> <li>• Vídeo com a animação sobre Netiqueta.</li> </ul>	
	<p>1.3 <u>Indicação de expectativa sobre o programa</u>                      Apresentação das expectativas frente a participação no Programa, levando em consideração as informações que possui até o momento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta Diário.</li> <li>• Vídeo de apresentação do Programa.</li> <li>• Vídeo com animação sobre o Programa de Mentoria.</li> </ul>	
<p><b><u>Unidade 2 - comunicação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação;</li> <li>• Interação;</li> <li>• Ambiente Virtual de Aprendizagem.</li> </ul>	<p>2.1 <u>Comunicação com a equipe do curso e colegas</u>                      Elaboração de uma carta para um colega participante do Programa, relatando: sobre a experiência que está vivenciando ao utilizar o ambiente virtual de aprendizagem apresentando suas vantagens, potencialidades e dificuldades vivenciadas ao utilizar as ferramentas e navegar no ambiente. Para a composição da carta é preciso levar em consideração: a organização das atividades, enunciados, tempo para a realização, tutoriais, interações (entre os participantes e com a tutora), afinidade ou não com alguma ferramenta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta Mensagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer contato e interação com os colegas do grupo e tutora;</li> </ul>

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

<p><b><u>Unidade 3 – Trajetória Profissional</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarização</li> <li>• Cargos e funções na educação.</li> <li>• Escolha docente.</li> <li>• Dilemas, dificuldades e desafios enfrentados na docência.</li> </ul>	<p><b><u>3.1 Trajetória profissional</u></b> Elaboração de um registro autobiográfico e acrescentar informações referente a vida profissional contemplando: período de escolarização, motivos e ou incentivos para a escolha da docência, descrição do início da docência (dilemas, dificuldades, apoios, conflitos, estratégias utilizadas para superação e dúvidas), outras etapas da carreira docente (trajetória profissional) destaque para mudanças de funções e cargos, dúvidas enfrentadas, exemplos vivenciados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta Diário.</li> <li>• Texto: Trajetória Profissional Stephânia Padilha.</li> <li>• Texto: Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar as etapas da carreira docente;</li> </ul>
<p><b><u>Unidade 4 – Início da Docência</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da docência.</li> <li>• Insuficiências da formação inicial.</li> <li>• Permanência no magistério.</li> <li>• Papel da escola na formação em exercício e em serviço.</li> </ul>	<p><b><u>4.1 – Início da Docência</u></b> Dialogar no fórum com os demais participantes sobre os seguintes aspectos: insuficiências em relação a formação inicial apresentadas no contexto em que atua; como a escola pode complementar a formação docente de forma a minimizar as insuficiências da formação inicial; de que forma as dificuldades do início da carreira podem interferir na permanência no magistério.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramenta: Fórum de Discussão.</li> <li>• Texto: Batismo de Fogo de Telma Weisz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar e analisar o início da docência;</li> </ul>

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

### MÓDULO II – 60 HORAS - PROGRAMA DE MENTORIA E O APOIO DO MENTOR PARA O PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

CONTEÚDO	ATIVIDADES E MATERIAIS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
<p><b><u>Unidade 1 – A mentoria e o apoio ao professor iniciante.</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de apoio no início da docência.</li> <li>• Contribuições do Programa de Mentoria para a formação de professores iniciantes.</li> <li>• Função e atuação do Mentor.</li> <li>• Caso de ensino.</li> <li>•</li> </ul>	<p>1.1 <u>Apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente.</u></p> <p>Assistir e analisar o filme “Escritores da Liberdade” e apresentar o entendimento a partir das seguintes questões:</p> <p>1 - Quais as dificuldades enfrentadas por Erin no seu primeiro semestre? Como foram superadas?</p> <p>2 - Quais características pessoais possibilitaram que ela vencesse os obstáculos?</p> <p>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.</p> <p>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?</p>	<p>Ferramenta: Tarefa. Filme: Escritores da Liberdade.</p>	<p>Refletir sobre as dificuldades encontradas por professores no início da carreira; Compreender a função do apoio no início da carreira docente e as funções desempenhadas ao assumir o papel de mentor; Conhecer as características dos Programas de Mentoria na docência; Vivenciar a função do mentor por meio da análise de um caso de ensino; Refletir sobre a aprendizagem da docência; Identificar as diversas fontes de aprendizagem docente.</p>

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

	<p>5- Como a comunidade educativa pode se organizar para identificar as demandas de apoio e planejar ações de auxílio e orientação aos professores iniciantes?</p>		
	<p>1.2 <u>Os Programas de Mentoria.</u>                  Discutir com os colegas tomando como referência os elementos: as impressões sobre o filme “Escritores da Liberdade”, os tipos de apoio profissional no início da docência (quadro), contribuições do Programa de Mentoria (texto). Para nortear as discussões as seguintes questões precisam ser consideradas: Quais as contribuições de um programa de mentoria para o professor iniciante? Considerando a sua atuação em uma escola pública, reflita e escreva sobre a função do mentor: quais são suas principais tarefas? Argumente a favor da importância do mentor em sua escola ou rede/sistema de ensino.</p>	<p>Ferramenta: Fórum.                  Filme: Escritores da Liberdade.                  Quadro de tipos de apoio profissional no início da docência.                  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>	
	<p>1.3 <u>Análise de um caso de ensino: vivenciando a função de mentor.</u>                  Analisar o Caso de Ensino da Solange explicando sobre: as dificuldades apresentadas; os desafios vividos; as lacunas de conhecimento; os sentimentos e as angústias reveladas; outros aspectos que lhe chamaram atenção.                  Colocando-se no papel de mentor da professora Solange explique: Você precisaria de mais informações? Quais? Como (observações, material escolar) e com quem as obteria?                  As argumentações precisam ser fundamentadas com o texto: Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente – uma visão geral.</p>	<p>Caso de Ensino: Solange.                  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>	

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

<p><b>Unidade 2 – Aprendizagem Docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes para atuação profissional docente.</li> <li>• Fontes de conhecimento para a docência.</li> <li>• Com quem se aprende a ser docente.</li> <li>• Desenvolvimento de competências profissionais.</li> </ul>	<p><u>2.1 Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente.</u> Considerando as suas experiências prévias e os contextos de atuação, no início de sua atividade profissional, responda as questões: 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?</p>	<p>Ferramenta: Tarefa Texto: O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional" de Regina Tancredi</p>
	<p><u>2.2 Registro Reflexivo no diário sobre aprendizagem docente</u> Considerando as suas respostas ao caso de ensino, as suas análises sobre o texto de aprendizagem e profissionalização docente e suas experiências anteriores como professor e/ ou coordenador/diretor, responda: 1. Quais os conhecimentos que você acredita que um mentor deva saber / apresentar para poder auxiliar professores iniciantes a minimizar as suas dificuldades: no planejamento de aula e realização de projetos? no ensino dos conteúdos? na interação com os alunos? na gestão da sala de aula? na relação com a família dos alunos? na avaliação do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento do aluno? na interação com os pares e administração da escola? na resolução de conflitos? na inclusão e diversidade? na sua adaptação ao contexto de trabalho e a cultura da escola? nas atividades de rotina, tais como: preenchimento de diários de classes, registros de atividades, conhecimento do PPP, encaminhamentos de alunos com necessidades educativas especiais? no desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental e dos referenciais / diretrizes da Educação Infantil? em relação a sua situação funcional? em relação a estrutura e ao funcionamento do sistema escolar e da</p>	<p>Ferramenta Diário</p>



## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

	<p>escola em que atua? na compreensão das políticas e atendimento às legislações educacionais vigentes? e outras que você considere relevante. 2. Caso o mentor não domine alguns dos temas indicados, onde e com quem ele poderia obter esses conhecimentos?</p>		
--	---	--	--

### MÓDULO III – 60 HORAS - MÃOS À OBRA: INICIANDO AS INTERAÇÕES COM OS PROFESSORES INICIANTE PIS

CONTEÚDO	ATIVIDADES E MATERIAIS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
<p><b><u>Unidade 1: Conhecendo o professor iniciante</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidades Formativas.</li> <li>• Categorias de necessidades formativas.</li> <li>• Indicadores de necessidades formativas.</li> <li>• Definição e formas de identificar as necessidades formativas.</li> </ul>	<p>1.1 <u>Primeiro contato e levantamento de dados Tarefa.</u> Convidar e iniciar o contato com professores iniciantes que serão acompanhados ao longo da atuação como mentor. Para isso, os participantes devem realizar um levantamento junto ao sistema/rede ou unidade de ensino em que atuam, para selecionar o(a) professor(a) iniciante com quem fará parceria.</p>	<p>Ferramenta: Tarefa. Instrumento: Carta Convite Instrumento: quadro para preenchimento dos dados dos PIs</p>	<p>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;</p>

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

	<p>1.2 <u>Necessidades formativas de professores em início de carreira - Definições e formas de identificá-la (parte 1).</u> Tomando como base os primeiros tempos de atuação, descreva a partir das experiências vivenciadas três exemplos que ilustrem dificuldades, dilemas, receios, etc. enfrentados pelo fato de você não dispor dos conhecimentos necessários para lidar com eles. Os exemplos podem versar sobre: os alunos (diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação); o currículo - (novos planos curriculares, novos estilos de ensino, avaliação); os próprios professores - (carreira, maior satisfação com o trabalho, ansiedade); a escola como organização - (documentação, funções exercidas, responsabilidades, comunicação com os professores); o ensino de conteúdos específicos (o domínio do conteúdo ou formas de ensino). Caso você não tenha vivido nenhuma dificuldade, ilustre com exemplos envolvendo outras pessoas observadas por você.</p> <p>1.2 <u>Necessidades formativas de professores em início de carreira - Definições e formas de identificá-la (parte 2).</u> Após análise dos exemplos apresentados por cada participante na parte 1 e após explorar o power point “Necessidades formativas e planificações do desenvolvimento dos professores: principais ideias” verifique se as necessidades apresentadas se enquadram ou não nas categorias indicadas no power point. Registre suas ideias no diário associando “exemplo dados” e a “categoria”. Construa, coletivamente o “significado acerca do tema necessidades formativas”. A partir dos exemplos, identifique ferramentas ou indicadores que possam ser usados junto aos</p>	<p>Ferramenta: googledoc Ferramenta: Diário Power Point sobre Necessidades Formativas.</p>	<p>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.</p>
--	---	--	--

**ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM**

	professores iniciantes para mapear/diagnosticar suas necessidades formativas.		
--	---	--	--

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

<p><b>Unidade 2: Necessidades formativas dos professores iniciantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro do mentor.</li> <li>• Planejamento de encontros (mentor e PI).</li> <li>• Estratégias de Diagnóstico.</li> <li>• Mapeamento das necessidades formativas.</li> <li>• Instrumento/ferramenta diagnóstica.</li> <li>• ferramentas e materiais para identificar as necessidades formativas.</li> <li>• Reflexões sobre o processo de planificação da identificação das necessidades formativas.</li> </ul>	<p><u>2.1 - Registro do trabalho com os PIs.</u> Organizar uma proposta de registro dos encontros entre PI e Mentor considerando as seguintes informações: <u>Nome da PI</u>: insira o nome da sua PI (professor (a) iniciante) <u>Dias e horários de encontros</u>: Registre quais são os dias e os horários acordados por você e sua PI para que ocorra o encontro presencial semanal de orientação. <u>Formas de registro dos encontros</u>: escreva sobre a maneira que você planeja registrar os encontros presenciais de mentoria e todo o processo além dos encontros (expectativas, sentimentos, acontecimentos, relatos do acompanhamento, etc.). Estratégias de diagnóstico: com base na atividade 1.2, sobre necessidades formativas, registre quais ferramentas você usaria no diagnóstico com a PI escolhida. <u>Informações prévias</u>: escreva informações que você já tenha da PI sobre: sua formação; sua (s) sala de aula (s); experiências anteriores e etc.; O que falta você saber sobre ela? Como você pode obter essas informações?</p>	<p>Ferramenta: Tarefa. Instrumento para a organização da proposta dos registros</p>	<p>Elaborar um instrumento e organizar etapas para o registro dos encontros.</p> <p>Desenvolver um instrumento que contribua para o levantamento das necessidades formativas da PI.</p>
	<p><u>2.2 Mapeamento das necessidades formativas dos PIs.</u> Desenvolver uma ferramenta/instrumento que contribua no diagnóstico das necessidades formativas dos PIs, e para relatar as expectativas do início do trabalho junto aos PIs, levando em consideração as seguintes informações: O que eu pretendo diagnosticar na minha PI com essa ferramenta? Qual o objetivo desse diagnóstico? Quais estratégias, ferramentas e materiais eu tenho disponíveis para identificar as necessidades formativas da minha PI?</p>	<p>Ferramenta: Tarefa Texto: Relato de uma mentora, como um caso de ensino, sobre o diagnóstico de necessidades formativas de sua Professora Iniciante. Ferramenta: Diário</p>	

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

	<p>O que eu posso perguntar a minha PI que possa me ajudar neste diagnóstico?</p> <p>Após refletir sobre essas questões, pense em ferramentas/instrumentos que possibilitem que você perceba quais são as necessidades mais urgentes de sua PI.</p> <p>No diário, elabore um relate considerando os seguintes elementos: a) como você abordará esse tema com seu/sua PI? b) como foi a construção do raciocínio que o(a) levou a utilizar a estratégia de diagnóstico escolhida? c) qual foi a ferramenta escolhida e porque? É aconselhável que você utilize mais de uma ferramenta de diagnóstico de necessidades formativas do(a) PI, combinando duas ferramentas diferentes ou até mesmo elaborar sua própria, baseando-se nas suas experiências.</p>		
<p><b>Unidade 3: Atuando a partir das necessidades formativas dos professores iniciantes</b></p> <p>Organização das ações formativas junto aos professores iniciantes, Dar continuar no diagnóstico das necessidades formativas do PI, ajustar o planejamento e desenvolver o plano de ação.</p>	<p><u>3.1 Planejamento da ação</u></p> <p>Retomar o feedback dado pela tutora, e decidir a partir das necessidades formativas elencadas anteriormente qual frente a sua ação formativa será direcionada e como a partir da hierarquização das necessidades elas serão desenvolvidas.</p> <p>Elaborar um plano de ação contendo: tema, ações, objetivos, justificativa, estratégias utilizadas, desenvolvimento, tempo previsto e avaliação.</p> <p>Este planejamento deverá refletir a proposta de trabalho pautada na perspectiva de desenvolvimento do professor iniciante, ou seja, da aprendizagem profissional dele.</p>	<p>Ferramenta: Tarefa</p> <p>Instrumento para a elaboração do Plano de Ação em forma de quadros no word</p>	<p>Organizar uma proposta de formação frente a hierarquização das necessidades formativas.</p>
	<p><u>3.2 Elaboração do plano de trabalho com as PIs</u></p> <p>Apresentar a proposta do Plano de Ação para a PI, visando receber contribuições para o aprimoramento do mesmo.</p>	<p>Ferramenta: Diário</p>	<p>Avaliar a proposta de formação junto a PI e ajustá-la se for preciso.</p>

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

	<p>Descrever detalhadamente como o plano foi construído e as impressões da PI sobre o mesmo.</p> <p>Para facilitar o registro reflexivo seguem questionamentos orientadores:</p> <p>a. Como o plano foi elaborado junto à PI? Como vocês chegaram à proposta indicada no plano? Quais foram os critérios de seleção da situação a ser trabalhada? Conte detalhadamente sobre as conversas com as iniciantes na elaboração do plano e as suas impressões sobre o trabalho a ser realizado.</p> <p>b. Comente sobre seus sentimentos, reflexões, angústias, expectativas e outra emoções que permearam a construção de seu plano de ação: recupere os feedbacks anteriores.</p>		
	<p><u>3.3 Intervenção mentor(a)- professor(a) iniciante</u></p> <p>Registrar o andamento do desenvolvimento do Plano de Ação junto a PI, ou seja o trabalho desenvolvido. Apontando as dificuldades enfrentadas, dúvidas, os conteúdos, as soluções construídas, os processos de decisão e as estratégias e etc. adotadas para o desenvolvimento do plano de ação.</p>	<p>Ferramenta: Diário</p>	<p>Desenvolver o plano de ação.</p>
	<p><u>3.4 Compartilhando estratégias e experiências.</u></p> <p>Relatar aos seus colegas mentores como está sendo seu trabalho de mentoria, de maneira que, ao compartilhar suas experiências, você possa indicar materiais, estratégias bem sucedidas e encaminhamentos, ajudando o outro professor a revisar suas ações e planejar novas práticas com as iniciantes, assim promovendo um ambiente de socialização profissional.</p>	<p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Promover a troca de experiências e a interação entre os participantes.</p>

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

### MÓDULO IV – 60 HORAS - TRABALHO DE MENTORIA: DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO COM OS PROFESSORES INICIANTES - REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM NO PROGRAMA

CONTEÚDO	ATIVIDADES E MATERIAIS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
<p><b>Unidade 1: depois do planejamento, o desenvolvimento do plano de ação</b></p> <p>Retomada do Planejamento de Ações, as necessidades formativas evidenciada na PI.</p>	<p>1.1 Reflexões sobre a mentoria</p> <p>Realizar uma reflexão sobre o seu aprendizado e os primeiros passos como mentores por meio de uma conversa online com a tutora.</p> <p>Evidenciar as aprendizagens no programa retomando questões sobre o percurso formativo.</p>	Ferramenta: Diário	<p>Retomar as necessidades formativas do professor iniciante;</p> <p>Planejar, registre, acompanhe e avalie suas intervenções;</p> <p>Refletir sobre seu aprendizado, conhecimentos / saberes construídos e mobilizados no trabalho de mentoria.</p>
	<p>1.2 Retomada ao diário de mentoria e feedback (escrita aprofundada)</p> <p>Retomar o registro realizado na atividade anterior e aprofundá-lo.</p>	Ferramenta: Diário	
	<p>1.3 O que o (a) professor (a) iniciante tem a dizer</p> <p>Relatar o que se deseja conhecer junto a PI sobre a participação dela no Programa.</p> <p>Para tanto:</p> <p>a) indique temas ou questões que deveriam ser contemplados nessa atividade;</p> <p>b) de que maneira as respostas da PI poderiam ser obtidas e registradas.</p>	Ferramenta: Diário	
<p><b>Unidade 2: avaliação das aprendizagens e da participação no programa</b></p> <p>Reflexões diante da linha do tempo do Programa.</p> <p>Reflexões para elaboração de orientação para os futuros mentores</p>	<p>2.1 Linha do tempo: aprendizagens e desafios vivenciados.</p> <p>Realizar uma leitura atenta da linha do tempo e depois escrever um texto detalhado, contando sobre desenvolvimento durante cada atividade realizada ao longo da participação no Programa.</p> <p>Roteiro para escrita na linha do tempo (em cada unidade):</p>	Ferramenta: Tarefa Linha do tempo em forma de Power Point para o preenchimento.	<p>Analisar a linha do tempo do Programa de Formação Online de Mentores e descrever a trajetória e participação individual.</p>

## ANEXO A – Quadro das atividades do PFOM

	<p>1) recupere e escreva sobre os principais momentos, os sentimentos, as sensações etc,                  2) destaque os desafios e a forma como você procurou resolvê-los.                  3) analise sua participação levando em conta: apoios, dificuldades, disponibilidade, eventos inesperados.</p>		<p>Recuperar os desafios, as aprendizagens e os sentimentos a partir do estudo da linha do tempo.</p>
	<p>2.2 Uma carta sobre a mentoria                  Escrever uma carta para uma futura mentora, pensando no que ela encontrará por meio da sua participação no Programa e a partir da sua prática como mentora.                  Recomenda-se incluir na escrita os seguintes aspectos:</p> <p>O que a futura mentora pode esperar sobre o Programa de Formação Online de Mentores?;                  O que você gostaria que ela soubesse sobre o trabalho de uma mentora?                  De que forma ela deve se preparar para esse novo papel?                  Quais suas dicas na relação com os professores iniciantes (orientações, tratamento, cuidados)?                  O que você tem a dizer sobre realidades locais específicas para o exercício da docência (o seu contexto de atuação)?                  Como foi conciliado a sua função de mentora com a sua atividade profissional (gestor, coordenador etc)?                  A sua participação no Programa gerou algum impacto em seu trabalho cotidiano?</p>	<p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Descrever como foi o envolvimento com o programa e apresentar orientações para os futuros mentores</p>
	<p>2.3 saber sua opinião sobre todo o processo de formação.</p>	<p>Ferramenta Questionário</p>	