

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

DÉBORA CRISTINA MASSETTO

**EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS E APRENDIZAGENS DE
MENTORAS NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ONLINE DE
MENTORES**

SÃO CARLOS
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DÉBORA CRISTINA MASSETTO

**EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS E APRENDIZAGENS DE
MENTORAS NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ONLINE DE
MENTORES**

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

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

SÃO CARLOS
2018



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 Débora Cristina Massetto, realizada em 26/02/2018:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza
UFSCar

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato
UFSCar

Profa. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo
UNESP

Profa. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling
UTFPR

Dedico este trabalho a minha amada mãe, Adriane,
minha grande inspiração de amor.

AGRADECIMENTOS

“O que eu sou, eu sou em par
Não cheguei sozinho”

Lenine

Chego nesta etapa de conclusão da investigação e da tese muito grata a todas as pessoas que estiveram presentes ao longo do meu percurso formativo.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela oportunidade oferecida e confiança desde o mestrado, juntamente, com o acompanhamento próximo, ensinamentos e parceria. Meu grande exemplo!

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em especial, Prof.^a Dr.^a. Ana Paula Gestoso de Souza e Prof.^a Dr.^a. Rosa M. Moraes Anunciato de Oliveira, por muitos momentos de aprendizados e por serem inspiração como pessoas e profissionais.

Às professoras convidadas para o exame de qualificação da tese, Prof.^a Dr.^a. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira e, também, para a defesa, a Prof.^a Dr.^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela disponibilidade, atenção, acolhida e colaboração durante a construção da tese.

À Prof.^a Dr.^a. Natalia Neves Macedo Deimling pelo compromisso e dedicação na leitura do trabalho e pela gentileza, pela qual sempre me tratou.

Às professoras, Prof.^a Dr.^a. Carmen L. Brancaglioni Passos e Prof.^a Dr.^a. Fernanda Migliorança, por aceitarem o convite para atuarem como suplentes no exame de defesa.

À Prof.^a Dr.^a. Filomena Elaine Paiva Assolini, minha primeira orientadora, pelos conselhos valiosos e pelas generosas contribuições quando eu iniciava no meio acadêmico.

Às professoras participantes do Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar, pela parceria construída e pela confiança depositada.

À equipe de formação do Programa, em especial, à Prof.^a. Maria Inês Aoki Ohnuma e à querida colega Fabiana Vigo Azevedo Borges, que me ensinaram muito, de forma tão acolhedora e profissional.

Ao grupo de pesquisas, “Formação básica e continuada de professores”, pelo apoio teórico, emocional, acadêmico e profissional. Em especial, à Paula Grizzo Gobato e à Luciana Cristina Cardoso, minhas grandes amigas e fontes de inspiração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento estudantil ao longo dos quatro anos de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, professores, colegas e funcionários.

Às queridas amigas, Ana Beatriz Sampaio, Aline Lagoeiro, Caroline Crispim, Daniele Carvalho, Janaína Mendes, Letícia Baccaro, Marina Carrara e Suelen Almeida, que me apoiam, constantemente, nas alegrias, nas ausências e nos momentos difíceis.

A minha família muito amada. Em especial, à Adriane C. Marsola, mãe maravilhosa, pelo amor, apoio e pela vida. Ao Nilton Luiz Antonialli Jr., meu parceiro amado, que esteve presente me apoiando incondicionalmente. À Anilda e ao Nilton Antonialli, pelo carinho. Ao Joel, Felipe, Thiago e Gabriel Santinelli por fazerem parte da minha trajetória.

À Gabriela Aniceto, revisora de trabalhos acadêmicos, pela revisão e tradução realizadas na pesquisa, bem como pela paciência e dedicação em nossos contatos.

Aos meus alunos que tanto me ensinam sobre as relações, as emoções, os sentimentos, sobre ser professor e ensinar.

Aos tantos colegas pesquisadores que, em um contexto complexo e desafiador de atuação e permanência no meio acadêmico, tornam-se resilientes e desenvolvem pesquisas com grandes contribuições para o nosso país.

A todos que se sentem parte deste projeto e que participaram dele, direta ou indiretamente, ao longo dos anos.

“Nossas palavras podem mudar o mundo inteiro, porque estamos todos juntos, unidos pela causa da educação. E se quisermos alcançar o nosso objetivo, então vamos nos fortalecer com a arma do conhecimento e vamos proteger-nos com a unidade e união”.

Malala Yousafzai, Assembléia Geral da ONU, 2013

RESUMO

A pesquisa teve como propósito investigar, descrever e analisar as aprendizagens profissionais e as experiências emocionais de professoras experientes – futuras mentoras, expressas ao longo de sua participação em um programa de formação *online*. Além disso, desenvolveu-se um programa de desenvolvimento profissional docente, via internet, no Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br), intitulado Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM). O Programa era voltado para a formação de mentores, isto é, professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores de ensino em exercício que acompanhavam professores iniciantes, auxiliando-os a minimizar dificuldades típicas desta etapa da carreira em suas escolas ou redes de ensino. Especificamente, investigou-se e compreendeu-se, junto às professoras experientes, as aprendizagens e os conhecimentos produzidos no processo de construção de identidade como mentoras, ao longo de sua participação no Programa, e como estes auxiliaram na mentoria dos professores iniciantes; analisou-se as experiências emocionais das professoras experientes e como estas interferiram em seu trabalho, na construção de sua identidade como mentora e na construção de conhecimentos necessários para atuarem em um novo papel. O referencial teórico pautou-se na literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, base de conhecimento para o ensino, ecologia do desenvolvimento humano, programas de mentoria, experiência emocional e narrativas escritas, tendo como principais autores: Shulman, Garcia, Mizukami, Bronfenbrenner, Freire e colaboradores. Adotou-se uma abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa e intervenção e os principais instrumentos de coleta de dados foram narrativas escritas elaboradas pelas participantes. As análises dos dados foram realizadas processualmente com base no modelo de sistemas da teoria bioecológica. Tais análises foram feitas por meio de estudo de casos múltiplos, decorrentes das aprendizagens profissionais e das experiências emocionais das mentoras, uma Tríade (professora experiente-professoras iniciantes) e duas díades (professora experiente-iniciante). As análises indicaram que a inserção de professores experientes em um novo contexto (PFOM) e o acompanhamento sistemático junto aos iniciantes mostrou-se como uma estratégia potencialmente relevante para a construção de conhecimentos profissionais relacionados ao papel de formadores de professores. Adicionalmente, evidenciaram a dimensão emocional da mentoria, revelada pelas experiências emocionais positivas e negativas ligadas ao trabalho de mentora. Enquanto contexto formativo *online*, o PFOM mostrou-se uma ferramenta pedagógica promissora na formação continuada e uma possibilidade para apoiar o desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira. Uma contribuição importante do presente estudo para a área educacional foi a de envolver diferentes sujeitos – pesquisadores, tutores e professores, em distintas etapas da carreira, em processos desenvolvimentais causados pela inserção em um novo contexto, o PFOM, com atividades próprias, como o estudo e aprofundamento teórico, tutoria, mentoria, demonstrando e considerando que, em diversos níveis, aprendem e constroem diferentes tipos de conhecimentos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Aprendizagem *online*. Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Experiências emocionais. Mentoria.

ABSTRACT

The research has as purpose to investigate, to describe and to analyze the professional learning and emotional experiences of experienced teachers - future mentors expressed during their participation in an online training program. In addition, a professional teacher development program was developed, via the internet, at the UFSCar Portal of Teachers (www.portaldosprofessores.ufscar.br), entitled Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM). The program focused on the mentors formation, i.e., teachers, pedagogical coordinators, school directors and in-service teaching supervisors accompanying beginning teachers, helping them to minimize the typical difficulties of this stage of the career in their schools or teaching networks. Specifically, it was investigated and understood, together with the experienced teachers, the learning and knowledge produced in the process of building identity as mentors throughout their participation in the Program, and how they helped in the mentoring of beginner teachers; it was analyzed the emotional experiences of the experienced teachers and how they interfered in their work, in the construction of their identity as a mentor and in the construction of the knowledge necessary to act in a new role. The theoretical framework concentrated on the learning literature and professional development of teaching, knowledge base for teaching, human development ecology, mentoring programs, emotional experience and written narratives which have as main authors: Shulman, Garcia, Mizukami, Bronfenbrenner, Freire et al. A constructive-collaborative approach to research and intervention was adopted and the main instruments of data collection were written narratives elaborated by the participants. Data analysis was performed based on the bioecological theory systems model. These analyzes were made through studies of multiple cases derived from the professional learning and the emotional experiences of mentors: a Triad (experienced teacher-beginner teachers) and two dyads (experienced teacher-beginner). The analyzes indicated that the inclusion of experienced teachers in a new context (PFOM) and the systematic accompaniment with the beginners proved to be a potentially relevant strategy for the construction of professional knowledge related to the role of teacher trainers. Additionally, it was evidenced the emotional dimension of mentoring, revealed by the positive and negative emotional experiences associated with mentoring job. While the online training context, the PFOM has proved to be a promising pedagogical tool in the continuing education and a possibility to support the professional development of teachers in different phases of the career. An important contribution of the present study to the educational area was to involve different subjects - researchers, tutors and teachers, in different stages of the career, in developmental processes caused by the insertion in a new context, PFOM, with its own activities, such as the study and theoretical deepening, mentoring, demonstrating and considering that, at different levels, they learn and construct different types of knowledge.

Keywords: Continuing education of teachers. Online learning. Learning and professional development of teaching. Emotional experiences. Mentoring.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Áreas básicas de formação de professores	35
Figura 2 – Modelo ecológico de desenvolvimento humano.....	36
Figura 3 – Sistemas implicados no contexto de aprendizagem da profissão docente	40
Figura 4 – Dinâmica do ciclo da carreira docente	51
Figura 5 – Tela principal do Portal dos Professores da UFSCar	122
Figura 6 – Tela principal do AVA do Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores (G1)	123
Figura 7 – IDEB (2014) das cidades dos participantes selecionados e concluintes do G2	134
Figura 8 – Comparativo Nacional (2012) sobre o acesso das regiões às TICs	134
Figura 9 – Relações estabelecidas entre tutora, professoras experientes e iniciantes no PFOM	170
Figura 10 – Linha do tempo do processo de mentoria realizado pela PE.16 junto as iniciantes 16 e 17	189
Figura 11 – Linha do tempo do processo de mentoria realizado pela PE.2 junto a iniciante 2	220
Figura 12 – Linha do tempo do processo de mentoria realizado pela PE.4 junto a iniciante 4	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos profissionais e pessoais para a atuação de mentores.....	62
Quadro 2 – Comparativo sobre a organização de diferentes programas de mentoria, o Programa de Mentoria Online e o Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores	69
Quadro 3 – Classificação e caracterização de emoções	81
Quadro 4 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados	113
Quadro 5 – Etapas do planejamento da intervenção.....	119
Quadro 6 – Perfis dos mentores do G1 concluintes do PFOM e informações dos PI.....	129
Quadro 7 – Perfis dos mentores do G2 concluintes do PFOM e informações dos PI.....	135
Quadro 8 – Professoras experientes selecionadas para o estudo	142

LISTA DE SIGLAS

AVA – ambiente virtual de aprendizagem

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

EaD – Educação a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Delimitação da temática.....	22
Organização do estudo.....	28
CAPÍTULO 1: Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência: modelos, tempos e contextos	30
1.1 Aprender a ser profissional e a ensinar – quais aspectos envolvem a aprendizagem da docência?	34
1.2 As etapas da carreira docente e suas principais características.....	47
1.3 Papeis, atividades e conhecimentos de professores e formadores de professores	53
1.4 A mentoria como exemplo de atividade de formadores e programas de inserção a docência como um novo contexto de aprendizagem docente	65
CAPÍTULO 2: As experiências emocionais no trabalho docente	75
2.1 Definição dos conceitos: emoções e sentimentos	77
2.2 Experiências emocionais: identidade, crenças, regras e geografias emocionais	84
2.3 As investigações sobre experiências emocionais na docência.....	93
CAPÍTULO 3: Os procedimentos teórico-metodológicos do estudo	102
3.1 O aporte teórico-metodológico da pesquisa.....	102
3.2 Instrumentos de coleta e de análise dos dados.....	109
3.3 A intervenção: o contexto da pesquisa	116
3.4 Participantes da pesquisa	128
CAPÍTULO 4: O sistema (bio)ecológico das professoras experientes: suas trajetórias formativas, teorias pessoais e os sistemas em que estão inseridas	141
4.1 O nível pessoal e autobiográfico: quem são as professoras experientes?.....	143
4.1.1 A escolarização: modelos de professores e de ensino	145
4.1.2 A escolha pela docência: os valores pessoais e sociais da profissão docente	147
4.1.3 A formação inicial e o início de carreira	149
4.1.4 Outras experiências docentes.....	155
4.2 As teorias pessoais das professoras experientes	158

4.2.1 A profissão docente e a função da escola	159
4.2.2 Quais processos envolvem a aprendizagem da docência?	161
4.2.3 Ser mentor: como é compreendido este novo papel?.....	165
4.3 O microsistema das professoras experientes: o Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores	169
4.3.1 Relações interpessoais: as díades e tríades como contextos de aprendizagem.....	169
4.3.2 Os papéis e as atividades dos participantes.....	174
4.4 O meso, o exossistema e as suas relações com o desenvolvimento profissional docente	177

CAPÍTULO 5: Estudos de casos: aprendizagens, conhecimentos e experiências emocionais de professoras experientes revelados em suas atuações como mentoras 181

5.1 Os percursos formativos delineados na mentoria	183
5.2 Tríade A: a reflexão como fio condutor das aprendizagens	187
5.2.1 Os processos de aprendizagem e os conhecimentos da mentora da Tríade A	211
5.3 Díade A: a presença de outras pessoas a fim de (não) impulsionar a mentoria.....	218
5.3.1 Os processos de aprendizagem e os conhecimentos da mentora da Díade A	232
5.4 O percurso de mentoria da Díade B: a construção da identidade de formadora da PE.4	242
5.4.1 Os processos de aprendizagem e os conhecimentos da mentora da Díade B	249
5.5 Convergências e singularidades do desenvolvimento profissional docente de três professoras experientes	256
5.6. As experiências emocionais de três professoras experientes em seus processos de aprendizagem para atuarem como mentoras.....	261
5.6.1 PE.16 e suas experiências emocionais: aspectos positivos destacam-se ao longo de sua trajetória formativa.....	263
5.6.2 PE.2 e suas experiências emocionais: a influência dos relacionamentos estabelecidos na mentoria.....	271
5.6.3 PE.4 e suas experiências emocionais: a construção de sua identidade de formadora	275
5.6.4 Uma síntese possível: compreensões sobre experiências emocionais de professoras experientes em seus processos de aprender a ser mentora	280

CAPÍTULO 6: Considerações finais.....	284
6.1 O microsistema das professoras experientes (PFOM) e as possibilidades de desenvolvimento profissional docente.....	286
6.2 As principais contribuições do estudo para a pesquisa educacional: limitações e possibilidades em foco.....	295
ANEXOS	318
ANEXO A – Memorial de Formação da PE.2.....	318
ANEXO B – Memorial de formação da PE.4.....	320
ANEXO C – Memorial de Formação da PE.16.....	324
ANEXO D - Relatos das professoras iniciantes 16 e 17.....	333
ANEXO E – Memoriais de formação das professoras iniciantes 16 e 17	336
ANEXO F – Respostas da Tríade A sobre a identidade docente.....	338
APÊNDICES	342
APÊNDICE A – Organização do Programa de Formação Online de Mentores.....	342
APÊNDICE B – Módulo 1 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção.....	343
APÊNDICE C – Módulo 2 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção.....	344
APÊNDICE D – Módulo 3 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção.....	346
APÊNDICE E – Módulo 4 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção.....	348
APÊNDICE F – Módulo Extra do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção.....	349
APÊNDICE G – Processo de mentoria da Tríade A.....	350
APÊNDICE H – Processo de mentoria da Díade A	354
APÊNDICE I – Processo de mentoria da Díade B	356

INTRODUÇÃO

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

Assim como me lembrou esta citação, em cada espaço e experiência, nas vivências e nas relações interpessoais, no enfrentamento de situações dilemáticas, desde que entrei na escola e até este momento pelo qual me expresso, me tornei e me torno professora¹. Pelos exemplos de professores e de modelos de ensino, por meio de processos reflexivos a fim de retomá-los e questioná-los, observo o quanto deles têm em minhas ações e o quanto aprendi sobre a profissão docente com estudos, com a prática e com diferentes exercícios reflexivos e novas ações que venho fazendo, especialmente, desde o ingresso na pós-graduação.

Para discutir essa ideia, que permeará toda a pesquisa e que constitui a minha trajetória formativa, escolhi escrever uma narrativa com características de um memorial de formação, compreendendo, conforme Galvão (2005) me esclarece, que é uma maneira de o leitor ouvir as minhas vozes e começar a compreender minha cultura, meus aprendizados e percursos sob meu ponto de vista.

Retomar estas vivências é compreender, conforme Bronfenbrenner (1996) me mostra, que o desenvolvimento é intensificado a partir dos diferentes contextos em que uma pessoa participa, nas atividades que desempenha e nas relações que estabelece com distintas pessoas, especialmente, com aquelas com mais experiência. Assim, inicio o meu relato com a retomada dos ambientes, espaços e tempos significativos da minha trajetória.

As memórias da etapa de escolarização me trazem reflexões de um recorte temporal que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que, de modo geral, me mostram que os modelos de professores que me despertam sentimentos positivos são aqueles que, além de cuidarem das relações interpessoais com os estudantes, tinham pleno domínio do conhecimento específico e sabiam ensiná-lo com protagonismo, com práticas desafiadoras e estratégias que se fazem presentes em minha prática. Enquanto que os sentimentos negativos foram relacionados à coerção e à repressão no processo de ensino e aprendizagem em aulas de matemática e de aprendizagem por memorização em Geografia, no Ensino Fundamental. Estes modelos tornaram-se significativos ao longo da minha formação e a importância de

¹ Apenas nesta etapa introdutória da pesquisa será usada a primeira pessoa do singular, já que se propõe apresentar a minha trajetória formativa.

tomar consciência disto é para refletir sobre se e de qual maneira influenciam as minhas práticas e as minhas teorias.

A escolha consciente pela docência foi iniciada a partir de um trabalho como assistente de professor em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, aos 15 anos, quando me deparei com algo que eu gostava de fazer: ensinar que, de acordo com Ludke e Boing (2007), é o ponto central do trabalho docente. Vivenciar o papel de auxiliar de professoras com experiência me mostrava o dia a dia de uma profissão que eu reconhecia como importante e da qual gostaria de fazer parte. Neste momento, aprendi que as práticas docentes deveriam ser planejadas, aprendi a importância da colaboração do corpo docente na organização de propostas educativas e aprendi a me relacionar com diferentes pessoas: crianças, professoras, equipe gestora e família dos alunos.

Escolher a Pedagogia se deu, principalmente, por meio desta experiência na adolescência, embora eu verifique que tantos anos que passei estudando enquanto aluna se fizeram presentes na opção, pois eu me sentia bem naquele ambiente. Depois disso, o desejo de cursar uma faculdade pública demandou muitos esforços, pessoais e familiares para ingressar na Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto-SP. Foram anos importantes de aprendizagem profissional e pessoal dos quais destaco: o diálogo como meio de construção de conhecimento, as bases teóricas para fundamentar o trabalho docente, a autonomia e a independência longe de casa, entre outros. Moita (1992) me ajuda a dizer que este momento foi formativo, não apenas como um processo tomado em um determinado tempo e local, mas também da minha construção.

A formação inicial teve seu peso no meu processo de aprendizagem da docência, mas foi, especialmente, ao iniciar a trabalhar que consegui vislumbrar como os conhecimentos teórico-acadêmicos me ajudariam na profissão docente. Pelos relatos das professoras experientes desta pesquisa, penso que não é somente minha perspectiva sobre a passagem na licenciatura que evidencia um cenário de formação inicial ainda distante do contexto real de atuação docente.

Com a minha participação em formações no âmbito de cursos de extensão da USP, junto aos professores da Universidade e da Educação Básica, também se iniciava algumas percepções sobre a importância de iniciativas que atendessem às necessidades formativas de diferentes perfis de professores e de seus contextos de atuação. Naquele momento, realizávamos oficinas literárias para tratar sobre planejamento e sobre poesias enquanto

instrumento de autoria dos estudantes e de professores, a fim de conhecer histórias de vida e de formação docente.

Neste momento, eu tinha ideias iniciais sobre o desenvolvimento como um processo contínuo, sobre os professores construírem conhecimentos em suas salas de aula e a necessidade da Universidade considerá-los em seus currículos da licenciatura, já que se propunha a formar futuros professores.

O exercício profissional chegou junto com a faculdade, logo no primeiro semestre, em uma escola de Educação Infantil. Ao pensar na responsabilidade assumida em um período em que eu tinha basicamente referências enquanto aluna e monitora, verifico que vivenciei diversos momentos de ensaio e erro, com poucas reflexões sobre a prática e pautados em modelos de colegas e antigos professores até conseguir fazer algumas interlocuções entre a teoria e a prática. De acordo com Migliorança (2010), as aprendizagens de professores em início de carreira por meio destas tentativas são recorrentes e importantes, uma vez que sinalizam o interesse pela busca de uma melhor solução.

Esta etapa marcada pela sobrevivência e pela descoberta (HUBERMAN, 1992), caracterizou o meu início de carreira docente que carregou sentimentos positivos e negativos, condições não favoráveis de permanência profissional e a importância do apoio para minimizar dificuldades características desta inserção profissional. É uma fase crucial para o professor, tendo em vista que ocorre a estruturação de suas práticas futuras (SILVA; REALI, 2012).

Ao longo das experiências nesta escola e na faculdade, estes dois ambientes começaram a conversar e a me mostrar que a base teórica construída no curso de Pedagogia me dava suporte para questionar modelos tradicionais de ensino e a revisar minhas práticas, embora imersa em um contexto marcado pelo isolamento do trabalho docente que representava um obstáculo em vista das possibilidades formativas e de melhora (GARCIA, 2002). Fazer as pontes entre os aprendizados teóricos e as práticas era um processo tanto quanto solitário, restritos aos momentos planejados ao longo da licenciatura e ligados as minhas próprias iniciativas.

As crenças, concepções e modelos de ensino e de professor, construídos desde a escolarização, estiveram presentes na minha inserção na carreira e outras, talvez, ainda seguem enraizadas em meus discursos e práticas, resultados de anos de observação espontânea, de acordo com Vaillant (2009).

As fragilidades dos quatros anos em que atuei como professora na Educação Infantil não me deram condições de superar completamente as características do início da carreira. Ainda lido com elas por meio dos estudos e pelos processos reflexivos que me possibilitam reconstruir minhas experiências e atribuir novos significados. Por isso, percebo a importância da reflexão nos processos formativos.

A escolha pelo mestrado foi desejada a cada inquietação surgida sobre como professores iniciantes, como eu, ingressavam na carreira e continuavam nela em meio a tantos desafios naquele momento já identificados por mim. Neste percurso, encontrar o Programa de Mentoria (2004-2007) no site do Portal dos Professores da UFSCar e, posteriormente, investigá-lo², me mostrou um caminho: apoiar a inserção de professores em seu início de carreira, por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo por um professor mais experiente, poderia oportunizar a superação de dilemas e propiciar uma inserção menos traumática na docência e no seu desenvolvimento profissional.

Estudar profundamente sobre este Programa, investigar as aprendizagens das participantes desta iniciativa e compreender a importância da mentoria me deu suporte para assumir outros papéis e responsabilidades. Destaco a minha passagem pela Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar) em que pude vivenciar o papel de tutora virtual, assim como outras funções que foram somadas à construção do meu trabalho como mediadora, formadora, pesquisadora e me aproximaram de iniciativas formativas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os aprendizados foram diversos sobre o modelo de formação do qual eu venho trabalhando e estudando: como planejar, desenvolver e avaliar um curso a distância; os processos de construção e de avaliação de materiais didáticos de diversos tipos; na gestão de uma equipe de avaliadores de materiais didáticos; na construção de roteiros para tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem; ao aprender configurar e editar o *Moodle* (AVA), entre outras que me fizeram mais segura de concorrer a um doutorado, com o peso da linha teórica de Formação de Professores, mesmo com pouca experiência docente.

A escolha pelo doutorado veio ao mesmo tempo em que eu finalizava o mestrado, com novas questões sobre os processos coletivos e individuais que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa, antes pautada no professor iniciante, agora despertava meu olhar para o professor experiente, sujeito ainda distante do que era (e do que

² MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes:** o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

sou, no momento em que escrevo este texto), o que se configurou como mais um desafio. A este foram somados outros: participar do desenvolvimento de uma iniciativa formativa *online* e de investigar as experiências emocionais dos participantes da formação. Este último aspecto não foi por acaso, mas já vinha de alguns propósitos do mestrado em analisar as angústias de professores iniciantes. Também reflete as minhas motivações pessoais e a parceria estabelecida com a minha orientadora que compreende a importância das relações interpessoais em diferentes processos de aprendizagem, reconhece o lugar da empatia e da resiliência na docência e a relevância em entender as motivações e (in) satisfações de professores.

Analisando o meu percurso de formação, observo que a construção da minha identidade de formadora e de pesquisadora foram perpassadas por muitos sentimentos e emoções que estavam diretamente ligados na maneira em que eu me reconhecia nestes papéis e no reconhecimento dos meus pares.

Sou iniciante, na profissão e na pesquisa, o que me traz a cada estudo e análise das aprendizagens de outros professores, percepções do meu processo de aprendizagem. As percepções, ainda iniciais, me remetem a um novo início de carreira complexo marcado pelas particularidades do Ensino Superior³, pela dificuldade de um percurso isolado, com dúvidas e dificuldades e que trazem contradições a todo o momento.

A tese levará as minhas percepções de professora iniciante e, talvez por estudar profundamente as características e os dilemas específicos desta fase inicial da carreira, transito nela de forma mais reflexiva e menos angustiante. A socialização e o aprendizado da cultura da instituição foram minhas primeiras dificuldades⁴. Sobre a primeira, não ser reconhecida enquanto professora pelos meus colegas – a minha idade e por parecer com as estudantes, filhas ou netas – me fez retomar o que já havia estudado sobre o reconhecimento do outro no processo de construção da identidade docente que, ao invés de criar sentimentos negativos, me fez retomar o que a literatura trazia sobre as dificuldades do início de carreira e, ao compreender como estava me sentindo em relação a esta situação crítica, consegui organizar um movimento pessoal de aproximação com os docentes mais experientes.

Construir laços de confiança e de colaboração não foi fácil, mas estar em contextos coletivos me ajudou a ser reconhecida entre os pares, como no caso da sala de professores – um contexto forte de aprendizagem docente –, oficinas, cursos extracurriculares e palestras,

³ Atualmente, sou docente no curso de Pedagogia em uma instituição privada de ensino.

⁴ Ingressei na Faculdade, como docente, aos 27 anos de idade.

me auxiliaram no processo de socialização e de conhecimento da cultura institucional. Estabelecer parceria com colegas, ainda um desafio, mostrou-me que a díade é um contexto importante de desenvolvimento do professor iniciante e ter o acolhimento e apoio (informal) de um colega experiente, me ajudou em momentos críticos.

Assim, para mim, professora iniciante, os primeiros anos de inserção ao ensino configuram-se como um ritual de transmissão da cultura docente, englobando os conhecimentos, modelos, símbolos e valores da profissão, bem como a integração da cultura pessoal do iniciante e a sua adaptação ao contexto em que desenvolve sua prática docente (GARCIA, 2010).

As práticas me despertaram para a urgência de um ensino mais crítico e reflexivo. Um lugar para se investigar as relações entre as crenças dos estudantes e suas práticas de ensino, os discursos que são incorporados e a reprodução de comportamentos e modelos sem criticidade. Para um ensino e aprendizagem que dê voz aos estudantes e aos professores e que os tornem autores e protagonistas do seu desenvolvimento profissional. Essa urgência ainda se esbarra em uma herança positivista que prefere a transposição no lugar da mediação na construção de conhecimentos. Vivenciar este processo é, além de uma busca pela qualidade das experiências dos futuros professores, uma luta para compreender as minhas emoções e sentimentos no dia a dia dessa sala de aula que evidencia o embate entre o que penso, o que os estudantes pensam e o que a cultura da instituição de ensino superior preconiza como importante na formação docente.

Enquanto pesquisadora e professora transito em dois microssistemas: a universidade e a instituição privada de Ensino Superior. Neles, assumo diferentes papéis, como de investigadora e formadora de professores e de docente e de formadora de futuros professores. No entrelaçar de diferentes identidades, atividades e relações me desenvolvo continuamente.

É desta maneira que me reconheço e que me proponho a desenvolver uma pesquisa a nível de doutorado que possa trazer contribuições para os participantes da iniciativa de formação e para novos estudos sobre desenvolvimento profissional docente, como será apresentado a seguir.

Delimitação da temática

A formação docente é um processo contínuo e dinâmico que abrange diferentes espaços, tempos e fases da carreira, relacionando-se, também, à aprendizagem docente ao longo da vida, aos conhecimentos profissionais adquiridos, construídos e mobilizados na atuação do professor, além dos aspectos pessoais que constituem o ser e o saber docente.

Então o questionamento que se faz refere-se a como se deve formar os novos professores (GARCIA, 2002). Primeiramente, compreender e constituir as escolas como organizações de aprendizagem (DÍAZ, 2001), os professores como protagonistas do seu desenvolvimento profissional - agentes ativos na construção de conhecimento profissional, a formação enquanto intenção política em que os professores precisam tomar controle sobre a sua prática profissional, considerando que em outros momentos lhes foram retirados pelo meio acadêmico, buscando e qualificando a parceria entre escola e universidade (ELLIOT, 2010), bem como compreender que o papel docente tem sofrido transformações, por exemplo, com grande acúmulo de responsabilidades e aumento de exigências profissionais e que aprender, no século XXI, refere-se a um conhecimento que é desenvolvido e aplicado de uma nova forma (MARCELO; VAILLANT, 2009).

Esse modelo de formação considera a importância de trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas docentes (NÓVOA, 1995) e reconhece que, ao longo desse processo de desenvolvimento profissional docente, os professores passam por diferentes etapas, possuem necessidades formativas e competências profissionais específicas (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008), aprendem individualmente, no coletivo e vivenciam dilemas e situações que contribuem para o seu desenvolvimento.

Diferentes estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar sobre a aprendizagem da docência mostram que os conhecimentos de formadores de professores sofrem alterações ao longo do tempo, por meio dos conhecimentos profissionais, do significado de ser formador, das relações estabelecidas com os pares e com discussões teóricas sobre ensinar professores a ensinar (RINALDI, 2009); os formadores de professores aprendem na reflexão sobre sua prática e ampliam sua base de conhecimentos por meio da participação em uma iniciativa *online* de formação de formadores (DAL-FORNO, 2010); os processos complexos que envolvem o aprender e o ensinar atravessam diferentes etapas, avançam de acordo com a experiência (MIGLIORANÇA, 2010), são constantemente aprimorados e sofrem influências de experiências anteriores à prática (CARDOSO, 2016); é

preciso garantir o reconhecimento dos formadores neste papel, além de tempo e espaço para que tenham condições de participar de iniciativas de formação continuada que criem oportunidades para refletirem de forma colaborativa com outros formadores (MAGALHÃES, 2016).

Com base nestas e em outras pesquisas, justifica-se o desenvolvimento do presente estudo compreendendo que é em “cada fase, âmbito e atividade de formação é uma oportunidade para que os professores se questionem, modiquem e reestruturem suas concepções, modos de atuar e valorizar sua prática” (VEZUB, ALLIAUD, 2012, p. 13).

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que os docentes com mais experiência na carreira vivenciam um estágio profissional mais estável e possuem um conjunto de conhecimentos basilares para atuação docente. Sugere-se, também, que estes profissionais – com excelência na carreira, comunicação, disciplina, com diferentes tipos de conhecimentos, pró-ativos e com qualidades pessoais (paciência, sensibilidade) – podem atuar como mentores de professores iniciantes, assessorando de forma didática e pessoal, constituindo-se como apoio para professores novatos (GARCIA, 1999).

A mentoria – acompanhamento do mentor junto ao iniciante, a fim de que este último possa construir conhecimentos profissionais e superar ou minimizar as barreiras encontradas nos primeiros anos de carreira – faz-se importante, uma vez que a literatura aborda que a iniciação, com a mudança significativa de papel de aluno para professor, vem acompanhada por um conjunto de dificuldades.

Dentre elas, observa-se o elevado número de alunos e atenção aos seus ritmos de aprendizagem com a disciplina dos estudantes (FLORES, 2009); desajuste entre a teoria e ideias aprendidas na formação inicial e o funcionamento da realidade escolar (VEZUB, ALLIAUD, 2012); pouco apoio institucional, isolamento, obstáculos ligados à gestão da aula e à avaliação (FLORES, 1999); dilemas no contato com outros docentes, nas questões burocráticas da sala de aula e no planejamento (FERREIRA; REALI, 2005), na compreensão da cultura institucional; dificuldades relacionadas às relações com as famílias dos estudantes e com os pares, como poderá ser visto ao longo deste estudo.

Estes são alguns dos dilemas enfrentados e que podem justificar a necessidade do apoio de um mentor junto aos professores em início de carreira, objetivando “promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimentos profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais” (FERREIRA, REALI, 2005, p. 2).

Embora estas iniciativas se façam necessárias, são escassas no contexto brasileiro, atestando a urgência de pensar, promover e investigar a entrada na profissão e investir na formação como um processo continuado.

Por outro lado, estudos sobre diferentes experiências de mentoria evidenciam a relevância de se investir na formação de mentores, uma vez que a mentoria torna-se mais efetiva quando o mentor participa de uma formação prévia (VAILLANT, 2009) e quando este processo formativo acontece de forma autônoma, isto é, “planejada, desenvolvida e avaliada pelo sujeito que aprende, o que pressupõe uma nova relação entre os envolvidos nesse processo” (RINALDI; REALI, 2006, p.4). Neste contexto de autoformação, a educação a distância apresenta-se como possibilidade de participação de professores, enquanto profissionais que carregam diversas responsabilidades e inseridos em um contexto profissional desafiador, já que, como discute Almeida (2003), a EaD oferece flexibilidades temporais e espaciais, possibilidades de emissão e recebimento instantâneo de materiais e de informações, organização do próprio tempo de estudos, desenvolvimento de autonomia, de produções e aprendizagens em colaboração e interações de formas assíncrona e síncrona.

É nesta dimensão que foi idealizado, desenvolvido e será investigado o Programa de Formação Online de Mentores (PFOM) que teve como principal objetivo promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, via ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Portal dos Professores da UFSCar⁵, com o intuito de que professores experientes pudessem atuar como mentores de professores em início de carreira. Este trabalho conjunto deve possibilitar a troca de ideias sobre problemas reais, lançando mão da base de conhecimento comum e vivenciando relações recíprocas entre aspectos teóricos e práticos (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

O PFOM foi dirigido aos professores experientes atuantes na Educação Básica brasileira interessados em investir em sua formação e foi chamado de programa, pois não possuía um currículo fechado com conteúdos previamente organizados. Desse modo, seu currículo era organizado com base nos perfis, nas demandas e nas necessidades formativas dos participantes. Ele também pode ser entendido por meio de características como dinamismo e flexibilidade, além de ser pautado na ideia do professor como agente ativo do seu desenvolvimento profissional.

⁵ www.portaldosprofessores.ufscar.br

A iniciativa organizada para os professores experientes visava diretamente a sua formação profissional por meio da construção de conhecimentos e competências relacionadas à formação de formadores de professores e utilizando-se de reflexões e questionamentos sobre suas práticas, suas concepções prévias e a construção de um novo papel. Os processos foram realizados de forma conjunta com as tutoras do Programa, com outros professores experientes participantes e com os professores iniciantes ao longo de vinte e um meses de participação no PFOM, divididos em cinco módulos temáticos⁶.

Não menos importante, a iniciativa *online* também tinha como propósito promover o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira e a passagem menos traumática por esta etapa profissional. Os iniciantes foram selecionados pelos próprios mentores em suas instituições e redes de ensino, com recebimento de certificação de 120 horas.

Tendo em vista o cenário apresentado, procurou-se, com esta pesquisa de doutorado, responder ao seguinte questionamento:

Quais aprendizagens profissionais da docência e experiências emocionais são expressas por professores experientes ao longo de sua participação em um programa de formação online de mentores?

Na intenção de responder a esta questão, delineou-se o objetivo principal da pesquisa que foi o de investigar, descrever e analisar as aprendizagens profissionais e experiências emocionais de professoras experientes – futuras mentoras, expressas ao longo de sua participação em um programa de formação *online*. Especificamente, objetivou-se:

- Investigar e compreender, junto às professoras experientes, as aprendizagens e os conhecimentos produzidos no processo de construção de identidade como mentoras ao longo de sua participação no Programa e como eles auxiliam na mentoria aos professores iniciantes.
- Analisar as experiências emocionais das professoras experientes e como interferem em seu trabalho, na construção de sua identidade como mentoras e na construção de conhecimentos necessários para atuarem em um novo papel.

Para tanto, utilizou-se da pesquisa-intervenção pautada em um modelo construtivo-colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993), sendo as narrativas dos professores experientes principal fonte de dados e método de investigação, considerando as suas possibilidades:

⁶ Foram considerados os quatro módulos oficiais (dezesseis meses) somados a um módulo extra (cinco meses).

Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos possíveis de análise (GALVÃO, 2005, p. 341).

A partir disso, investigou-se os perfis e trajetórias das professoras experientes participantes do estudo, bem como suas teorias pessoais e o estabelecimento e a influência dos sistemas em que estão inseridas, especialmente o PFOM – enquanto microssistema e contexto de aprendizagem, por meio dos papéis, atividades e relações interpessoais desempenhadas. Adicionalmente, focalizou-se o percurso formativo desenvolvido no PFOM, considerando as etapas de aprendizagem e quais e como os conhecimentos construídos ao longo de uma proposta formativa *online* auxiliaram na mentoria aos professores iniciantes.

Para tanto, utilizou-se das possibilidades de diálogo entre a concepção de desenvolvimento (bio)ecológico do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996) e das teorias sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional que apresentam alguns pontos de convergência: o desenvolvimento ocorre por meio das diferentes interações entre as pessoas e os ambientes em que estão inseridos, como os professores em situações e espaços formais e informais de formação docente; a presença de um sujeito mais experiente em uma díade favorece o desenvolvimento de ambos e são potencializados com a participação de outras pessoas, neste estudo, compreendido na parceria entre mentor com professor iniciante e com tutora do PFOM; as mudanças de papéis e de ambientes desestabiliza o sujeito em desenvolvimento e oportuniza novos aprendizados, como no caso de professores que constroem um novo papel, de mentores, com uma nova identidade e novos conhecimentos relacionada ao ensinar professores a ensinarem.

A respeito das experiências emocionais vivenciadas pelos professores em seu desenvolvimento profissional e, mais especificamente, em sua participação em um programa de formação *online*, o objetivo foi o de entender os motivos das emoções dos professores serem configuradas de forma particular em seu contexto de trabalho.

Algumas inquietações motivaram essa perspectiva da investigação: Quais experiências emocionais os professores experientes percebem em suas interações com professores iniciantes durante a mentoria? Se e de que forma há implicações das emoções e dos sentimentos no desenvolvimento dos professores experientes? Quais são os outros

contextos/sistemas em que os professores experientes estão envolvidos e que influenciam suas experiências emocionais na relação com o professor iniciante? Quais são os aprendizados ocorridos e construídos dentro destes contextos?

A justificativa para investigar as experiências emocionais de professores concorda com a ideia de que “as emoções e os sentimentos, sejam fonte de prazer ou de frustração/perturbação, são nucleares para o processo de desenvolvimento das crianças e também dos adultos” (FREIRE et al., 2011, p. 2). Contudo, faz-se necessário explicar que o Programa não teve como foco trabalhar aspectos emocionais, sentimentais ou terapêuticos, embora estes pudessem aparecer entrelaçados e/ou subentendidos nas narrativas dos participantes. Também não foi feita a opção de se realizar uma pesquisa experimental, na perspectiva (bio)ecológica (BRONFENBRENNER, 1996), contudo viu-se nos estudos sobre ecologia do desenvolvimento grandes possibilidades para a investigação, coleta e análise dos dados.

Ainda em relação às experiências emocionais, ressalta-se que a tomada de consciência sobre situações críticas e o que se sente a partir delas não se configurou como uma tarefa fácil para os professores experientes, principalmente porque o contexto educacional e a formação docente são marcados pelo silenciamento dos aspectos emocionais, carregando uma concepção oculta de que o sujeito que demonstra suas emoções apresenta suas fraquezas, enquanto aquele tido como racional, é mais “profissional” e terá mais sucesso. Contudo, é preciso trabalhar a ideia de que a razão e a emoção não são dissociáveis nas decisões, no trabalho e em outras situações da vida do professor. O professor se utiliza dessas duas dimensões de forma conjunta e elas devem viver em harmonia, “informando uma ao outro e vice-versa” (DAY, 2006, p. 66). Como acrescenta o autor:

(...) o sentimento e a emoção têm um papel vital na qualidade do ensino e aprendizagem, dado que, através de nosso mundo emocional subjetivo, desenvolvemos nossa realidade interior e exterior e damos sentido a nossas relações e, em último caso, a nosso lugar no mundo (DAY, 2006, p. 67).

Identificar os estímulos e as emoções que são causadas pela profissão docente, compreender as reações do nosso corpo e os pensamentos que inundam a mente do professor e, na medida que esse processo é aprofundado, conseguir gerenciá-los. Para além, este trabalho pode auxiliar o professor a se conhecer e a ajudá-lo a lidar com suas questões emocionais, objetivando alcançar o seu bem-estar, compreendendo suas motivações e

(in)satisfações na profissão, uma vez que suas emoções podem interferir positivamente e/ou negativamente no ensinar e no ser professor.

Assim, a fim de investigar os processos de aprendizagens e experiências emocionais de professoras experientes participantes do PFOM, apresenta-se a organização do estudo e seus principais elementos constitutivos.

Organização do estudo

O estudo é composto por seis capítulos. O *Capítulo 1* aborda uma discussão teórica sobre o desenvolvimento profissional enquanto processo contínuo nas perspectivas humana e (bio)ecológica: as distintas fontes, tempos e espaços de aprendizagem da docência; as etapas da carreira docente e suas principais características; os papéis e atividades desempenhados pelos docentes e formadores de professores, bem como os conhecimentos profissionais necessários para uma prática efetiva; a mentoria enquanto atividade de um professor experiente e os programas de mentoria como um novo contexto de aprendizagem docente.

No *Capítulo 2* discorre-se sobre os conceitos de emoções, sentimentos e de experiências emocionais, este último compreendido enquanto trocas que incluem tanto características internas (pessoais) quanto externas (ambiente). Adicionalmente, discute-se a importância das identidades, das crenças, regras e geografias emocionais nas vivências de experiências emocionais na docência, apontando-se possibilidades de pesquisas sobre o assunto relacionadas à área educacional.

O *Capítulo 3* consiste na apresentação da trajetória metodológica do estudo contendo, especialmente, o referencial teórico sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e as narrativas como instrumentos para pesquisas e na formação de professores, bem como apresenta a questão da pesquisa, os objetivos, o contexto de pesquisa e as ferramentas de coleta e análise dos dados.

No *Capítulo 4* é desenvolvido um estudo exploratório que possibilita revelar as trajetórias de vida e de formação de três participantes da pesquisa-intervenção, suas teorias pessoais, o PFOM enquanto microssistema em que estão inseridas e as influências de outros sistemas para o seu desenvolvimento profissional, oferecendo um quadro amplo de informações sobre as professoras experientes. As análises serão subsidiadas pelos referenciais teóricos sobre a perspectiva (bio)ecológica do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996); a importância da reflexão na escrita das narrativas, como movimento de tomada de

consciência e orientação do trabalho (CUNHA, 1997; OLIVEIRA, 2011); início da carreira e a importância do apoio docente (REALI et al., 2008; SIMON, 2013).

O *Capítulo 5* é dedicado às análises dos processos de mentoria de uma tríade (uma professora experiente e duas iniciantes) e duas díades (professora experiente-iniciante), enfatizando os processos de aprendizagem da docência e os conhecimentos construídos e ressignificados na atuação das mentoras. Por meio de estudos de caso múltiplos, ao mapear as aprendizagens e os conhecimentos, também foram analisadas as experiências emocionais que fizeram parte da mentoria, expressas por narrativas ao longo da participação de três professoras experientes no PFOM.

Por fim, no *Capítulo 6*, são apresentados alguns dos elementos principais que envolveram o desenvolvimento profissional de professoras experientes em suas atuações como mentoras. Além disso, retoma-se os conhecimentos, as aprendizagens e experiências emocionais revelados no processo formativo. No encerramento, são apontados limites e potencialidades do estudo e contribuições para novas investigações sobre a formação docente.

CAPÍTULO 1: Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência: modelos, tempos e contextos

NO Capítulo 1 apresenta-se a discussão do referencial teórico que subsidiou a pesquisa, a intervenção e as análises dos dados: o desenvolvimento profissional enquanto processo contínuo e sob a perspectiva bioecológica; as distintas fontes, tempos e espaços de aprendizagem da docência; as etapas da carreira, a compreensão sobre o modo que os professores se desenvolvem, como aprendem, os aspectos pessoais e profissionais que se relacionam com o seu crescimento profissional.

O título deste capítulo evidencia a importância e a necessidade de se construir um referencial teórico que subsidie a elaboração da pesquisa e da ação formativa que a integra. Neste estudo, a formação docente se apresentará como área de conhecimento e de investigação.

Com base no percurso histórico da área de conhecimento sobre formação de professores e nas expectativas atuais, é possível observar um constante movimento de superação de uma formação centrada nos conhecimentos específicos para uma que contemple conhecimentos de caráter didático e pedagógico. No Brasil, mudam-se as denominações para os contextos de formação inicial – institutos, magistério, cursos de licenciatura – mas, caminha-se lentamente para a mudança do modelo de formação.

O modelo desejável visa à construção de uma carreira profissional docente sólida, contemplando professores com boa formação e aperfeiçoamento, tanto para aqueles que iniciam na docência quanto para aqueles que já estão nela (ABRUCIO, 2016). Refere-se ao professor e a sua relação de experimentação com a prática, no contexto de sua ação, com liberdade para a produção de conhecimento e de melhoria constante das suas ações pedagógicas (ELLIOT, 2010). O professor, em seu exercício docente entendido como uma atividade intelectual, é capaz de desconstruir e reconstruir a sua experiência (DAY, 2005).

Ainda, a respeito dos modelos formativos para o desenvolvimento profissional docente, discute-se o papel que o professor em formação assume nestas iniciativas: como objeto de formação; como sujeito da formação; como objeto e sujeito da formação (ESTRELA, 2002). De acordo com a autora, na primeira, define-se, previamente, as aquisições que os professores devem realizar, diferindo-se da segunda que é pautada em uma

visão construtivista, na descoberta do professor enquanto pessoa e profissional, dos outros e nas formas de resolução de problemas.

A última dimensão, o professor como objeto e sujeito da formação, também é explicada por Leite (2012) para fundamentar o modelo adotado na organização de um programa de mentoria, uma vez que nesta visão enfatiza-se o desenvolvimento de atitudes questionadoras e de análise pelos docentes em formação, tendo os problemas como objetos de análise e oportunizando a articulação entre a teoria e a prática. Neste processo, a partir de uma tomada de consciência crítica sobre seu trabalho, o professor tem condições de construir, sistematicamente e com fundamentação, seu conhecimento profissional no cerne das situações educativas (ESTRELA, 2002).

Esta concepção é adotada nesta pesquisa, pois reconhece-se que ser professor hoje envolve mais do que ensinar; é oportunizar o aprendizado dos estudantes, tendo uma concepção problematizadora da realidade; sabendo e tendo iniciativa para tomar decisões e lançar mão de correr riscos; é saber agir e avaliar (ESTEVEZ, 2015). Na relação entre professor-aluno-aprendizado também deve-se considerar que os estudantes são sujeitos que trazem consigo demandas de um contexto dinâmico de aprendizagens, de ritmos diferentes, de novas maneiras de estudar e de se relacionar com os conteúdos e com o conhecimento.

Roldão (2007) diferencia dois conceitos de ensinar, um relacionado à ação de “professar um saber” e outro entendido como “fazer aprender alguma coisa a alguém”. No primeiro, o professor seria um transmissor de saberes em um contexto marcado pela pouca disponibilidade de conhecimentos, também pouco acessíveis e limitados a um pequeno grupo ou pessoas (ROLDÃO, 2007). No segundo, completa a autora por meio de uma leitura mais pedagógica, entende-se o ensinar a partir da dupla transitividade e da mediação docente, traduzidos na ideia de fazer alguém aprender alguma coisa (currículo).

A partir desse cenário, novas discussões são feitas sobre, por exemplo, as estratégias e práticas adotadas na formação docente, de modo que se abre um campo fértil para serem pensadas as metodologias ativas, o ensino híbrido e as tecnologias digitais na educação, bem como pensar em novos significados para os espaços de aprendizagem e para a construção de projetos inovadores.

Desse modo, ser professor é ressignificar a sua prática para atender às novas e diferentes demandas dessa sociedade que questiona, que tem acesso a um grande conjunto de informações, que troca, compartilha e que precisa de uma escola que dialogue com essas

novas características. Na mesma medida, requer um professor que questione a sua prática, que construa uma relação de investimento com o seu trabalho e com a sua formação.

Por outro lado, entende-se que os aspectos profissionais da docência somam-se aos aspectos do ser humano e à vida pessoal do professor, evidenciando a impossibilidade de serem compreendidos de forma isolada (PAPI; CARVALHO, 2013). É nesse cenário indissociável que se procura estudar e desenvolver pesquisas que considerem os professores como profissionais de desenvolvimento humano, como apresentado por Formosinho (2013). O autor pauta-se na ideia de que os processos envolvidos nesse desenvolvimento implicam em “trabalhar com as pessoas, trabalhar para as pessoas e trabalhar através das pessoas, mais do que uma ação sobre pessoas” (p. 13).

O trabalhar com as pessoas é desenvolver ações em parceria e em colaboração, o que significa colocar o outro como agente ativo desse processo, isto é, inclui-lo não como um subordinado, mas como coautor das iniciativas a serem desenvolvidas nos espaços educativos e como protagonista dos seus processos de aprendizagem.

O trabalho para as pessoas entende que as ações devem considerar aspectos basilares dos professores envolvidos para tomar corpo: os perfis acadêmicos e profissionais; o contexto de atuação; as necessidades de formação; as histórias de vida; os aspectos emocionais, os dilemas, as angústias e dificuldades vivenciadas em cada uma das etapas profissionais; as crenças e concepções sobre o ensino, a escola, sobre ser um profissional e ensinar; os sistemas (micro, meso, exo e macro) em que os professores estão inseridos e a influência deles em seu bem (ou mal) estar profissional.

Trabalhar através das pessoas, tal como discute Formosinho (2013), baseia-se na ideia de que “não há técnicas inteiramente sucedidas e, muitas vezes, não há consenso profissional em muitas áreas de ação quer em relação aos meios quer em relação aos próprios fins” (FORMOSINHO, 2013, p. 15). Nesse sentido, o desenvolvimento do professor, sendo ele parceiro e participante desse processo, não cabe em uma fôrma, previamente planejada, para a sua formação. Ele é dinâmico, situado e, de acordo com Formosinho (2013), mais holístico e integrado se comparado às pessoas que trabalham com papéis, números e matérias primas.

Nas profissões de desenvolvimento humano, o desempenho profissional é interativo, isto é, o trabalho com pessoas é feito através da interação com essas mesmas pessoas, sendo essa interação o meio e parte significativa do próprio conteúdo do desempenho. Assim, a vontade, o afeto e a emoção, e a inteligência destas mesmas pessoas são um fator natural do sucesso (ou insucesso) da intervenção (FORMOSINHO, 2013, p. 16).

Formosinho (2013) também explica que pensar a profissão docente fora da zona de conforto de uma lógica de formação e de administração com base na “total previsibilidade” (p. 19) consiste em considerar alguns fatores importantes:

- A importância do componente de cuidados e apelo a uma vocação social da profissão: chama-se a atenção para a menor valorização dessas profissões que se dedicam ao desenvolvimento humano (enfermeiros, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, técnicos comunitários, professores, educadores de infância, pedagogos, formadores), uma vez que pelos componentes de cuidados que estas profissões exigem, estes profissionais se afastariam de uma preparação intelectual e seriam recrutados pela sua dedicação. A vocação social teria uma base ideológica que pode ser religiosa, no sentido de missão, política (militante) ou humanista;
- O nível das discussões sobre a profissionalização atrelada ao senso comum: como este desenvolvimento se refere às intervenções com pessoas, é comum que discutam as questões que lhes dizem respeito. Por isso, naturalmente e com frequência, os seus conhecimentos de senso comum são contrapostos aos conhecimentos profissionais que lhes são propostos;
- O caráter integrado do desempenho que não depende somente da competência profissional, ou seja, é preciso considerar um duplo componente: a intervenção do formador e o componente da participação da pessoa em desenvolvimento. O sucesso levará em consideração o envolvimento das pessoas nos processos de desenvolvimento humano, especialmente, a interação entre elas.

Se ensinar configura-se como uma atividade com pessoas, sobre pessoas e para pessoas, faz-se necessário romper uma visão dicotômica de que professor é somente profissional e, por isso, a razão predomina frente às emoções. Em outras palavras, na medida em que se considera o professor como um sujeito social e constituído por crenças, concepções, dilemas e opiniões, entende-se que “os professores empenham seu eu pessoal e profissional em seu posto de trabalho” (DAY, 2006, p. 60).

É neste contexto desafiador que se busca pesquisar as situações concretas do trabalho docente e estabelecer parcerias e colaboração entre universidade e escola para que os principais atores – os professores – e os seus diferentes contextos de atuação, com demandas, conhecimentos, aprendizados e desafios, possam aproximar os futuros professores da visão

mais realista da profissão docente. Para tanto, faz-se necessário compreender a maneira que os professores se desenvolvem, o modo como eles aprendem e os aspectos pessoais e profissionais que se relacionam com o seu crescimento profissional (FLORES, 2003), como se pretende ao longo deste capítulo.

Os estudos que se destacam na e sobre a formação de professores versam sobre os processos individuais e coletivos, as etapas, os contextos e os conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento profissional docente, também consideram a aprendizagem docente como um processo contínuo que acontece em diferentes espaços e tempos. Estes dois elementos são relacionados à vida e à formação docente, sendo abordados por Cardoso (2016, p.56):

Tais conceitos entrelaçam-se na compreensão de que é no espaço que as pessoas se relacionam, estão socialmente inseridas, convivem e compartilham experiências, e é no tempo que, conscientemente ou não, os sujeitos assumem seus processos formativos, se constroem, se movimentam rumo ao que ainda não são (...).

Os espaços serão tratados enquanto contextos em que os professores estão inseridos, a fim de compreender de que forma se dá a interação dos sujeitos em diferentes sistemas e como estes, enquanto papéis, atividades e relações influenciam o seu desenvolvimento. Os tempos são evidenciados nas diferentes etapas da carreira docente e da vida pessoal que constitui o ser professor, mais do que um tempo cronológico, um tempo de desenvolvimento e de significação.

1.1 Aprender a ser profissional e a ensinar – quais aspectos envolvem a aprendizagem da docência?

Primeiramente, é preciso investir na definição de desenvolvimento profissional docente, a fim de que ela não esteja ligada somente ao desenvolvimento da pessoa ou como atividade que desenvolve algo (ESTEVES, 2015). Esta seria uma visão restritiva, havendo a necessidade, de acordo com a autora, de uma compreensão mais generalizante, isto é, entender esse desenvolvimento como um conjunto de processos, variados, dinâmicos e duradouros, formais e informais que, ao longo da trajetória, envolvem a construção das identidades profissionais e pessoais.

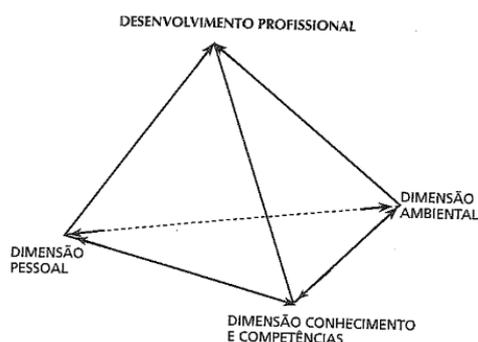
Esteves (2015) completa que os processos são complexos por envolver diferentes dimensões da pessoa e da sua história de vida, do profissional e da sua formação, da política

educativa e escolar, do currículo escolar (instituído/instituinte), dos contextos de trabalho, do conhecimento científico disponível e da(s) cultura(s) profissional (ais).

Marcelo e Vaillant (2009) complementam esta definição apontando que os processos podem ser individuais ou coletivos; em que se considera as necessidades pessoais, profissionais e organizativas; se apresenta como uma oportunidade de aprendizagens a fim de melhorar a prática; acontece a partir das interações com os contextos espaciais (ambiente social, cultural e da organização) e temporais (biográficos); compreende diferentes oportunidades e experiências planejadas, de forma sistemática, com o propósito de oportunizar o desenvolvimento do professor.

Com base na perspectiva assumida, o desenvolvimento apresenta-se como um processo contínuo que acontece na interação do professor com outras pessoas em suas atividades próprias da docência e em outros papéis assumidos que também o constitui, influenciando os sistemas nos quais está inserido e oportunizado por situações críticas ao longo da carreira. Este desenvolvimento, então, será pensado por meio de suas três áreas básicas: i) a dimensão pessoal; ii) a dimensão de conhecimentos e competência e iii) a dimensão ambiental, conforme Bonk (1993 *apud* GARCIA, 1999), apresentadas por meio da Figura 1.

Figura 1 – Áreas básicas de formação de professores

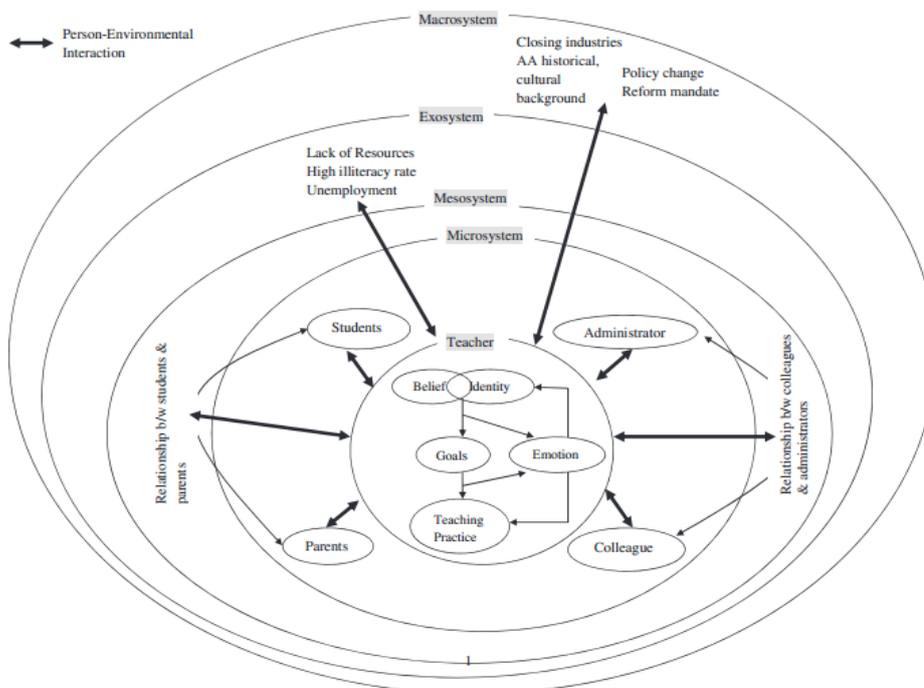


Fonte: Bonk (1993) *apud* Garcia (1999).

As três dimensões (conhecimentos, características pessoais e organizacionais, como a cultura escolar), no estudo desenvolvido por Garcia (1999), exemplificam os tipos de apoio que um professor em início de carreira deve receber ao participar de um programa de indução. Neste momento, apresenta-se a figura a fim de trazer mais um elemento para as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente: a perspectiva bioecológica.

Esta visão do desenvolvimento humano faz parte dos estudos da Psicologia e, especialmente, de Urie Bronfenbrenner que se dedicou a construção de um modelo ecológico e, com posterior revisão do conceito, bioecológico. A ideia principal consiste na interação entre a pessoa e o meio, ou seja, ela interfere no ambiente e este também exerce influência no desenvolvimento da pessoa, configurando-se como um processo recíproco de interação (BRONFENBENNER, 1996). O ambiente ecológico é compreendido como um conjunto de estruturas encaixadas em que cada elemento está contido ou contém outro (YUNES; JULIANO, 2010) e são representadas pelos sistemas micro, meso, exo e macro - aspectos que serão trabalhados ao longo desse estudo e os quais podem ser observados a seguir, na Figura 2.

Figura 2 – Modelo ecológico de desenvolvimento humano



Fonte: Cross e Hong, p.959, 2012.

Na Figura 2 mostra-se que o professor está inserido, de forma direta ou indireta, em diferentes sistemas. Em um nível mais próximo, as relações estabelecidas são, principalmente, com seus alunos, com colegas professores, com as famílias dos estudantes e com os gestores das instituições escolares. Já em um nível pessoal, levará em consideração os aspectos como a identidade e as crenças combinadas, a fim de atingir um objetivo ligado ao seu trabalho.

Outros sistemas também farão parte de seu desenvolvimento - representados pela junção de diferentes microssistemas, pela falta de recursos, desemprego, pelas mudanças e reformas políticas. Estes aspectos irão influenciar o trabalho docente e as experiências emocionais vivenciadas pelos professores em suas atividades de ensino e nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos.

Parte-se da ideia de uma mudança duradoura na forma – o que não quer dizer fixa, estática – de como uma pessoa percebe e interage com o seu ambiente (BRONFENBRENNER, 1996), para dizer que o desenvolvimento profissional docente é um desenvolvimento no contexto e que irá acontecer nessa interlocução de pessoas, espaços, tempos e atividades, nos diferentes sistemas em que o professor está inserido, por exemplo, como parte de uma escola, de uma família e de uma sociedade.

Já o Paradigma Bioecológico diz respeito ao modelo de Bronfenbrenner que, de acordo com Yunes e Juliano (2010), constrói-se por meio da crítica realizada pelo autor supracitado sobre o excesso de destaque aos contextos de desenvolvimento em comparação com as pessoas em desenvolvimento, apontando uma nova opção para um modelo pessoa-processo-contexto-tempo.

Martins e Szymanski (2004) explicam cada um desses elementos do modelo. Iniciando pela pessoa, a qual refere-se às constâncias e às mudanças que acontecem em sua vida, com base em suas convicções, nível de atividade, temperamento, metas e motivações. Já sobre processo, os autores discutem a relação desse com os papéis e as atividades da pessoa em desenvolvimento, dentro de determinado contexto – entendido como o meio ambiente global em que a pessoa está inserida (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Os chamados processos proximais seriam “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

O tempo é entendido como o desenvolvimento que ocorre no sentido histórico, que compreende “(...) como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 66).

A partir desses conceitos, Martins e Szymanski (2004) aprofundam a explicação sobre os três tipos de caracterização da pessoa que irá influenciar e moldar o curso do seu desenvolvimento: disposições, recursos bioecológicos e demandas. Sobre o primeiro, explicam que as disposições podem movimentar os processos proximais, continuando a sua

operação. Os recursos seriam entendidos pelas habilidades, experiência e conhecimentos para que os processos sejam efetivos em certa fase desenvolvimental, enquanto que a demanda tem o propósito de convidar ou desencorajar reações relacionadas ao contexto social que podem romper ou nutrir a operação dos processos proximais (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que a pessoa esteja inserida em uma atividade; a dita interação nesta atividade deve acontecer efetiva, regular e reciprocamente, através de períodos prolongados de tempo; a atividade deve ainda ser progressivamente mais complexa; e os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998 *apud* YUNES; JULIANO, 2010, p. 365).

Yunes e Juliano (2010) complementam que nessa reconfiguração das propriedades da pessoa e dos processos de desenvolvimento, esse último pode ser compreendido além da interação recíproca entre sujeito e ambiente, de modo que também teria relação com a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas das pessoas ao longo de sua vida.

O referencial teórico discutido até o momento tem como propósito auxiliar na definição da concepção de aprendizagem discutida nessa pesquisa, compreendida a partir de uma combinação de processos ao longo da vida de uma pessoa que envolve dois aspectos principais: o seu corpo, tratado a partir da genética, do físico e do biológico, bem como a sua mente, reconhecida pelos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos do indivíduo, com referência a um contexto social (JARVIS, 2012).

Jarvis (2012) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da chamada *disjunção* que pode ser compreendida como uma dissonância em algum aspecto da vida do indivíduo, sendo possível ocorrer em um curto espaço de tempo e apresentada por pequenos ajustes, como também em intervalos maiores que exigirão uma maior elaboração e ajustes comportamentais ligados à interação social. O autor completa que é a natureza da interação que prevê diferentes experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, afetam as emoções e a motivação para aprender.

Os professores passam por diferentes disjunções – ou o que mais tarde Bronfenbrenner (1996) irá chamar de transições ecológicas – ao longo de sua trajetória, como a entrada na escola enquanto estudantes, no curso de formação inicial, na inserção na profissão, a mudança de escola ou lecionar em um nível de ensino diferente do habitual, uma nova turma, classes difíceis, entre outras situações típicas da carreira docente. Desse modo, as transições

ecológicas são compreendidas enquanto “mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Pensando na compreensão de aprendizagem de Jarvis (2012), tais transições podem ser entendidas como disjunções, pois são momentos que causam ao professor a incapacidade de entender a sensação como certa, seja porque não é possível dar-lhe significado ou por não ter certeza sobre o significado que lhe é dada. É a partir dela e em interação social, que ocorrerá diferentes tipos de aprendizagens (JARVIS, 2012).

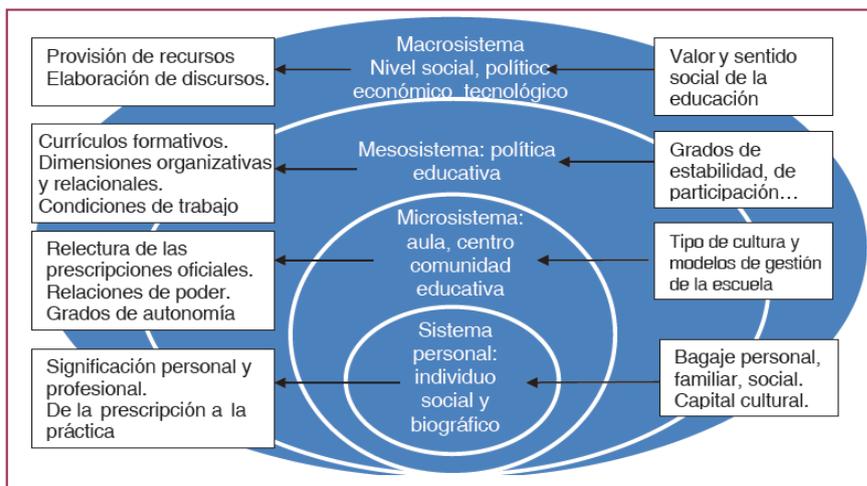
As transições também podem estar relacionadas aos chamados episódios marcantes que fazem parte da trajetória de formação docente, definidos por situações que possuem carga emocional intensa e que suscitam memória de emoções e sentimentos positivos ou negativos, como também podem ser momentos importantes de mudanças e transformações (OLIVEIRA, 2011).

Na presente pesquisa, retoma-se a ideia de sistemas a fim de analisar as aprendizagens e as experiências emocionais de professores que assumiram um novo papel: mentores de professores iniciantes. Mas, quais são os sistemas próprios destes professores e como acontece a entrada dos professores experientes no Programa, enquanto uma nova transição ecológica? Essa será uma discussão desenvolvida ao longo dos capítulos pautada, especialmente, no Programa de Formação *Online* de Mentores⁷ enquanto microssistema a ser analisado e nas atividades, papéis e relações estabelecidas na mentoria.

Uma possibilidade investigativa foi a de compreender a configuração deste contexto (bio)ecológico próprio da docência, assim como fizeram Sancho-Gil e Correa-Garospé (2016) em suas investigações sobre os componentes macro, meso e micro em que os professores interagem na atribuição de sentido ao seu processo de aprender a ensinar e na forma como eles se constituem como docentes, como é representado na Figura 3.

⁷ O projeto faz parte de uma pesquisa mais ampla financiada pelo CNPq e que foi submetida ao Comitê de Ética. 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). Mantém relação com ações relativas à formação de professores para atuar como auxiliares de supervisão de estágio (tutores-regentes) do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da mesma universidade e o Programa 3º Espaço, financiado pelo PROEXT/2011.

Figura 3 – Sistemas implicados no contexto de aprendizagem da profissão docente



Fonte: Sancho-Gil e Correa-Gorospe, 2016.

Para o caso de professores inseridos nestes sistemas e no processo de ensinar e a ser um profissional, os autores consideraram quatro dimensões significativas: i) a entrada na formação; ii) a experiência na formação inicial e permanente; iii) a noção de conhecimento e iv) a aprendizagem, como se aprende a ensinar. Estas categorias também serão discutidas ao longo dos capítulos quatro e cinco, mas antes faz-se necessário analisar a Figura 3.

Primeiramente, a representação dos sistemas como círculos fechados pode remeter à ideia de que eles são contextos isolados de desenvolvimento e que não há interação e influência entre eles, o que seria um equívoco, pois são complementares, isto é, de acordo com Bronfenbrenner (1996), “uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (p. 18).

Desse modo, mesmo o contexto mais distante, o macrosistema enquanto nível social, político, econômico e tecnológico, também influencia e é influenciado pelo sistema pessoal, em um processo marcado por padrões temporais e mudanças que ocorrem ao longo do tempo entre o professor e o ambiente (ZEMBYLAS, 2007).

O segundo ponto é que o exossistema não é representado na Figura 3, sistema que ficaria entre o meso e o macrosistema, definido pelas configurações que não são experimentadas diretamente pela pessoa, mas que pode afetar o conhecimento de um professor em desenvolvimento, por exemplo, a definição de comunidade (ZEMBYLAS, 2007).

Outras análises sugerem uma representação que demonstre o mesossistema formado a partir de interligações entre microsistemas, como nos *links* entre trabalho e família. Para esta

pesquisa, a escola configura-se como microssistema de desenvolvimento profissional docente, significando que nela será desempenhado um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais que o professor irá vivenciar, de forma mais imediata, ao longo do seu desenvolvimento e que possui características específicas (BRONFENBRENNER, 1996).

Assim, aprofunda-se tal assunto ressaltando que a escola é uma das primeiras fontes de aprendizagem da docência, o que significa que ela começa desde a escolarização com os modelos de ensino e de professores que acompanham a trajetória de um estudante. Estes aprendizados são vistos como informais e influenciam mais nas questões emocionais do que racionais do observador (MARCELO; VAILLANT, 2009), entendidos, também, como incentivo para a escolha pela docência (TANCREDI, 2009).

A partir desta experiência enquanto estudante é que se constrói as referências sobre o ensinar – um conjunto de compreensões sobre si próprio, da matéria, dos estudantes, do currículo, das estratégias de ensino e avaliação que tem relação com a aprendizagem dos alunos – e sobre ser profissional que abrange outras atividades realizadas fora de uma sala de aula, como as responsabilidades sociais e políticas implicadas no papel profissional e na participação dos professores em diferentes contextos (REALI, 2009).

Os professores também aprendem em outro microssistema, como no curso de licenciatura e/ou magistério, importantes fontes de aprendizagem sobre a docência. Nesses ambientes, evidencia-se o papel dos aprofundamentos e discussões teóricas sobre conhecimentos teóricos e a respeito da atuação do professor, o que em resumo significa que é desejável que conhecimentos importantes sejam construídos a fim de darem base para a efetiva atuação docente. Mesmo assim, verifica-se a necessidade de aproximar o futuro professor com situações concretas que farão parte de sua profissão, recaindo em discussões sobre o distanciamento da teoria e da prática e, conseqüentemente, a necessidade dessa interlocução dentro do currículo da formação inicial.

Os cursos de formação inicial têm grande importância na construção de conhecimentos para a docência, mas não é e não devem ser o único momento e contexto para se aprender a ser um profissional e a ensinar. Pelo dinamismo da profissão e pelo caráter processual do desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência não se restringe somente às licenciaturas. Contudo, discute-se que é neste período que devem ser trabalhados os quadros prévios de referências dos estudantes, suas crenças e teorias sobre o ensino, modelo de professor e outros aspectos que devem ser retomados e, se preciso, alterados

(REALI; MIZUKAMI, 2005). Embora se perceba a importância deste espaço e contexto na formação do futuro professor, verifica-se que nem todos os currículos consideram a retomada da trajetória e reflexão sobre o seu novo contexto de atuação com a sua devida relevância.

A importância de apoiar os licenciandos durante sua formação inicial, ao pensar na qualidade de suas experiências, vem sendo refletida por pesquisadores com iniciativas que visam aproximar o licenciando de seu futuro contexto de atuação por meio de formações em contexto. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – 2010 e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – 2007, oferecido em âmbito nacional e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) são alguns exemplos.

No contexto da universidade, destaca-se o Projeto Terceiro Espaço que se apresentou como uma possível estratégia na articulação entre os conhecimentos de mentoras, licenciadas e pesquisadoras e de relações entre teoria e prática, por meio de um espaço híbrido de formação (CARDOSO, 2016). Também desenvolvida pelo Portal dos Professores da UFSCar e apoiada por referenciais teóricos semelhantes, foi desenvolvida a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD)⁸ com o propósito de promover discussões sobre a complexidade da docência, trocas de conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica entre professores experientes, iniciantes, licenciandos do curso de Pedagogia e formadores da universidade.

Em 2017, também foi iniciado o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), oferecido pelo Portal dos Professores, com o objetivo de oferecer subsídios para a aprendizagem profissional de professores experientes e iniciantes, pautado em um modelo híbrido de ensino⁹ e contando com atividades presenciais e virtuais.

Ressalta-se a importância de observar que a organização e o desenvolvimento do PHM vêm sendo pautados nas análises e experiências vivenciadas pelas pesquisadoras envolvidas nos programas citados anteriormente (Terceiro Espaço e ReAD), no Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM) e no Programa de Mentoria Online, que serão discutidos ao longo da pesquisa. Tal fato evidencia o estabelecimento de uma rede colaborativa de

⁸ Projeto de pesquisa sob coordenação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, intitulado *Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente* (2017).

⁹ No momento da escrita da tese, a autora da pesquisa participou da organização do PHM e atuou como tutora virtual nos primeiros módulos do Programa, acompanhando mentoras na construção de sua identidade como formadoras de professores, via ambiente virtual de aprendizagem. Esse papel assumido e as atividades desempenhadas foram semelhantes a sua experiência no PFOM.

investigações dentro da Universidade que busca compartilhar e analisar problemas reais do cotidiano escolar, construir ações contextualizadas e de forma conjunta, a fim de promover uma cultura pautada na colaboração.

Estudos como estes possibilitam retomar a ideia de que não há mais espaço para um modelo formativo marcado pela separação entre teoria e prática, pois não existe uma divisão de trabalho entre os teóricos e profissionais, entre aqueles que sabem e aqueles que reproduzem, o que pode significar, para os professores, a escolha entre uma práxis educativa orientada para o bem dos estudantes (KEMMIS, 2008).

No discurso sobre a profissão docente, a prática tem um lugar (perigoso) de destaque, pois a ela é dada a função de ensinar o professor a ensinar, desconsiderando a ideia anterior sobre a importância dos diferentes espaços, tempos e etapas da trajetória profissional. Nesta pesquisa, reconhece-se a importância dos conhecimentos teórico-acadêmicos que serão articulados junto ao exercício profissional e, com base em Guarnieri (2005), evidencia-se que “é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar” (p. 5).

Em uma perspectiva mais global, o que se faz mais necessário é que os professores entrem e participem de um debate contínuo que questione em que medida suas práticas desenvolvem boas pessoas e uma boa sociedade (KEMMIS, 2008). É a ação desenvolvida em nível micro, na sala de aula, que irá influenciar em nível macro, na construção/manutenção de uma sociedade bem desenvolvida, e assim sucessivamente.

Os professores aprendem com as suas famílias e com as famílias dos seus alunos, com colegas professores e membros do seu contexto de trabalho. A aprendizagem entre pares realiza-se quando ambos estão disponíveis a compartilharem seus saberes e suas experiências (TANCREDI, 2009), a dialogarem sobre a profissão, a analisarem o trabalho do outro com criticidade, empatia e respeito.

Outro ponto a ser discutido é que a aprendizagem da docência não deveria acontecer somente como um processo isolado, como parte de uma cultura de individualismo, marcada pelo isolamento docente, no qual as relações de trabalho são impostas de forma burocrática e marcada pela competição entre os participantes, seja por recursos ou recompensas (DAY, 2006).

Em comunidades de prática, a participação dos professores configura-se como ato de adesão e pauta-se nas interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional (MARCELO; VAILLANT, 2009). Os autores discutem que, nessa perspectiva, a aprendizagem tem um enfoque sociocultural em que a atividade cognitiva do indivíduo tem que ser compreendida juntamente com os contextos relacionais, sociais e culturais que fazem parte do seu contexto.

A aprendizagem em uma perspectiva global reconhece este processo a partir de três tipos de aprendizagens: a) instrumental: tem como foco o trabalho e se desenvolve por meio de destrezas e com base na qualidade do ensino; b) dialógica: pautada no diálogo estabelecido dentro da instituição educacional e os aprendizados sobre ela e a respeito das relações estabelecidas pelo professor com ela; c) colaborativa: oportuniza possibilidades de desenvolvimento e crescimento profissional (DÍAZ, 2001).

A reflexão acompanhará os processos individuais e coletivos de aprendizagem docente, pois é um aspecto central no pensamento crítico dos professores e em seu desenvolvimento (DAY, 2005), enquanto orientação conceitual e fonte de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2006).

Assim, Stenhouse (1975 *apud* Day, 2005) definiu o docente como investigador, partindo do seu compromisso em questionar sistematicamente o próprio exercício docente, as técnicas para estudar a sua tarefa como professor, a preocupação em por a prova os conhecimentos teóricos na prática utilizando-se dessas técnicas e permitindo que colegas professores observassem seu trabalho e pudessem dialogar com ele a respeito.

Contudo, a mudança na prática e nas concepções dos professores não é uma resposta direta à reflexão e investigação sobre seu trabalho, pois, como esclarece Day (2005), para a confrontação consigo mesmo e com as mudanças, os docentes precisam de tempo, energia, apoio (intelectual e afetivo) e de domínio de conhecimentos para transitar do pensamento implícito e ligado à intuição para uma reflexão explícita e sistemática, importante no desenvolvimento de seu pensamento sobre a prática.

A mencionada mudança, por meio da reinterpretação do trabalho pelo professor, pode acontecer por meio de processos reflexivos críticos com o intuito de oportunizar o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, uma prática reflexiva envolve o *conhecimento na ação*, a *reflexão-na-ação* e a *reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983).

De acordo com o autor, o primeiro conceito refere-se aos conhecimentos que auxiliam o professor na resolução de situações do dia a dia do seu trabalho. A reflexão na ação refere-se a um processo de tomada de decisões dos professores nas atividades docentes “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (SCHÖN, 1983, p. 26), exigindo novos posicionamentos do professor diante da situação.

Contudo, Day (2005) indica variáveis importantes, como no caso da reflexão na ação, em que é preciso considerar o tempo curto necessário para o aprofundamento crítico, bem como as condições sociais da aprendizagem no contexto de trabalho, uma vez que a reflexão pode ser iniciada de outras formas, como por curiosidade e aborrecimentos. Adicionalmente, deve-se apontar a variedade temporal no entendimento da conduta profissional e a profundidade da reflexão, pois o tempo dedicado a ela dependerá, por exemplo, das estratégias adotadas, dos tamanhos da classe e do objetivo da lição, dos níveis de energia, da disposição do professor e das condições de trabalho.

Já a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre a reflexão-na-ação* acontecem fora da prática, anteriormente ou posteriormente à ação, de forma mais sistemática do que a anterior, permitindo aprofundar o processo reflexivo por meio de análises, reconstruções e reestruturações no planejamento do ensino e da aprendizagem que também podem possibilitar uma compreensão geral das relações entre os fins, as práticas de ensino e dos contextos em que são produzidas (DAY, 2005).

O conceito de reflexão, como meio de desenvolvimento docente, avançou para a chamada investigação-ação, na qual os docentes desenvolvem uma indagação autoreflexiva em situações educativas sobre suas próprias práticas, por meio de um exame crítico que permite melhorar tais práticas e construir teorias de ação que possam reconstruir os sistemas educativos (DAY, 2005).

Embora seja claro que refletir, de forma sistemática e crítica, não é uma tarefa fácil na complexidade do contexto de atuação docente, as narrativas na formação de professores aparecem como um valioso instrumento para possibilitar tais processos reflexivos, como será aprofundado no Capítulo 3.

A reflexão se faz importante e necessária no processo constante de construção e ampliação de conhecimentos, de destrezas e de habilidades para ensinar. Esse processo é caracterizado como raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1986) que “retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e

aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 6). Consistiu-se por meio de seis processos que referem ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Compreender o que se ensina, para quem, de que forma e em qual contexto há processos que envolvem uma compreensão aprofundada e especializada da matéria que se ensina, para que o professor tenha condições de construir diferentes formas de se ensinar o mesmo e diferentes conteúdos, contemplando a maioria dos seus estudantes e possibilitando transformar as ideias compreendidas passíveis de serem ensinadas (MIZUKAMI, 2004).

A autora completa que *transformar* significa interpretar criticamente os textos utilizados e revisar os materiais selecionados para estruturar a sua aula para, em seguida, acontecer a chamada *representação*, o que significa que o professor irá utilizar do seu acervo representacional (analogias, exemplos, explicações etc.) para transformar a sua compreensão sobre o assunto em material a ser compreendido pelos alunos.

Para tanto, haverá a *seleção*, momento em que o professor irá organizar o processo de ensino e aprendizagem que não pode ser separado da adaptação e consideração de características dos estudantes, dúvidas, dificuldades, limites e aprendizagens, para assim ocorrer a *instrução*, cujo subprocesso resume o desempenho observável do professor, da gestão da turma e as características de ensino na sala de aula, contando com a *avaliação* processual, a *reflexão* e análise crítica sobre as ações pedagógicas e novas compreensões (MIZUKAMI, 2004).

Após um debate sobre a aprendizagem na perspectiva dos microsistemas, escola, família e formação inicial, também discute-se que ela irá ocorrer com a participação dos professores em outros sistemas e na inter-relação deles, como no caso do **mesossistema**, o qual inclui dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa, sendo que se amplia cada vez que adentra a um novo ambiente, como no caso de um adulto que participa de um micro na família e de outro microsistema no trabalho. A família e o trabalho são microsistemas e, juntos e interrelacionados, formam o mesossistema (BRONFENBRENNER, 1996).

Outro sistema que faz parte do esquema bioecológico é o **exossistema**, sendo que a participação da pessoa não é direta e ativa, por ser um nível mais afastado, contudo o sistema em que ela está inserido sofre os efeitos ou afetam os eventos que acontecem a nível exo (BRONFENBRENNER, 1996). Como exemplo, retomando as ideias da Figura 3, tem-se a

falta de recursos, as elevadas taxas de analfabetismo e desemprego (CROSS; HONG, 2012). Já o macrossistema é conceituado da seguinte forma:

Finalmente, o complexo de sistemas encaixados, interconectados, é considerado como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura. Esses padrões generalizados são referidos como macrossistemas. Assim, dentro de uma sociedade ou grupo social, a estrutura e substância dos micro-, meso- e exossistemas tendem a ser semelhantes, como se fossem construídos do mesmo modelo principal, e os sistemas funcionam de maneira semelhante (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8).

No caso do **macrossistema**, enquanto esquema dos sistemas ecológicos, ou o mundo das pessoas em desenvolvimento, considerando crenças, valores, estilos de viver e culturas (YUNES; JULIANO, 2010), talvez seja preciso uma análise aprofundada da interação dos professores e o impacto destes aspectos em seu desenvolvimento e na sua aprendizagem docente, embora este se apresente como um propósito distante dos objetivos da presente pesquisa.

A partir destas perspectivas do desenvolvimento humano e bioecológico, o aprendizado profissional é resultado de interações em vários níveis, é individual, intransferível e processual. Assim, o sentido de desenvolvimento do professor firma-se na perspectiva de evolução e de continuidade, além de se caracterizar por atitudes de constantes indagações sobre o trabalho docente e pela busca de soluções (MARCELO; VAILLANT, 2009).

É nesta trajetória de constituição de si, no entrelaçar das distintas interpelações estabelecidas pelos professores – com seus contextos e experiências pessoais e sociais – com seus pares, com as políticas educativas e com as relações de poder das escolas, dos estudantes e das famílias que se constrói a noção de identidade docente (SANCHO-GIL; CORREA-GAROSPE, 2016), sendo estabelecida e modificada ao longo das etapas da carreira profissional, como se discute a seguir.

1.2 As etapas da carreira docente e suas principais características

Ao longo de seu desenvolvimento profissional, os professores atravessam diferentes fases, desde quando vivenciam experiências escolares (pré-treino), durante sua passagem em instituições formais de formação (formação inicial), os primeiros anos de exercício

profissional (iniciação) até as outras experiências que acompanham a sua formação com caráter permanente (GARCIA, 1999).

No decorrer das suas trajetórias profissionais, futuros professores, professores iniciantes e experientes apresentam conhecimentos profissionais distintos e demandas formativas específicas que devem ser a base de diferentes propostas formativas, sejam elas da escola ou relacionadas a um contexto mais amplo.

A passagem dos professores pelas diversas etapas de desenvolvimento será discutida com base em sua carreira profissional (HUBERMAN, 1995) e na influência que as diferentes etapas profissionais e pessoais causam no professor como pessoa (GARCIA, 1999).

Huberman (1995), com a ideia de ciclos, separa a trajetória docente com base no momento de *exploração* - durante os três primeiros anos, seguida pela etapa de *estabilização* (até os 6 anos) e de *diversificação* que segue até os 25 anos de carreira. Ele completa com os dois últimos momentos, sendo que o primeiro é descrito como *conservantismo* (25-35 anos) e o próximo é o *desinvestimento* (35-40 anos de atuação).

Embora haja classificações para estes momentos, entende-se que não são lineares. Se não há uma única direção, os professores, necessariamente, não superam uma fase e partem para outra, mas, dependendo de seu contexto de trabalho e outras influências pessoais e profissionais, podem transitar entre elas durante sua trajetória docente, como ao mudarem de um nível de ensino ou de escola.

Neste trabalho, o início da carreira será compreendido como os primeiros cinco anos de exercício da docência, marcado por suas instabilidades, conflitos, angústias, isolamento, dificuldades, emoções e sentimentos positivos e negativos, como também empatia com a profissão. É um período fundamental na carreira profissional, uma vez que se estabelece as definições de ensino dos docentes iniciantes e suas características sobre seu comportamento enquanto profissionais (DAY, 2005).

Também se configura como uma fase difícil por ser uma etapa de mudanças de papéis – de estudantes a professores – de atividades e de responsabilidades, mas não é igual para todos os ingressantes na docência, pois possui a singularidade do indivíduo, o apoio (ou a falta de) durante sua inserção, bem como as experiências pessoais. Day (2005) discute que os docentes, em sua inserção profissional, ficam restritos aos contextos mais próximos ou às rotinas do seu trabalho, de modo que respondem às situações de sala e às restrições perceptivas e contextuais de modo mais intuitivo.

Dentro de suas salas de aula, professores iniciantes experimentam dúvidas e dificuldades a respeito de diferentes aspectos - urgentes, dinâmicos e que experimentam no dia a dia de sua função – o planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula, contemplando a gestão do tempo, do espaço, do conteúdo, dos estudantes, a ressignificação do conteúdo teórico para que seja compreensível pelo outro, a interpretação do currículo e a seleção de conteúdos e as diferentes relações interpessoais, entre eles e os alunos, entre alunos e alunos, alunos-conteúdo-aprendizado.

Externo as salas de aula, os desafios continuam com as outras relações estabelecidas entre professores-pares, com as famílias e com a comunidade escolar. Além disso, as relações entre interpretação e experimentação das políticas públicas, a cultura e funcionamento da instituição escolar, as expectativas frente ao seu trabalho com vistas ao aprendizado dos estudantes também se configuram como um obstáculo a ser vencido. Adicionalmente, as dificuldades englobam, de acordo com Garcia (1999), a aquisição cultural que contempla os conhecimentos, os modelos, valores e a adaptação ao meio social, em um processo bidirecional entre indivíduo e contexto, como entre professor e a escola de atuação.

Miglioranza (2010) assinala a importância do conhecimento e da apropriação da cultura escolar pelo professor iniciante, que será feita por meio do seu processo de socialização - em que poderá se assimilar e compreender o funcionamento, concepções, valores, normas, condutas relacionados ao seu contexto laboral - e que também possibilitará o confronto com suas crenças anteriores.

Retoma-se o início da carreira docente por meio do consenso existente entre diferentes autores sobre os primeiros anos de exercício profissional, compreendido como um momento marcado pela intensidade dos desafios no trabalho e de sedimentação das bases para a atuação docente (PAPI; CARVALHO, 2013), em que acontece a construção de uma visão minimizada da função docente e a dificuldade em lidar com a imposição de políticas de descentralização sobre a prática (PAPI; MARTINS, 2014).

É nesta etapa complexa e repleta de tensões que acontecem aprendizagens intensivas em contextos novos e marcados pelo dinamismo do ensino (GARCIA, 1999), exigindo do iniciante a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto de atuação e a prática pedagógica, apresentando-se como um grande desafio em um momento que requer ações formativas voltadas para que o professor em início de carreira possa explicitar suas percepções sobre o próprio trabalho (GUARNIERI, 2005).

Outro desafio observado nos primeiros anos de docência é a dupla tarefa de ensinar e aprender a ensinar, compreendido como um trajeto pouco conhecido pelos professores, muitas vezes restrito às experiências de estágio ao longo da formação inicial, momento em que os profissionais podem recorrer aos modelos e posturas de professores que fizeram parte de sua vida acadêmica (SIMON, 2013).

Na superação ou passagem deste início de carreira, especialmente entre os quatro e seis anos de experiência, ocorre a chamada *estabilização* e com ela pode chegar um sentimento de segurança com as escolhas de técnicas e estratégias de ensino, no relacionamento interpessoal há maior integração e predomina o compromisso profissional (HUBERMAN, 1995).

As fases intermediárias, entre os sete e dezoito anos de docência, trazem a segurança ao professor do contato com diferentes alunos, colegas e com a cultura escolar, podendo suscitar-lo a buscar novos desafios profissionais e diferentes responsabilidades dentro ou fora de sua escola (HUBERMAN, 1995). Os aspectos pessoais também se fazem presentes nesta fase com a possibilidade de crises de meia idade e de desencanto causado pela falta de ascensão na carreira, de mudança de funções ou na diminuição de níveis de energia e de entusiasmo (DAY, 2005).

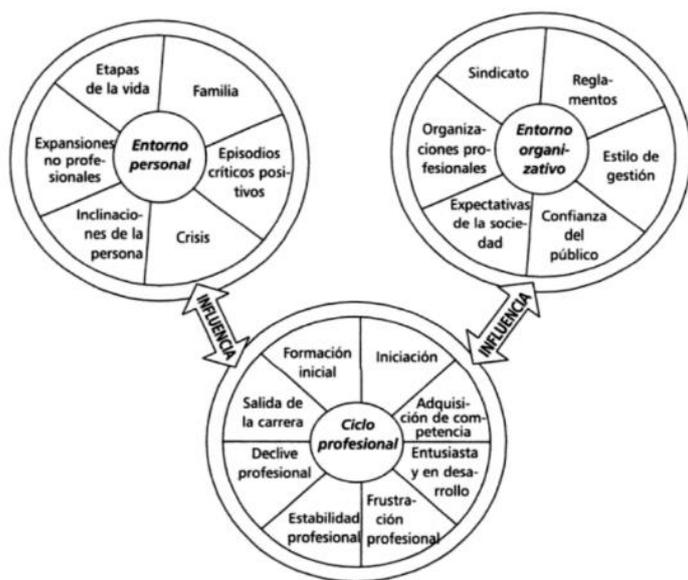
Ainda na fase de *diversificação* (até 25 anos de atuação), principalmente três cenários podem ser encontrados: o primeiro é uma visão otimista do trabalho, diversificação de métodos e estratégias e novas ações; o segundo estaria ligado à promoção que viria com cargos administrativos e o último encontra-se professores dividindo-se entre a docência e outros projetos ou atravessando períodos de crises ligadas à profissão (HUBERMAN, 1995). O autor ainda completa que as duas últimas fases, conservantismo – de serenidade e distanciamento afetivo, seguida da etapa de desinvestimento podem se configurar como serena ou amarga.

Deste professor experiente, espera-se que ao decorrer do seu desenvolvimento, de maneiras formais e informais, na prática ou fora dela, tenham construído um conjunto de conhecimentos que darão condições para que ele transite de forma mais tranquila junto aos desafios da profissão docente. Possivelmente, os professores com experiência na docência possuem um conjunto maior de conhecimentos de natureza diversa que pode beneficiar a construção de um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas da profissão (REALI et al., 2008).

Outros aspectos também caracterizam o professor com experiência, como as referências que possuem para agir, pautadas em estruturas mais abstratas e complexas, o acesso a um banco de dados de problemas e situações armazenados na memória, os docentes são mais responsivos às demandas contextuais e têm possibilidade de alterar suas ações com base nas necessidades dos alunos e nas condições do ambiente (REALI et al., 2008).

Day (2005) discute o modelo apresentado por Fessler e Christensen (1992) com base nos fluxos e refluxos dinâmicos que os professores vivenciam durante seu percurso profissional, com destaque para as influências ambientais das dimensões pessoais e organizativas, como mostra a Figura 4. Antecipadamente, ressalta-se que, na perspectiva ecológica, possivelmente haveria uma flecha bidirecional entre o entorno pessoal e o organizativo.

Figura 4 – Dinâmica do ciclo da carreira docente



Fonte: Fessler e Christensen (1992) *apud* Day (2006, p. 140)

A leitura da Figura 4 indica que desenvolvimento profissional docente acontece sob influência dos ambientes nos quais os professores estão inseridos que promovem ou impedem a sua aprendizagem, demonstrando o dinamismo entre as etapas da carreira e os aspectos que os fazem transitar dentro desse ciclo. Do lado pessoal, destacam-se as etapas pelas quais os professores atravessam e suas relações em contextos mais próximos, como no caso da família, episódio críticos e crises que irão se relacionar com o ciclo profissional em que estão e com as características do contexto organizativo.

A ideia de entender o desenvolvimento profissional docente como um processo é pensá-lo por meio de diferentes fatores, situações, sistemas e contextos que fazem parte do professor enquanto profissional e pessoa. Retoma-se a ideia do desenvolvimento não como um processo unilateral e que ocorre de forma automática, mas se constituindo na relação entre o sujeito e o ambiente com o qual interage (GARCIA, 1999), pautado em um modelo ecológico e funcional de interação recíproca.

Em cada uma das fases que compõem o desenvolvimento profissional docente, há diferentes necessidades formativas e, nesse sentido, as iniciativas que se propõem a trabalhar com formação docente deve considerá-las para a construção de um modelo formativo colaborativo e construído tendo como foco a escola, por meio de demandas dos próprios professores.

As necessidades formativas podem ser compreendidas como “desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino” (GARCIA, 1999, p. 198). Também é preciso considerar que tais necessidades não são absolutas, isto é, são relativas aos indivíduos e aos contextos em que eles estão inseridos, além de estabelecer relação com os valores, crenças e pressupostos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

As autoras completam que as necessidades formativas são frequentemente potenciais, o que significa que estão inseridas em um contexto temporal mais amplo, sendo resolvidas em um prazo mais longo. Adicionalmente, é um processo dinâmico com possíveis ajustes e reformulações, pois podem ocorrer situações, eventos e dificuldades que não estão previstas no planejamento inicial.

Por compreender as diferentes dificuldades que professores passam no início de carreira é que se discute a relevância de um trabalho conjunto entre professores iniciantes e experientes – considerando que os docentes com mais experiências mostram-se atentos e identificam aspectos, problemas e situações que o principiante não se atenta ao longo do seu trabalho (MARCELO; VAILLANT, 2009). E, mais do que identificar, completam os autores, este professor que possui um grande conjunto de conhecimentos sobre a docência deve saber quando usá-los, o porquê e como utilizar essa base em uma situação específica.

Ressalta-se que o auxílio aos iniciantes pelos profissionais experientes, configurando-se como um trabalho conjunto, será chamado de mentoria, conforme será, ao longo desse estudo, discutido e analisado com base no Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM).

Em face ao foco desta pesquisa, o professor experiente – seus conhecimentos, atividades e relações interpessoais em um novo papel, como formador de professores iniciantes, será aprofundado o referencial teórico sobre desenvolvimento profissional docente partindo das categorias aqui mencionadas.

1.3 Papeis, atividades e conhecimentos de professores e formadores de professores

Inicialmente, discute-se a definição de papeis, entendida como um conjunto de atividades e relações esperadas e desempenhadas por uma pessoa que ocupa determinada posição social, contando também com o reconhecimento do outro (YUNES; JULIANO, 2010). Esses papeis serão pensados nessa pesquisa enquanto o ser professor e o ser formador de professores, abrangendo o alcance desse estudo.

Para atuar no papel de professor é necessária a construção de conhecimentos sobre a profissão e referentes ao nível de ensino em que o professor trabalha, assim como às disciplinas e ao currículo que faz parte do seu ensino (TANCREDI, 2009). A autora também apresenta que tornar-se professor vai além, pois está relacionado com as diferentes responsabilidades a cargo de sua prática profissional.

Em um movimento de superar a relação da docência como sacerdócio, dom (inato) ou com alguma característica pessoal, reconhece-se que para que os professores sejam capazes de realizar atividades próprias à docência é preciso um conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas para uma atuação efetiva junto às crianças, aos jovens e aos adultos (MIZUKAMI, 2004). Para estes diversos conhecimentos teórico-acadêmicos-práticos deu-se o nome de base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1986).

De acordo com Shulman (1986), ela é composta pelo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico geral. Tal como discute Tancredi, Reali e Mizukami (2014), esta base é alterada continuamente por meio de estudos teóricos, reflexões, por meio da prática, compartilhamento de saberes e outros aspectos.

Sobre o conhecimento específico, Mizukami (2004) explica que são conteúdos específicos relacionados à disciplina lecionada pelo professor, abrangendo desde as compreensões ligadas a uma área específica, como os fatos, os conceitos e os processos referentes à construção dessa área. Tão importante quanto ensinar e se fazer compreendido, é ter um conhecimento aprofundado sobre o conteúdo, uma vez que, conforme Marcelo e Vaillant (2009), os níveis de conhecimento que os professores possuem sobre o conteúdo a

ser ensinado irá influenciar no quê e na forma de ensinar. O conhecimento específico também abrange a compreensão sobre as chamadas possibilidades representacionais da matéria, o que significa considerar aspectos específicos do contexto de atuação, da população que frequenta a escola e das classes das quais os professores são responsáveis (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento pedagógico geral refere-se ao ensino, à aprendizagem, aos estudantes e à gestão de sala de aula, assim como incluem as técnicas didáticas, o planejamento do ensino e do currículo, as teorias de desenvolvimento humano, a cultura social e as influências dos diferentes contextos no ensino, na filosofia e na história da educação (MARCELO; VAILLANT, 2009). Contempla conhecimentos de contextos micro, como conhecer a sala de aula e a gestão da escola, e macro com referência às culturas, ao currículo e à política relacionada ao conhecimento oficial e conhecimentos de outras disciplinas que ajudem a entender os conceitos da área (MIZUKAMI, 2014).

A base de conhecimentos também é composta pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, em que há a autoria do professor, envolve uma construção contínua no ensino da matéria e é constantemente melhorado por meio dos outros conhecimentos que integram esse conjunto de conhecimentos necessários para a atuação docente (MIZUKAMI, 2014), isto é:

(...) dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações” (SHULMAN, 1986, p. 9 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 5).

Roldão (2007), em suas discussões sobre o conhecimento profissional como fator decisivo para distinguir as profissões, investe em uma definição aprofundada e articulada com diferentes teorias – Shulman (1986) e a base de conhecimentos; Connelly e Clandinin (1984) e o pensamento do professor – sobre o que seria esse conhecimento próprio da profissão docente.

Para tanto, a autora constrói a sua teoria com base nos agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente, sendo estes: a) a *natureza compósita* que significa que a constituição do conhecimento se dá por diferentes lógicas conceitualmente incorporadas; b) *capacidade analítica* que é o oposto da ação docente rotineira, pautada em análises sustentadas em diferentes tipos de conhecimentos, permitindo ao professor ter um

papel ativo diante das situações, na identificação de sentidos ou na ampliação de potencialidades; c) *natureza mobilizadora e interrogativa*, a primeira no sentido de mobilizar de forma inteligente e articulando aspectos de diferentes naturezas e a segunda pautada em um questionamento permanente das ações práticas, dos conhecimentos e de experiências anteriores; d) *meta análise* explicada pela autocrítica e e) *comunicabilidade e circulação*, no sentido de sair do isolamento típico da profissão e comunicar, transmitir e discutir em parceria e em comunidade, tais conhecimentos.

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua (ROLDÃO, 2007, p. 101-102).

Contudo, é preciso atentar que, em diferentes etapas da carreira, a base de conhecimentos tem suas peculiaridades. O que sabe um professor iniciante é diferente dos conhecimentos construídos por um experiente, como mencionado anteriormente, destacando que se aprende, por exemplo, no início da carreira, geralmente de forma intensa e sem análises críticas e apuradas sobre o trabalho docente.

Assim, no desempenho de tais papéis, os professores e os formadores de professores realizam diversas atividades. O conceito, denominado por Bronfenbrenner (1996), de atividades molares auxiliará a pensar as atividades desempenhadas pelos docentes como comportamentos que persistem ao longo do tempo e têm importância para a pessoa em desenvolvimento, bem como para outras presentes no ambiente, além de serem caracterizadas por um momento próprio, envolvendo movimento, impulso, tensão e intenção. De acordo com Reali (2009), atividades indicadas a seguir exemplificam o que os professores devem ser capazes de realizar:

(...) conhecer diferentes conteúdos específicos assim como conteúdos pedagógicos; responder adequadamente as demandas de seus alunos; de selecionar os conteúdos a serem ensinados e as melhores maneiras de ensiná-los; de avaliar seus alunos, suas próprias ações e seus resultados; de interagir

com os diferentes membros da comunidade escolar; de lidar e compreender as diferentes experiências e contextos que caracterizam o ensino e a aprendizagem; de lidar com as demandas administrativas das escolas; de pesquisar e de buscar apoio na literatura relevante de sua área de atuação como também de saber lançar mão de suas intuições e sabedorias advindas da prática; de se situar e também o seu trabalho nos contextos históricos, sociais, políticos tendo em vista as forças sociais locais, regionais, nacionais (REALI, 2009, p.2).

Assim, essas e outras atividades farão parte da aprendizagem da docência, por meio de dois processos distintos e inter-relacionados: a aprendizagem sobre ensinar e a aprendizagem sobre ser um profissional (REALI, 2009). A autora auxilia na compreensão de que a atividade de ensinar refere-se às atividades dos estudantes e dos professores nas salas de aula com base nos conteúdos.

Retoma-se o conceito de atividades molares também para se indicar os domínios subjetivos, apresentados por Bronfenbrenner (1996), que as constituem: o primeiro é referente à *perspectiva temporal*, o qual depende da percepção da pessoa sobre a atividade que está ocorrendo no presente imediato ou numa perspectiva mais ampla, avançando para o passado ou para o futuro.

E o segundo refere-se à *estrutura de objetivo* que pode envolver um curso único de ação, como no caso do professor responder a pergunta de um aluno consultando o material didático ou uma sequência de passos representados por um conjunto de estágios previamente planejados quando, por exemplo, o docente organiza, desenvolve e avalia diferentes momentos de suas aulas para que o seu aluno possa aprender determinado conteúdo ao final do bimestre letivo (BRONFENBRENNER, 1996).

Por outro lado, quando se trata dos formadores de professores é preciso discutir a necessidade da construção, em geral, de uma nova identidade para atuar nesse novo papel de apoio e acompanhamento aos outros professores, de modo que necessitam de outros conhecimentos relacionados à formação docente para desempenharem diferentes atividades.

Primeiramente, discute-se: quem são os formadores? A figura do formador é reconhecida como a do próprio professor que tem contato com os estudantes e pode lecionar em diferentes níveis de ensino (VAILLANT, 2003), evidenciando que este profissional:

(...) deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os

docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológicas hoje exigidas pelo sistema educativo (VAILLANT, 2003, p.12).

Altet, Paquay e Perrenoud (2003) antecipam que ser formador de professor não é um ofício constituído, bem como a função não se apresenta de forma homogênea. Eles acrescentam que, embora cada país tenha seguido um caminho sobre a formação e o papel do formador, o que se observa, de forma geral, é que pelas variáveis desses papéis os formadores podem vir do meio universitário; podem se dedicar apenas algumas horas, já que também são professores; outros fazem visitas às escolas para realizarem formações; e outra parcela que dedica a essa função de forma integral, construindo uma nova identidade – torna-se difícil pensar em uma única e identificável profissionalidade.

Por ter diferentes papéis, Dal-Forno e Reali (2009) apresentam uma síntese dos diferentes significados que podem constituir o termo formador de professores no Brasil: a) sinônimo de docente envolvendo todos os níveis de ensino; b) como profissional responsável pela formação de professores; c) como tutores de práticas atuando em instituições formais de formação inicial; d) mentores de professores em diferentes fases da carreira docente; e) assessores responsáveis por ações ligadas ao planejamento, desenvolvimento e pela avaliação do processo formativo docente e f) profissionais que atuam na educação não formal.

A formação e a atuação dos formadores serão discutidas neste estudo com base naqueles professores que atuam na Educação Básica e são responsáveis pela formação de outros professores que podem constituir o corpo docente no qual os primeiros também fazem parte.

As suas atividades se revezam entre o trabalho pedagógico e burocrático, como no caso dos diretores atuantes na Educação Infantil que cuidam do planejamento das rotinas das instituições escolares: horários dos professores, recreacionistas, serventes, lavanderia; rotina dos berçários; protocolos diversos; compras e gestão do almoxarifado; reuniões e formações junto aos professores; responsabilidade pela associação de pais e mestres; acompanhamento e gasto das verbas do PDDE¹⁰; planejamento do ano letivo (materiais pedagógicos, saídas, entradas de professores e afastamento de professores); eventos escolares; realização de diferentes relatórios administrativos e pedagógicos; organização de planilhas de férias dos

¹⁰ Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE - Ministério da Educação. Segundo o Portal do MEC, é definido como assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. Fonte: portal.mec.gov.br/financiamento/dinheiro-direto-na-escola.

docentes, de atestados e faltas abonadas dos professores; organização de reuniões de pais e mestres e a equipe escolar; presença em reuniões no departamento de educação¹¹.

Entre a administração da instituição escolar, o acompanhamento e formação dos professores, aponta-se como se divide o trabalho dos formadores de professores, com a clareza de que seu papel é apoiar e oportunizar a formação docente na escola, mas confrontando com um cenário que mostra que este profissional ainda não tem uma identidade definida. Este ponto é discutido por Rinaldi (2009), ao aprofundar a ideia de que os aspectos pedagógicos referentes à atuação do formador de professor não é um aprendizado inato quando assume esse papel, mas constitui-se por meio de conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que podem ser construídas ao longo de sua trajetória profissional.

O ponto chave do trabalho desempenhado pelos formadores é que eles disponham, além da base de conhecimentos necessária para ensinar crianças e jovens, conhecimentos pedagógicos para ensinar professores a ensinar seus alunos, isto é, os conhecimentos referentes ao ensinar a ensinar. Eles se caracterizam a partir de uma base ampliada que, de acordo com Mizukami (2006), abrangeria quatro tipos de conhecimentos:

- Conhecimentos dos contextos formativos escolares: dinâmicas, tempos, condições objetivas de trabalho docente, organização do trabalho escolar e alunos;
- Conhecimentos de processos de aprendizagem da docência: momentos em que foi possível reconhecer e explorar as concepções e teorias pessoais dos professores, reafirmando-as ou alterando-as;
- Conhecimentos historicamente contextualizados e fundamentados de políticas educacionais e das teorias que as embasam: implica conhecê-las e se apropriar delas, de forma que o professor seja capaz de interpretá-las sem distorções e/ou simplificações indevidas;
- Conhecimentos de estratégias para o desenvolvimento profissional: objetivação de crenças, valores e teorias pessoais que têm influência direta na prática docente.

Somado ao domínio dos conteúdos, os professores necessitam de apoio para realizar a transformação dos seus conhecimentos específicos para os conhecimentos que poderão ser apreendidos por outros docentes, utilizando-se de estratégias apropriadas (DAL-FORNO, 2010).

¹¹ Dado apresentado pelo sujeito de pesquisa (PE.16) ao longo de sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores.

Lamy (2003) traduz em competências o que seria indispensável para um professor atuar como formador profissional, que se apresenta na gestão de situações complexas por meio de avaliações rápidas e tomadas de decisão adequadas para a construção de estratégias pertinentes, na capacidade de articular seus discursos teóricos com as situações concretas apresentadas e em reduzir a distância do que fala e do que faz, bem como no oferecimento de um acompanhamento respeitoso aos formandos e em ser flexível com possíveis confrontos de suas práticas por seus colegas.

Isto significa que estes profissionais terão que construir novos conhecimentos e/ou ressignificá-los, bem como desenvolver uma nova identidade para ensinarem adultos, considerando suas características e seus contextos de atuação. Sobretudo, deverão trabalhar as suas representações e os modelos de formador com base em três paradigmas: ensinar, formar e aprender, também considerando a articulação desses três aspectos entre eles, bem como um trabalho a respeito das semelhanças e diferenças entre ensinar estudantes e formar colegas de profissão (LAMY, 2003).

Ensinar outros professores requer pensar que o ensino de adultos torna-se mais significativo quando, em situações formais, a aprendizagem acontece de forma autônoma, significando que esse processo é centrado no sujeito, em necessidades e problemas por ele percebidos e tem relação com a iniciativa de planejar, desenvolver e avaliar seus momentos de aprendizagem, individualmente ou com apoio de outras pessoas, com base em suas reflexões sobre diferentes experiências (GARCIA, 1999).

Em vista das novas responsabilidades de um novo papel, como acontece a formação destes formadores de professores? Ela é concebida como, na maioria das vezes, um processo contínuo de autoformação que envolve diferentes dimensões (individuais, coletivas e organizacionais), diversos contextos e momentos em diferentes comunidades de aprendizagem, constituída por processos não lineares de aprendizagem (MIZUKAMI, 2006). Contudo, observa-se a necessidade de uma preparação formal destes professores que atuam como formadores.

As iniciativas formais de formação devem se pautar em um modelo de investigação e de promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, apoiados pelo pensamento docente na reflexão como ferramenta e orientação conceitual e na escola como contexto de aprendizagem (MIZUKAMI, 2006). Os cursos e programas interessados em formar formadores deve considerar a individualização do percurso formativo

(LAMY, 2003), compreendidos ao considerar as peculiaridades e perfis de cada formador: suas ações, seu contexto de trabalho, suas histórias de vida e suas concepções.

Pela importância do papel desempenhado pelos formadores, também se discute a busca pela profissionalidade e profissionalização do formador de professores. A primeira é entendida em relação às funções específicas de competências, saberes especializados que o formador deveria ter ou aqueles reconhecidos socialmente, juntamente com a identidade e questões sociais e éticas, relacionadas à pessoa e, por isso, em permanente construção (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003). Os autores também discutem que o termo profissionalização refere-se a ideia de um processo de transformação de um ofício em profissão e, de forma menos radical, se configuraria como uma evolução evidente da profissionalidade de uma tarefa.

O modelo formativo aqui tratado compreende os formadores como práticos reflexivos que trabalham na construção de um novo ofício pautado nas mudanças das práticas educativas e que no papel de formar outros professores (ALTET, 2003):

conduzem formações mistas (disciplinares e transversais) e refletem uma profissionalidade global em vários pólos, ligados ao mesmo tempo a uma forte identidade profissional docente; a um papel de formador profissional de adultos; a uma função de especialista em análise de situações de trabalho e de práticas de formação; a uma especialização de pesquisa (ALTET, 2003, p. 61-62).

Ser responsável em formar outros professores pode ser traduzido na capacidade de identificar os conhecimentos dos professores, oportunizar momentos de reflexão na e sobre a prática em seu contexto de trabalho, além de serem capazes de diagnosticar as necessidades formativas dos professores, selecionar materiais e planejar estratégias adequadas de orientação visando a superação das dificuldades, mais do que oferecer uma consultoria de materiais e de regras (RINALDI, 2009).

Nesta pesquisa, entende-se por formadores os professores experientes – mentores – que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que podem ser: diretores de escola, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e pedagógicos. Estes diferentes grupos de perfis se referem aos profissionais que cumprem o papel de formadores de professores sob sua responsabilidade em suas escolas ou redes de ensino, especificamente, a fim de atuarem na orientação e acompanhamento de professores em início de carreira.

Nos diferentes papéis desempenhados, além das atividades específicas requeridas em cada um deles, Bronfenbrenner (1996) compreende que também devem ser consideradas as expectativas de papel - em linhas gerais refere-se à maneira como a pessoa em determinada posição deve agir e como as outras pessoas devem agir em relação a ela. Especificamente, sobre os formadores de professores, espera-se que eles possam acompanhar e apoiar (futuros) professores, oportunizando o desenvolvimento profissional com base no contexto de trabalho, nas necessidades de formação e visando o aprendizado de todos os envolvidos - docentes e seus estudantes.

De forma geral, pauta-se na ideia de que para atuarem como mentores, os professores experientes devem apresentar uma base de conhecimento ampla e aprofundada sobre o conteúdo a ser ensinado, ensino, práticas, alunos, escola, de modo a serem capazes de articular claramente suas práticas e simultaneamente ensinar outros professores a ensinar. Atuar como mentores também implica ao professor saber como ensinar os estudantes do professor iniciante (TANCREDI; REALI, 2011) e ter competência e excelência profissional (PACHECO; FLORES, 1999).

Ao defender que professores com experiência no exercício da docência apoiem professores iniciantes assume-se como premissa que os primeiros apresentam repertórios comportamentais profissionais diferentes destes que estão ingressando na profissão e podem, potencialmente, auxiliá-los a minimizar dificuldades típicas dessa etapa.

A sua atuação junto aos professores em início de carreira os auxiliam a transitar entre as dificuldades e necessidades formativas típicos da etapa de inserção, bem como evitar que estes abandonem a carreira, por meio de um apoio profissional e emocional (MOIR et al., 2009).

A figura do mentor foi apresentada por Garcia (1999), com base em seus estudos sobre Galvez-Hjornevik (1986)¹², era reconhecida nos professores universitários, supervisores, diretores de escola, sendo poucas vezes o próprio colega do professor iniciante. No Brasil, nas pesquisas desenvolvidas sobre o assunto¹³, verifica-se que o mentor pode ser um professor com grande experiência na docência, bem sucedido profissionalmente e que participe do desenvolvimento profissional do iniciante, ensinando-o e acompanhando em suas práticas de

¹² GALVEZ-HJORNEVIK, C. Mentoring among Teachers: a Review of the Literature. **Journal of Teacher Education**, v. 37, n.1, p. 6-11, 1986.

¹³ Destaca-se diversas pesquisas desenvolvidas sobre esta temática no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, linha de pesquisa: Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

ensino, desde que tenha sido submetido a um processo formativo específico para atuar como tal.

De forma geral, o perfil dos mentores condiz com algumas características, como ser flexível e crítico, ter vários anos de experiência docente e ter competência, bem como possuir boa capacidade interpessoal, compromisso e responsabilidade com o trabalho, ser entusiasmado e enconrajador (PACHECO; FLORES, 1999). Outros estudos sobre a formação e a prática de mentores de professores iniciantes destacam aspectos profissionais e aspectos pessoais que fazem parte deste papel de apoio e como formadores, tal como é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos profissionais e pessoais para a atuação de mentores

Aspectos profissionais Conhecimentos, competências, habilidades e destrezas	Aspectos pessoais Comportamentos, qualidades, características
Tancredi e Reali (2011)	
<i>Conhecimento específico:</i> ter conhecimento específico sobre cada uma das necessidades formativas dos iniciantes. <i>Conhecimento de conteúdo pedagógico</i> (dois níveis de operação: domínio dos conhecimentos e no plano dos sujeitos envolvidos, iniciantes e seus alunos): técnicas didáticas voltadas ao ensino do adulto; estratégias de escuta sensível e inquirição produtiva; conhecimento de quem eram, como aprendiam e como se comportavam os estudantes e iniciantes. <i>Conhecimento pedagógico do conteúdo:</i> o que seria importante para os iniciantes aprenderem; conhecimento sobre o currículo, estratégias, representações para o ensino de tópicos específicos; acompanhar processos de construção de conhecimentos pelos iniciantes, suas práticas e dificuldades; analisar momentos de intervir e outros em que o mentor é protagonista.	Diplomacia no contato (virtual) com os iniciantes; estabelecer uma relação afetiva via <i>internet</i> e compreender a demonstração dos sentimentos ¹⁴ ; gestão da ansiedade; saber exercer o princípio de alteridade; sensibilidade; bom senso; desejar sucesso ao colega; eliminar inveja e espírito competitivo.
Reis (2010)	
Compreensão das potencialidades e da importância da reflexão sobre a prática no desenvolvimento profissional dos professores; conhecimento de formas de feedback construtivo; escuta atenta (ouvir, questionar e a linguagem corporal).	Capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, analisar, organizar, ser flexível e acessível.
Villani (2002)	
Auxiliar com trabalhos diários e comuns à atividade docente; <i>Coaching</i> cognitivo: observação reflexiva da prática sem julgamentos; auxiliar com orientações acerca dos trabalhos diários da escola, e com informações que eles não encontrarão nos livros ou nos manuais da escola; discutir sobre as diversidades culturais existentes entre os alunos da escola e os impactos que estas podem causar nos processos de ensino-aprendizagem; ter diversos conhecimentos, como os específicos, pedagógicos e	Apoio emocional e motivacional; integridade, habilidade de ouvir, instruir e questionar, sinceridade; entusiasmo; ser confiável e receptivo; disposição para trabalhar; otimismo, estar próximo ao iniciante.

¹⁴Os dados das autoras foram coletados com base no Programa de Mentoria online (UFSCar), citado anteriormente, que teve o acompanhamento virtual de mentoras a professores iniciantes.

curriculares; compreender as legislações que regem a instituição escolar.	
Borko (1986)¹⁵ apud Garcia (1999)	
Experiência docente; capacidade de gestão da classe e de comunicação com colegas; conhecimento do conteúdo; iniciativas para planejar e organizar ações com os iniciantes.	Ter disciplina, flexibilidade, paciência e sensibilidade.
Garcia (1999)	
Grande e valiosa experiência; habilidade de gestão de classe; disciplina e comunicação com colegas; iniciativa em planejamento e organização; ter êxito em suas classes; apresentar conhecimento do desenvolvimento do adulto; conhecer as culturas escolares; conhecer formas de oportunizar o desenvolvimento profissional de colegas professores.	Empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, sensibilidade, flexibilidade, bom ouvintes, sem valorizado pelos colegas; respeitar a comunidade escolar, ser altruísta, tolerante e calorosos.

Fonte: elaboração da autora.

A leitura do quadro possibilita dizer que a base de conhecimentos do mentor tem semelhança com aquela apresentada pelos formadores de professores, porém sofre alterações e novas construções ao longo do trabalho de mentoria. Já quando os autores trazem os aspectos psicológicos da mentoria vinculados, principalmente, ao apoio emocional aos iniciantes evidencia-se a sua perspectiva humanística. De acordo com Wang e Odell (2002), o papel destes mentores seria de um conselheiro, oferecendo, por um lado, ajuda nas questões pessoais e que impactam no ensino e, por outro, nas necessidades e problemas pessoais dos iniciantes, os auxiliando no desenvolvimento da confiança frente ao seu trabalho.

Mas, além de acompanhar emocionalmente os iniciantes, Reali et al. (2014) analisam que os mentores devem ter um tipo de visão bifocal, considerando, ao mesmo tempo, as necessidades de formação dos professores iniciante e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes, por meio de práticas de mentoria que demonstram o questionamento e a escuta.

Adicionalmente, para atuar como mentores faz-se necessário construir um conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas para ensinar alunos e outros mais, para ensinar professores a ensinarem seus alunos, assim como sugeriu a leitura do Quadro 1. Dentre os conhecimentos apresentados, Tancredi e Reali (2011) avançam para as competências relacionadas à organização, à comunicação e aos processos reflexivos; capacidade de gerir situações complexas e desafiadoras e as relações interpessoais; conhecer maneiras de promoção do desenvolvimento profissional de mentores e iniciantes, bem como a autorreflexão, autoconhecimento e “ter o domínio das suas emoções e o controle dos seus sentimentos” (p. 43) também são primordiais no apoio aos iniciantes.

¹⁵ BORKO, H. Clinical Teacher Education: The Induction Years. In: HOFMAN, J. A. E. S. (Ed.). **Reality And Reform In Clinical Teacher Education**. New York: Random House, 1986. p. 45-64.

Com uma base sólida, o mentor deve ser capaz de conhecer profundamente o professor iniciante, pessoal e profissionalmente, além de construir um ambiente favorável e de acolhimento, auxiliar no processo de conhecer os estudantes, acompanhar e auxiliar as atividades desenvolvidas na sala de aula e extracurriculares, bem como na mediação entre os iniciantes e os colegas, direção e comunidade (MIGLIORANÇA, 2010).

Outra questão refere-se ao sucesso do acompanhamento entre mentor e professores iniciantes estar relacionado à participação do professor experiente em processos formativos, contando com a possibilidade de aprenderem de forma mais explícita sobre seu papel, conhecer sobre o desenvolvimento adulto, estratégias de promoção da reflexão e sobre o que sugerem uma atuação mais qualificada (VILLANI, 2002).

Devem, por isso, ser formados para desempenhar tal atividade, justificando a necessidade de iniciativas voltadas para a formação de professores com experiência no exercício da docência para atuarem junto aos professores iniciantes. Dentre os conteúdos a serem trabalhados, ressaltam-se temas referentes à aprendizagem do adulto e ao desenvolvimento profissional docente, facilidade de comunicação, de relacionamento e destreza de supervisão (GARCIA, 2006). Focalizando-se as ações em parceria com os iniciantes, a formação deve trabalhar a compreensão dos mentores sobre as necessidades formativas dos iniciantes e a construção de uma concepção de supervisão e de formas de comunicação eficazes entre a díade (PACHECO; FLORES, 1999).

Neste contexto, o Programa de Formação *Online* de Mentores apresentou-se com o propósito de promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, via ambiente virtual de aprendizagem, com o intuito de que professores experientes pudessem atuar como mentores de professores em início de carreira. O programa parte de uma perspectiva construtivista de modelo de formação que evidencia que as práticas reflexivas e colaborativas (WANG; ODELL, 2002) podem contribuir para a ampliação da base de conhecimentos de professores experientes frente ao acompanhamento oferecido aos iniciantes.

Esta iniciativa foi chamada de programa, pois o modelo de formação docente adotado considerou que os professores deveriam ser agentes ativos de seu desenvolvimento profissional e, portanto, deveriam participar da construção de momentos que priorizassem suas necessidades formativas e que oportunizassem aprendizagens sobre a docência, mais do

que uma participação em um curso com currículo “fechado” e definido antes mesmo de conhecer seus participantes.

Com base no perfil, no papel e na atuação dos mentores, Reali (2009) aponta que os mentores são atores centrais no desenvolvimento positivo de programas de mentoria para o estabelecimento de um novo contexto de aprendizagem para professores em diferentes etapas da carreira docente, como se discute a seguir.

1.4 A mentoria como exemplo de atividade de formadores e programas de inserção a docência como um novo contexto de aprendizagem docente

Os contextos brasileiros de atuação profissional raramente dispõem de recursos e iniciativas voltados para minimizar as dificuldades características das fases iniciais da carreira e de estratégias de suporte para a inserção profissional de professores iniciantes. Em relação à formação dos professores experientes, também pouco se altera no sentido da escola se configurar como um espaço sistematizado de desenvolvimento profissional, considerando as especificidades deste professor.

O apoio oferecido no início de carreira apresenta-se como um elemento importante na qualidade das experiências profissionais neste período e que servirão como base para as futuras experiências, embora, ainda, observa-se a ocorrência de acompanhamentos informais realizados por um colega da escola ou alguém próximo (família, amigos). Entre as alternativas de auxílio sistematizadas que podem ser oferecidas aos professores iniciantes, encontra-se a mentoria que pode auxiliá-los na passagem menos traumática pela inserção na docência.

A mentoria é o processo no qual um professor experiente – o mentor – auxilia professores iniciantes na minimização das dificuldades características das primeiras etapas de exercício profissional. O processo de mentoria entre professores em diferentes fases da carreira parte da ideia de cultura colaborativa em que “[...] professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam ideias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 87).

O acompanhamento entre mentor e professor iniciante pode ocorrer na própria escola ou de forma *online* com encontros frequentes ou esporádicos por períodos indeterminados. Embora, contando com essas variáveis, Wang e Odell (2002) ressaltam a importância da qualidade das interações e indicam que professores iniciantes que passam pela mentoria se

desenvolvem como profissionais mais efetivos e comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, pois avançaram nas tentativas de ensaio-e-erro para práticas orientadas e reflexivas.

No contexto da mentoria, observa-se a relação do mentor e do professor iniciante como um contexto crítico de desenvolvimento, além de estar relacionada às atividades desempenhadas em parceria, às emoções e aos sentimentos que envolvem essa relação, bem como ao poder desempenhado pelos membros (BRONFENBRENNER, 1996). Ainda na perspectiva de desenvolvimento bioecológico, o autor completa que a aprendizagem e o desenvolvimento são oportunizados a partir da participação da pessoa desenvolve em padrões mais complexos de atividades recíprocas com outra pessoa a quem estabeleceu um vínculo emocional duradouro e sólido, bem como quando acontece um equilíbrio de poder a favor da pessoa em desenvolvimento.

Pensando na relação mentor-iniciante, os aspectos anteriormente citados oferecem condições para analisar mais profundamente o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos e como a presença de uma ou mais pessoas nessa díade pode favorecer ou minimizar os processos desenvolvimentais, seja a favor do docente iniciante ou daquele mais experiente.

É nesse contexto de apoio ao início da carreira docente e da inserção menos traumática de professores iniciantes no ensino que se organizam os programas de inserção ou indução como um novo – considerando as poucas e recentes iniciativas – contexto de aprendizagem docente. Garcia (1999) explica que, inicialmente, os programas partiam de dois principais critérios: aqueles centrados na escola e outros focados na díade mentor-iniciante. De acordo com o autor, os primeiros se preocupavam que a formação dos iniciantes estivesse integrada ao contexto de atuação do professor, traduzido nas problemáticas de desenvolvimento profissional da escola. Já o segundo tipo, tinha como foco o mentor e suas competências para auxiliarem os iniciantes, por meio de análises de casos, seminários, observação de aulas, entre outros.

Por meio deste estudo, observa-se a necessidade de desenvolver e investigar programas de mentoria ou de indução capazes de integrar dois focos. De forma complementar, os programas devem possuir, basicamente, três elementos: i) flexibilidade das propostas; ii) organização baseada nas necessidades individuais dos professores iniciantes e iii) o apoio de um professor experiente, bem como devem ter uma estrutura organizacional

adequada e tempo para que seja possível a construção de uma comunicação positiva entre mentores e iniciantes (GARCIA, 1999).

Pacheco e Flores (1999) abordam o conceito de ensino e aprendizagem que pode ser adotado no desenvolvimento de programas de mentoria e destacam a construção de um ensino reflexivo dos professores. Neste modelo acontecem duas etapas: i) reflexão, observação de aulas e a discussão com o mentor e ii) os professores iniciantes desenvolvem novas estratégias, sem a presença do mentor, utilizando-se de um retorno interno com base em suas experiências e, outro, baseado nos alunos e nos colegas (PACHECO; FLORES, 1999).

Para Wang e Odell (2002), há três perspectivas que devem ser consideradas na construção de modelos que subsidiam as propostas de mentoria: i) humanística que focaliza o indivíduo em sua relação com o ambiente e como ele se percebe, o que e como aprende, destacando o apoio emocional; ii) aprendizagem situada na qual parte-se da ideia de que todo o conhecimento e as teorias são situadas em um contexto e na sua utilização, mas não possibilita ao professor uma visão mais abrangente do ensino e iii) perspectiva crítica-construtivista em que o aspecto crítico é compreendido, enquanto propósito da aprendizagem, na transformação contínua do conhecimento e das práticas a objetivos emancipatórios, enquanto o construtivista evidencia o caráter ativo da construção do conhecimento pelo aprendiz (WANG; ODELL, 2002 *apud* REALI, *no prelo*).

Garcia (1999), Pacheco e Flores (1999) e Knowles, Cole e Presswood (2008) concordam que os objetivos dos programas de mentoria vão desde a promoção do bem-estar e apoio emocional dos professores iniciantes até o oferecimento de subsídios para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das dificuldades e na utilização da base de conhecimentos, bem como na promoção de uma prática reflexiva e a aquisição de conhecimentos práticos sobre a escola, os alunos e a gestão.

Em relação ao modelo a ser adotado em um programa de mentoria, afasta-se de um modelo *de transmissão de conhecimento*, em que pouco se considera da experiência pessoal e prática do futuro mentor, para um modelo de *inquirição colaborativa* que, além de integrar o conhecimento prático do ensino e as experiências de aprendizagem, considera como primordial compreender todos os envolvidos na mentoria como aprendizes ativos que questionam, analisam e constroem conhecimentos e habilidades sobre a mentoria (WANG; ODELL, 2002).

No Brasil, destaca-se o Programa de Mentoria *Online*, oferecido pelo Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br) (2004-2007), ambiente em que acontecia o apoio, via internet, de mentoras (professoras bem-sucedidas) a professores iniciantes (séries iniciais do Ensino Fundamental), a partir de trocas de correspondências *online*. As mentoras, presencialmente, participavam de processos formativos junto aos pesquisadores da referida universidade e, virtualmente, acompanhavam professoras iniciantes na construção de casos de ensino, experiências de ensino e aprendizagem, materiais didáticos e reflexões sobre assuntos relacionados à docência e ao início da carreira docente.

Esta estratégia formativa desenvolvida *online* promoveu a indução de profissionais iniciantes, por meio do estabelecimento de um elo entre a formação inicial e o exercício profissional, possibilitando a interlocução entre professores bem sucedidos e iniciantes no espaço da escola e diminuindo o isolamento de profissionais em seus contextos escolares ou distantes de centros formativos, podendo configurar-se como ferramenta de desenvolvimento profissional de professores experientes e iniciantes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Um estudo realizado sete anos após o encerramento do Programa mostrou que duas professoras iniciantes tiveram, além de um início de carreira menos traumático com o apoio de mentoras, experiências com mais qualidade após superada esta fase inicial. Em ambos os aspectos, as vivências junto às mentoras as influenciaram quando assumiram a função de coordenadoras pedagógicas e no tipo de apoio que ofereceram aos professores sob sua supervisão (MASSETTO, 2014). Estas análises evidenciam a importância dos modelos de mentoras para os professores que são apoiados na mentoria, sugerindo a relevância de oferecer iniciativas de formação de mentores e o acompanhamento de suas experiências neste novo papel.

Neste momento, retoma-se a literatura sobre os programas de mentoria e a caracterização do Programa de Mentoria da UFSCar (MIGLIORANÇA, 2010), para se apresentar o PFOM, compreendendo a sua importância para a presente pesquisa.

Quadro 2 – Comparativo sobre a organização de diferentes programas de mentoria, o Programa de Mentoria Online e o Programa de Formação *Online* de Mentores

Organização	Programas de Mentoria (MIGLIORANÇA, 2010)	Programa de Mentoria Online da UFSCar (MIGLIORANÇA, 2010)	Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores
Centrado na escola	Garcia (1999)	A formação é voltada para o desenvolvimento profissional do professor, mas não no ambiente escolar, embora ele esteja presente por meio de narrativas dos iniciantes. A interação ocorre exclusivamente online e com apenas um mentor.	Os processos formativos têm como foco a escola e o ensino, mas não de forma presencial. O contexto de atuação docente é apresentado por meio de narrativas e, a partir delas, o modelo de formação é revisitado e desenvolvido.
	Formar professores por meio de atividades relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional tendo como base o contexto escolar do professor iniciante. Estes interagem a todo momento com outros iniciantes, mas também com mentores.		
Centrado na assessoria de mentores	Garcia (1999)	O mentor auxilia o professor iniciante a superar as dificuldades relatadas por ele, propicia a criação de estratégias para a melhoria da prática, ou seja, observa a prática narrada pelos iniciantes. Para ajudar propõe o desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, elaboração e análise de casos de ensino, proposição de atividades ou sugestões voltadas para a elaboração de diários e superação das necessidades. Não ocorreu observação da prática, mas em um caso especial houve encontro presencial entre mentora e iniciante.	A tutora acompanha a formação <i>online</i> dos mentores - por meio de registros reflexivos, construção de memorial de formação, análise de filme e caso de ensino, fóruns de discussão. Os mentores, como parte das atividades práticas do programa, auxiliam os professores iniciantes, de forma presencial – observação da prática, diagnóstico das necessidades formativas, planejamento de ações colaborativas considerando as demandas advindas de seu contexto de atuação – acompanhando em suas primeiras inserções no ensino e auxiliando na superação de diferentes dificuldades.
	O mentor auxilia o professor iniciante a superar suas dificuldades, através de observação da prática, realização de seminários e análise de casos.		
Voltado para a reflexão e análise permanente e crítica da própria prática	Garcia (1999)	O mentor estimula a reflexão do professor iniciante por meio de constantes questionamentos sobre as práticas e sobre as narrativas das práticas.	A tutora, por meio de atividades direcionadas do Programa e com <i>feedbacks</i> constantes para cada mentor, os incentivava a refletir sobre as próprias práticas, conhecimentos profissionais, crenças e sobre sua identidade e atuação enquanto mentor. Entre mentores-iniciantes, a reflexão se fez presente ao longo do acompanhamento, superando a ideia de apoio com base em prescrições, mas, sim, no desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas.
	Baseado nas atitudes reflexivas dos professores iniciantes.		
Guia local	Feinam- Nemser e Parker (1999), Wang e Odell (2002)	O professor iniciante é incentivado no ambiente escolar, mas só existe auxílio se a professora iniciante sentir necessidade. Os mentores incentivam os iniciantes a participar dos projetos da escola, a posicionar-	Os tutores ¹⁶ oportunizam a integração dos professores experientes com o grupo de colegas mentores e, nas escolas, os mentores apoiam as relações interpessoais entre iniciantes e
	Mentores tentam socializar o professor no ambiente escolar, integrar os		

¹⁶ Pesquisadoras e integrantes da equipe de formação do Programa de Formação *Online* de Mentores, incluindo a autora deste estudo.

	professores com as políticas da escola, as práticas e métodos, auxiliando a gerenciar problemas mais imediatos.	se frente aos pares e à direção.	colegas, direção, estudantes e as famílias.
Agente de mudança	Feinam-Nemser e Parker (1999), Wang e Odell (2002)	A interação é colaborativa, mas sempre para discutir as necessidades dos iniciantes, não tendo apenas um foco. Cada professora iniciante só interage com um mentor embora o mentor oriente várias iniciantes. Há redes entre mentoras e pesquisadoras.	Rede colaborativa e participativa de professores-tutores (formadores da Universidade) com professores experientes (mentores) e, destes últimos, com professores iniciantes. Na relação virtual entre tutores e mentores, priorizam-se as necessidades formativas dos professores experientes, para que, paralelamente, também seja possível discutir e trabalhar, virtualmente (com o tutor) e presencialmente (mentor-iniciante) as necessidades e demandas do professor iniciante.
	Redes interativas entre mentores e professores iniciantes, buscando-se evitar o isolamento que ocorre na fase de iniciação.		
Transmissão de conhecimento	Cochram-Smith e Paris (1995), Wang e Odell (2002)	Não há transferência de conhecimento, o mentor busca incentivar a reflexão da iniciante sobre a sua prática. O mentor busca indicar um caminho e não dar resposta ao problema. O objetivo é que cada iniciante construa e reconstrua seus conhecimentos tendo em vista alcançar a autonomia. Propõe estudos para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos e os discute.	Nas díades tutor-mentor e mentor-iniciante compreende-se o conhecimento como uma construção baseada em processos reflexivos sobre suas próprias práticas, baseados nas características da aprendizagem do adulto e nos contextos de atuação profissional. Também considera a construção de conhecimentos visando a autonomia do mentor e do iniciante e a ampliação e discussão sobre os conhecimentos necessários para atuação.
	Mentores transferem seus conhecimentos aos professores de forma hierárquica, reformulando toda a prática do iniciante.		
Perspectiva reflexiva	Frank e Dahgren (1996), Wang e Odell (2002)	O conhecimento, a prática e as dificuldades em sala de aula são discutidos e analisados nas interações mentor-iniciante. O conhecimento do professor iniciante é objeto de reflexo e análise de cada mentor, entre mentores e mentores e pesquisadores.	Os conhecimentos, as práticas, as dificuldades e angústias das atuações dos mentores e dos professores iniciantes são discutidos em diferentes momentos: entre tutores-mentores e mentores-iniciantes. O objeto de reflexão é o conhecimento do professor iniciantes, mas amplia-se para também abranger o conhecimento do mentor.
	O conhecimento é discutido e analisado nas interações mentor-iniciante. O conhecimento do professor iniciante é o objeto de reflexão e análise.		
Perspectiva humanística	Wang e Odell (2002)	Apoio emocional ocorre, mas não é o foco das interações. Esse apoio é mais presente no início da interação ou em momentos específicos.	O apoio emocional tem grande destaque no pensamento dos mentores sobre sua atuação, ocorre de forma frequente, embora esse aspecto seja objeto de análise de uma das tutoras-pesquisadoras, as atividades do programa não tinham este foco.
	Mentores buscam promover uma inserção suave na carreira a partir de apoios emocionais e psicólogos.		

Fonte: baseado e adaptado de Migliorança, 2010.

A leitura do Quadro 2 possibilita dizer que os aspectos teórico-metodológicos que envolveram a organização e o desenvolvimento de ambos os programas (Programa de Mentoria Online e PFOM) são semelhantes. Um exemplo disso seria o fato de serem

centrados na escola e se pautarem na construção colaborativa do conhecimento realizada entre mentores, iniciantes e formadores / pesquisadoras da universidade por meio de processos reflexivos entre os participantes.

Adicionalmente, os diferenciais entre os dois se referem, especialmente, à formação dos mentores no Programa de Mentoria Online ser realizada presencial e o acompanhamento entre mentor e iniciante ocorrido de forma virtual, sendo que mentores e pesquisadores estabeleceram uma comunidade de aprendizagem profissional, compreendida enquanto um grupo comprometido com aprendizagens recíprocas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016). Já no PFOM, os mentores participaram virtualmente da iniciativa de formação ao longo de quatro módulos (210h), o trabalho da díade mentor-iniciante ocorreu de forma presencial em suas instituições escolares e as tutoras-pesquisadoras formavam um grupo de pesquisas.

Massetto (2014), em revisão sobre os programas de mentoria, apresenta outras duas iniciativas de formação visando o apoio ao professor iniciante: no caso do Chile (NÚÑEZ; PINO; LÓPEZ, 2011) com encontros presenciais e virtuais e com foco nas habilidades dos mentores e dos iniciantes; na Argentina (GIMENEZ; ITURRALDE; SALINAS, 2009), pautado em processos reflexivos e colaborativos sobre diferentes temáticas e visando a melhoria das aprendizagens de professores experientes e iniciantes.

Outros programas de mentoria também foram realizados, como pode ser observado no IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à docência (2014)¹⁷, no total de 197 pesquisas, com destaque para três iniciativas internacionais de acompanhamento a iniciantes que foram apresentadas nos anais do evento:

- *Proyecto Acompañamiento a docentes Noveles del Uruguay* cujo objetivo consistiu em contribuir com a inserção à docência de professores iniciantes por meio de processos de profissionalização entre novatos e experientes. Na mentoria, via ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*), professores em diferentes etapas planejaram conjuntamente estratégias de intervenção que consideram os contextos de atuação e o aprendizado dos estudantes (uso de estudo de casos, narrativa e análises de incidentes críticos) (PATÑO, 2014);

¹⁷ A seleção dos estudos foi realizada por meio da leitura dos títulos, resumos e das palavras –chave, com o objetivo de selecionar pesquisas sobre o acompanhamento entre mentor e professor iniciante (mentoria, indução, inserção).

- *Residência* (Argentina): acompanhamento presencial de mentores junto aos docentes iniciantes com o propósito de promover a reflexão sobre sua própria prática por meio de discussões, observação e avaliação entre pares, planejamento em conjunto, observações das práticas dos professores experientes, promoção do trabalho sobre incidentes críticos, escrita de diários reflexivos e elaboração de portfólios (ANIJOVICH; CAPPELLETTI, 2014);
- No Canadá: programas de mentores ou tutores cujo objetivo consistiu no acompanhamento pelo mentor (professor com experiência: conselheiro pedagógico, membro da escola) junto ao professor iniciante, de maneira pessoal e profissional, especialmente, no desenvolvimento de suas competências profissionais e na sua prática reflexiva (JIMÉNEZ et al., 2011).

Mira e Romanowski (2014) realizaram um estudo sobre os programas de mentoria apresentados neste congresso e mapearam seis relatos de pesquisa ou experiências de processos ou programas da realidade brasileira. Um deles, já apresentado anteriormente, o Programa de Mentoria Online da UFSCar, por meio da pesquisa desenvolvida por Massetto (2014) juntamente com outros dois destacados por analisarem programas específicos de inserção ou acompanhamento profissional de professores iniciantes: o PAPIC – Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira¹⁸ e o PADI – Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira¹⁹.

Iniciado em 2011, o PAPIC atendeu cinco professores iniciantes com envolvimento de outros professores das licenciaturas da Universidade Federal do Mato Grosso (MIRA; ROMANOWSKI, 2014), com atividades que envolveram a “conscientização de diretores de escolas quanto à necessidade de apoio aos iniciantes; acompanhamento de professores iniciantes via on-line (*blog* e *e-mail* e, posteriormente, por meio de uma rede social) e presencial” (p. 12).

O PADI iniciou suas atividades em 2012 e foi oferecido pela Universidade Estadual de Santa Catarina contando com a participação de 40 professores de Educação Física em início de carreira e apresentado por três principais etapas: “1) exploração geral da comunidade, a

¹⁸ PENA, G. B. O.; SILVA-NETA, M. E. B.; JESUS, L. P.; FERREIRA, P. R. S.; VÉRAS, N. S. Um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. *Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Cd-rom.

¹⁹ MANFIOLETI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIUS, J.; CARDOSO, V. D.; MEDEIROS, C. R. Programa de Acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. *Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Cd-rom.

partir de estudo descritivo, objetivando construir um espaço de relação e confiança entre os professores; 2) identificação das necessidades básicas e 3) estratégia educativa (etapa de desenvolvimento do trabalho)” (MIRA; ROMANOWSKI, 2014, p.13). De acordo com Manfioleti et al. (2014), foram realizados encontros periódicos com os iniciantes, visando sistematizar suas experiências de ensino-aprendizagem por meio de debates subsidiados por diversos textos sobre a docência.

Mesmo com a pouca quantidade de programas de mentoria no Brasil, reitera-se a importância de identificar as dificuldades, demandas formativas e angústias dos professores iniciantes, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento profissional e a construção de uma base sólida com conhecimentos necessários para uma atuação de qualidade. Assim, a mentoria, como tipo de apoio moral e técnico, poderá auxiliar os professores iniciantes a desenvolverem resistência aos obstáculos e dificuldades (HARGREAVES, 2005).

Dito isso, reconhece-se que professores em suas inserções em um novo e complexo universo profissional – a escola – podem ter emoções e sentimentos diversos, ora marcado pelo entusiasmo de um novo papel assumido, ora de desânimo provocado pelo impacto das dificuldades em suas concepções sobre sua atuação. Reali, Tancredi e Mizukami (2008) discutem que as duas principais tarefas de um professor com características próprias do início da carreira é a construção de conhecimentos profissionais e a manutenção de equilíbrio emocional.

A docência e todas as atividades desempenhadas pelos indivíduos são fundamentadas no emocional, tornando possível tudo o que é feito (LIMA; SAUER, 2010), por isso a urgência de enxergar o professor, antes de mais nada, enquanto pessoa e, assim, compreender que suas ações são motivadas, influenciadas e baseadas em suas emoções e na razão, sem separar estes dois aspectos que estão inter-relacionados na espécie humana. Não se separa, primeiro, pois os professores não deixam seu lado pessoal para fora da escola, ou seja, este lado é constitutivo do seu “eu profissional”.

O meio sociocultural em que nos encontramos sugere ao nosso pensar e ao nosso agir que razão e emoção não coexistem como elementos que determinam um mesmo ato, como se fôssemos, ou devêssemos ser, em cada situação, ou razão ou emoção (LIMA; SAUER, 2010, p. 65).

Então, por que as emoções e os sentimentos dos professores não têm grande destaque ou não são consideradas nas iniciativas de desenvolvimento profissional, no dia a dia da profissão docente e nas pesquisas educacionais?

Trata-se de um debate importante para refletir sobre as influências das emoções e dos sentimentos dos professores em seu aprendizado e em sua atuação. Para isso, é preciso superar uma compreensão unilateral dos professores apenas como profissionais, desconsiderando o caráter pessoal do seu trabalho.

Ao destacar este aspecto, espera-se incluir no conceito de desenvolvimento profissional e aprendizagem docente uma discussão sobre a importância de considerar as experiências emocionais nas relações estabelecidas dentro da escola e nos sistemas em que estão inseridos, bem como na qualidade do ensino e na mudança educacional, como se pretende no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2: As experiências emocionais no trabalho docente

O Capítulo 2 traz um novo aspecto para a discussão do desenvolvimento profissional docente: o conceito de experiências emocionais. Discute-se, também, o papel da formação de professores no uso dessas experiências, a fim de criar condições propícias para o compartilhamento de sentimentos positivos e negativos, permitindo ao professor a reestruturação de suas identidades e o desenvolvimento de uma visão compartilhada de aprendizagem, de ensino e de profissão.

No primeiro capítulo, enfatizou-se o debate sobre a perspectiva bioecológica e contínua do desenvolvimento profissional docente, apontando que a mesma ocorre ao longo da trajetória profissional e pessoal do professor, inserido em diferentes contextos, tempos e com diferentes atores.

É no entrelaçar das diferentes relações e atividades estabelecidas pelo professor com os sistemas em que participa direta ou indiretamente e com as pessoas que fazem parte deles que ocorre as aprendizagens relacionadas a sua profissão e a sua vida. Assim, o desenvolvimento profissional docente acontece por meio de processos de interação recíproca entre o professor e seu ambiente (ZEMBYLAS, 2007) e as emoções e sentimentos enquanto fontes de prazer e de frustração tornam-se basilares para o processo de desenvolvimento humano (FREIRE et al., 2011).

Se as emoções estão presentes nas relações humanas em seus diversos ambientes sociais (FREIRE et al., 2011), é preciso olhar para a escola e para as relações estabelecidas dentro dela como um campo emocional e que está presente na atuação dos sujeitos, em seus papéis assumidos, como professores, gestores e estudantes. A escola, como um microsistema de professores e alunos, torna-se um contexto de aprendizagem, de desenvolvimento e de experiências emocionais, especialmente, porque a vivência neste sistema é prolongada, diversificada e constituída por diferentes relações e culturas.

Nessa dimensão, apresenta-se a relevância de estudos que analisam as experiências emocionais de professores, com foco nos impactos que suas emoções e sentimentos têm em sua atuação. Um aspecto de destaque em tais estudos mostra que o nível de satisfação pessoal e de compromisso docente tendem a influenciar a performance, abstenção e abandono da profissão, já que o compromisso influencia como os professores interpretam situações difíceis na sala de aula, podendo impactar na maneira como atuam e regulam emoções durante as situações (CROSS; HONG, 2012).

No presente estudo, os aspectos de aprendizagem e características emocionais terão como foco os formadores (no caso, mentores), suas atividades, os contextos em que estão inseridos, os papéis assumidos e as relações estabelecidas com outras pessoas em diferentes contextos, ou seja, alunos, colegas, superiores, comunidade e, principalmente, sua relação com o professor iniciante.

As emoções e os sentimentos dos professores precisam ser considerados como um importante aspecto para sua melhor atuação, já que a centralidade de sua profissão é ensinar – crianças, jovens, adultos, outros professores – e essa atividade, de acordo com Day e Leitch (2001), requer motivação, comprometimento e apego emocional que se relacionam com o conhecimento sobre si e sobre as pessoas envolvidas nas relações estabelecidas.

Como apontado por Hargreaves (2000), é preciso avançar no que, atualmente, está em jogo, como as metas, o desempenho, a gestão, o planejamento e os resultados, para uma compreensão do ensinar como prática emocional. Tal entendimento se faz relevante para que o professor possa ser capaz de utilizar suas emoções de forma a melhorar as relações estabelecidas com variados grupos de pessoas e, conseqüentemente, com o seu trabalho. Em outro estudo, Hargreaves (2001) verifica um movimento dos últimos anos em acabar com a negligência da emoção no trabalho docente, uma vez que se apresenta como parte integrante do ensino.

De maneira ampla, observa-se que se atentar ao aspecto emocional do ensino se faz necessário, considerando a grande chance de que relações positivas possam reduzir a incidência de problemas comportamentais e a motivação dos alunos para aprender (DAY, 2006) e que num movimento bidirecional também motiva o professor a continuar o seu trabalho com satisfação.

Nesse contexto, ponderando os aspectos que fazem parte das áreas que integram a vida dos professores, cognitivo-emocional e pessoal-profissional, é preciso considerar que a saúde emocional é crucial a eficiência do ensino ao longo de uma carreira e que ela, juntamente com a saúde cognitiva, é afetada pela biografia pessoal, pelo contexto social (trabalho, casa) e por fatores externos, como no caso das políticas públicas (DAY; LEITCH, 2001). Por isso, a importância de investigar as emoções a partir dos contextos em que os professores estão inseridos.

Já em relação às perspectivas de avanço em pesquisa sobre emoção, é possível dizer que o movimento de estudos que se propõem a não negligenciar esse elemento nas

investigações sobre desenvolvimento profissional é recente e, no Brasil, ainda pouco aprofundado – com base nos principais congressos e revistas da área –, o que também justifica o interesse desta pesquisa.

Em nível internacional, um recorte da temática emocional pode ser visto por meio de Uitto, Jokikokko e Estola (2015) que realizaram uma investigação a fim de mapear os estudos publicados na revista *Teaching and Teacher Education* (TATE), no período de 1985 a 2014 que tinham como abordagem os professores e as emoções.

Os artigos com essas temáticas contabilizaram-se 70 no total, com interesses diversos, como: desenvolvimento profissional, identidade emocional, relações de poder, identidade e abandono no ensino, aprendizagem e reflexão, relações com colegas de trabalho e entre professor-estudante, *feedback* do professor, inteligência emocional, ecologia emocional, regulação das emoções, experiências emocionais, geografias e regras emocionais e trabalho emocional.

Estas e outras pesquisas foram contempladas durante o período de revisão e aprofundamento teórico que, por se tratar de um tema novo na formação de professores, possibilitou o conhecimento de diferentes caminhos e conceitos para tratar a questão emocional.

2.1 Definição dos conceitos: emoções e sentimentos

O presente estudo não possui a pretensão de se vincular a uma perspectiva ou corrente teórica específica, culturalista, fisiológica, cognitivista ou evolutiva, mas sim de discutir o conceito “emoção” por meio de um paralelo, em linhas gerais, do que acontece internamente e externamente com um indivíduo ligado à emoção e ao sentimento. Ainda assim, por meio desse entendimento, realizar pontes entre aspectos emocionais e o desenvolvimento profissional docente.

A palavra emoção origina-se do verbo latino *emovere*²⁰ que significa mover, mudar de lugar, remover, somado ao sufixo *ex* (para fora), fornecendo a primeira ideia de movimento, ou seja, a ação que remete a este conceito (GONSALVES, 2015).

Também se faz importante dizer que um dos campos que mais vem se dedicando ao estudo e compreensão da emoção é a neurociência, investindo em discussões sobre as relações

²⁰ CUNHA, G. A. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1982.

estabelecidas entre emoção e razão e trazem grandes avanços científicos sobre o assunto, como estudou Damásio (2012) sobre a emoção, a razão e o cérebro humano, discutindo que as emoções referem-se à combinação de um processo de avaliação a nível mental somado às respostas dispositivas a esse processo.

Em síntese, as emoções envolvem reações químicas e neurais que seguem um determinismo biológico e dependem de mecanismos cerebrais, tendo como papel o desempenho de regulação flexível do funcionamento psíquico e corporal do indivíduo, relacionando-se com os processos de desenvolvimento de crianças e adultos (FREIRE et al., 2011).

Desse modo, como é possível explicar o funcionamento das emoções? Damásio (2012) apresenta que elas são desencadeadas após um processo avaliativo que ocorre a nível mental que é voluntário, mas não é automático. Ele completa que essa avaliação considera um grande conjunto de “estímulos e situações que vieram se associar aos estímulos inatamente selecionados para causar emoções” (DAMÁSIO, 2012, p. 128). Tais estímulos, chamados de *Estímulos Emocionais Competentes* (DAMÁSIO, 2012), podem ser de ordem interna, por exemplo, a partir de uma memória de certo episódio ou externa com base em uma situação importante para a pessoa, o que, de qualquer maneira, gera impactos para o organismo (GONSALVES, 2015).

Outro ponto importante é que não, necessariamente, as pessoas prestam atenção “às representações que induzem emoções e que depois conduzem a sentimentos, independentemente de elas significarem ou não algo externo ao organismo ou algo lembrado internamente” (DAMÁSIO, 2000, p. 74). De acordo com o autor, estas representações interiores ou exteriores podem acontecer de forma independente de um exame feito pela consciência e, mesmo assim, serem capazes de induzir reações emocionais.

O próximo passo que ocorre na vivência de uma emoção, de acordo com Damásio (2012), refere-se a filtrar tais elementos por meio de uma avaliação ponderada que irá introduzir a possibilidade de variação de dois aspectos: a proporção e a intensidade dos padrões emocionais já pré-estabelecidos. Esta maneira prévia vem de uma programação própria do ser humano para reagir com uma emoção de forma pré-organizada, dependendo dos estímulos que são detectados individualmente ou em conjunto (DAMÁSIO, 2012). O autor acrescenta que o que vem em seguida são as alterações corporais e a sensação da

emoção em relação ao elemento que a desencadeou, desempenhando funções relacionadas à comunicação de significados e de orientação cognitiva.

A importância de sermos seres emocionais explica-se, em linhas gerais, pela função biológica que a emoção possui, essenciais para que os animais possam apresentar respostas comportamentais compatíveis com situações específicas com o objetivo maior de sobrevivência (GONSALVES, 2015).

Tendo em vista o referido percurso de pensamento, apresentam-se três tipos de emoções e alguns exemplos delas: primária, secundária e de fundo (DAMÁSIO, 2012). A **primária** é o conjunto básico das emoções ou, de acordo com Day (2006), são estados intrínsecos, “respostas naturais desencadeadas por circunstâncias ou acontecimentos” (p. 59), como alegria, tristeza, medo, nojo e raiva (e surpresa, no caso de outras definições).

Já as **emoções secundárias** ou **sociais** são conjuntos mais complexos que têm como base as primárias e são adquiridas socialmente, além de estarem relacionadas ao desenvolvimento pessoal e social, em determinados contextos (DAY, 2006). Este tipo compreende, de acordo com Damásio (2012), processos conscientes e inconscientes, sendo que o primeiro, o qual será observado ao longo das análises dessa pesquisa, ocorre no caso das considerações deliberadas que acontecem com base em uma pessoa ou situação (exemplos: encontrou alguém que não via há muito tempo, soube de uma notícia muito triste).

É importante apresentar que no caso secundário, de acordo com Damásio (2012), são incorporadas **experiências únicas de cada pessoa** sobre suas relações estabelecidas ao longo da vida com outras pessoas e com diferentes ambientes. Exemplos desse conjunto seriam: vergonha, inveja, simpatia, compaixão, gratidão, admiração, desprezo, indignação, culpa, orgulho, entre outras.

A discussão sobre os tipos de emoções, especialmente as secundárias, auxilia em sua compreensão como construção sociocultural (HARGREAVES, 1998; NIAS, 1999; ZEMBYLAS, 2004). Zembylas (2004) completa que as emoções não podem ser compreendidas apenas como fenômenos pessoais, individuais e psicológicos, uma vez que se constroem nas relações sociais e dentro dos sistemas de valores em que as pessoas se inserem, como parte de uma família e de uma cultura.

Em linhas gerais, parte-se do pressuposto de que na compreensão sobre as emoções é preciso considerar que elas têm “características universais e singularidades individuais” (PEKRUN, 2014, p. 11). Universais, na medida em que a espécie humana possui

características de desenvolvimento próprias e individuais porque cada pessoa possui suas experiências e até mesmo sua interpretação de uma mesma situação vivida também por outra pessoa, que para cada uma delas, há um significado, uma emoção e um sentimento diferente.

Com base na relação entre emoções primárias e secundárias, pode-se acompanhar a seguinte representação organizada por Damásio (2004):

- Emoção Secundária: espanto, admiração, gratidão e orgulho;
- EEC (*Estímulo Emocional Competente* – que ativa uma emoção): reconhecimento (no outro ou no próprio indivíduo) de uma contribuição para a cooperação;
- Consequências: recompensa da cooperação e policiamento da tendência para a cooperação;
- Base: felicidade e alegria.

Já as **emoções de fundo** relacionam-se ao bem-estar, ao mal-estar, tensão e calma e o que a induz são, geralmente, indutores internos (DAMÁSIO, 2000). De acordo com o autor, pode-se compreendê-las quando se percebe a “irritação” ou a “tensão” de uma pessoa, sem interferência da linguagem para traduzir qualquer um dos estados descritos, sendo detectadas as emoções de fundo. Elas são identificadas por meio de sinais sutis, como a postura corporal, no grau de contração dos músculos da face, mudanças na velocidade dos movimentos dos olhos e outros (DAMÁSIO, 2000).

Por fim, faz-se preciso considerar como Cross e Hong (2012), que definir o conceito de emoção não é uma tarefa fácil, pois não se configura como uma resposta simples a um evento, depende da interação entre outras várias construções psicológicas, como crenças, objetivos e identidade.

Estes autores compreendem que é possível sistematizar a emoção por meio de quatro elementos principais que, geralmente, experimentam-se simultaneamente: i) percepção e avaliação de um estímulo; ii) ativação da resposta corporal; iii) exibição de gestos expressivos; iv) etiqueta cultural aplicada ao conjunto dos primeiros três elementos (CROSS; HONG, 2012). Para fins de visualização e compreensão dos aspectos citados anteriormente, apresenta-se a seguinte situação²¹: imagine uma pessoa na floresta, quando ela começa sua trilha, vê a sombra de uma onça ao seu lado.

²¹ Este exemplo foi inspirado na série “Conversações”, Ano 4, 2015. Âncora: Thiago Souza Santos e convidado: Pedro Calabrez. Estúdio: FUNDAP.

É nesse momento em que o cérebro registra a informação: i) “onça” e ativa um mecanismo de ação pré-organizado, inato e próprio da espécie que foi se aprimorando ao longo da evolução humana; ii) este mecanismo irá controlar um conjunto de variações corporais (CALABREZ, 2015), por exemplo, e que de acordo com Damásio (2000), conduz ao aumento da frequência cardíaca, da temperatura corporal, do fluxo sanguíneo para os membros inferiores (para a corrida de fuga do perigo), assim como irá controlar a produção de hormônios e outras reações químicas e neurais.

Além disso, esta pessoa vivenciando o encontro com a onça/perigo, possivelmente, iii) apresentará sobrancelhas erguidas, boca aberta, narinas dilatadas, consideradas expressões básicas para o medo (CALABREZ, 2015). O quarto estágio (experiência iv) seria a representação do que aquele animal e as suas experiências socioculturais com ele significam para o indivíduo e o que foi sentido. Em síntese, existe um ajuste biológico no mecanismo de funcionamento das emoções, mas reconhece-se a influência do desenvolvimento e da cultura no produto final (DAMÁSIO, 2000).

A definição de cada uma das emoções, embora alguns autores as tenham classificado, configurou-se como um desafio nesta pesquisa. Hirama (2002), que também percebendo tal embate, utilizou Marino (1975) e Goleman (1995) para apresentar algumas definições. A partir delas foi construído o Quadro 3, juntamente com a caracterização apresentada por Melo (2005).

Quadro 3 – Classificação e caracterização de emoções

Emoção	Marino (1975)	Goleman (1995)	Melo (2005)
Alegria	“acompanha-se de um impulso para gritar, rir e dançar. O quadro autônomo não é específico, porém assemelha-se ao do amor” (p. 7).	Prazer: alegria, contentamento, alívio, deleite, diversão, orgulho, êxtase, euforia, satisfação, diversão.	Favorece uma abertura maior da pessoa às experiências que a rodeiam.
Tristeza	“gera imobilidade, lentidão dos processos fisiológicos e embotamento dos sentimentos. Não há qualquer impulso, seguindo-se depressão da atividade” (p. 7).	Sufrimento, mágoa, desânimo, desalento, melancolia, desespero, solidão, autopiedade.	Inibição e abrandamento da atividade cognitiva com consequências de retiradas passivas ou estagnação.
Medo	“é uma experiência desagradável, acompanhada de um impulso de fuga. Os reflexos que o acompanham são mal definidos, porém a palidez, a boca seca e o tremor parecem ser denominadores comuns de seu aparecimento”	Terror, ansiedade, apreensão, nervosismo, surto, pavor, inquietação, consternação, cautela, escrúpulo.	Ação associada: fuga ou retirada.

	(p. 7).		
Raiva	“trata-se de uma emoção bastante diferenciada, que se acompanha de um impulso para atacar e um conjunto de reflexos que visam a promover a sensação de ganhar a luta” (p.7).	Ira: fúria, revolta, hostilidade, irritabilidade, ressentimento, exasperação, indignação, aborrecimento, vexame.	Há uma tendência para a ação em frente, na conquista do que é desejado.
Amor	-	Amizade, confiança, paixão, afinidade, aceitação, adoração, dedicação.	-
Surpresa	-	Choque, espanto, pasmo, maravilha.	-
Nojo	-	Desprezo, desdém, repulsa, antipatia, repulsa, aversão, repugnância.	-
Vergonha	-	Culpa, humilhação, mágoa, arrependimento, remorso.	Tende a promover a conformidade social; pode ter um papel relevante na regulação das relações.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dessas classificações e definições, Pekrun (2014) traz quatro grupos de emoções acadêmicas que são importantes para a aprendizagem dos alunos:

- *Achievement emotions* (emoções referentes ao desempenho): referem-se ao sucesso e ao fracasso na realização de atividades ou resultantes destas. Exemplos: prazer da aprendizagem, esperança e orgulho relacionados ao sucesso; ansiedade e vergonha relacionadas ao fracasso.
- *Epistemic emotions* (emoções epistêmicas): são desencadeadas por problemas cognitivos, como a surpresa a respeito de uma nova atividade, curiosidade, confusão e frustração frente aos obstáculos e o prazer quando o problema é solucionado. A importância delas está ligada à aprendizagem de novas tarefas que fogem da rotina.
- *Topic emotions* (emoções tópicas): referem-se aos assuntos tratados durante as aulas. Exemplos: “empatia com o destino de um dos personagens retratados em um romance, ansiedade e desgosto quando se lida com questões médicas, ou divertimento com uma pintura discutida em um curso de arte” (PEKRUN, 2014 p. 8). Ambas as emoções podem alavancar o interesse dos alunos pelo material de estudo.
- *Social emotions* (emoções sociais) estão relacionadas às interações dos professores e dos colegas da sala de aula: Exemplos: amor, simpatia, compaixão, admiração, desprezo, inveja, raiva ou ansiedade social. Estas emoções são relevantes nas interações entre professores e alunos, assim como na aprendizagem coletiva.

Pekrun (2014) faz uma observação sobre tais emoções: elas podem ter grande influência na aprendizagem dos alunos, mas não é garantido que elas sejam percebidas pelos professores. Este impedimento, completa o autor, se dá considerando que a escola, de maneira geral, ainda apresenta-se como um lugar em que os estudantes aprendem a controlar e a sua expressão na sala de aula é permitida apenas em alguns momentos ou ainda não são possíveis de serem divulgadas.

Para o presente estudo, faz-se importante antecipar que a investigação das experiências emocionais dos professores experientes considerará o processo de “apreender as interpretações e os significados que estes professores atribuem às emoções, aos sentimentos, à afetividade no seu cotidiano pedagógico (...)” (FREIRE et al., 2012, p. 156). Para tanto, será considerada a interpretação do sujeito de pesquisa e as inferências possíveis para cada narrativa realizada ao longo de sua participação em uma iniciativa de formação *online*.

Antes disso, ressalta-se a relevância de desenvolver o conceito “sentimento” que muitas vezes é tratado como sinônimo de emoção. A proposta de diferenciá-los é importante, uma vez que em um ambiente virtual de aprendizagem, contexto em que participaram professores experientes e sujeitos desta pesquisa, as emoções não puderam ser investigadas diretamente, mas, sim, a experiência consciente relatada pelos participantes.

A fim de deixar clara a diferença dos dois termos, Pérez Gómez, Soto Gómez e Serván Núñez (2015) completam dizendo que “os sentimentos (...) são as percepções que experimentamos quando o organismo está consciente das emoções” (p. 88). Em síntese, os sentimentos são privados, voltados para os aspectos internos da pessoa e requer a consciência do indivíduo para que sejam conhecidos pelas pessoas que os têm, enquanto as emoções são públicas e voltadas para fora (DAMÁSIO, 2000). De forma prática:

isso significa que não se pode observar um sentimento em outra pessoa, embora se possa observar um sentimento em si mesmo quando, como ser consciente, seus próprios estados emocionais são percebidos. Analogamente, ninguém pode observar os sentimentos que um outro vivencia, mas alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos serão patentemente observáveis por outras pessoas (DAMÁSIO, 2000, p. 63).

Este pesquisador ainda completa que não há evidência de que os indivíduos têm ciência de todos os seus sentimentos, uma vez que em algumas situações é possível estar ansioso ou inquieto, mas o estado daquele sentimento específico que é identificado pela pessoa não se iniciou naquele momento em que foi conhecido e, sim, anteriormente, isto é,

“nem o estado de sentimento nem a emoção que conduziu a ele haviam se manifestado “na consciência”, e mesmo assim estavam ocorrendo como processos biológicos” (DAMÁSIO, 2000, p. 56).

Assim, de acordo com Damásio (2000), “propus que o termo *sentimento* fosse reservado para a experiência mental privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* seria usado para designar o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis” (p. 63). Dessa maneira, o autor completa que a consciência deve estar presente para que haja influência do sentimento no indivíduo, além daquilo que acontece no aqui e agora, em outras palavras, significa que a consciência consente que os sentimentos sejam conhecidos.

No caso dos professores e pensando em sua formação, um trabalho reflexivo pode ser uma alternativa para incentivá-los a falarem de si, embora não se proponha uma intervenção psicológica ou terapêutica com a presente pesquisa, mas a possibilidade de um olhar aprofundado sobre o impacto das questões pessoais, de suas emoções e sentimentos no seu exercício da profissão e nas relações estabelecidas dentro e fora da escola e que interferem em seu trabalho docente. É necessária a tomada de consciência, por parte dos professores, para que eles possam participar desse processo reflexivo e de autoconhecimento com oportunidades de mudança, mais do que um acesso às informações.

Quando há consciência, os indivíduos são capazes de refletir e de planejar suas ações, controlando as emoções, por meio da razão, embora de forma modesta, já que os mecanismos da razão também requerem a emoção (DAMÁSIO, 2000). Assim, pelas suas funções dentro da grande máquina cerebral é que razão e emoção caminham juntas, associadas as nossas ações e ao nosso desenvolvimento.

No meio educativo, as pesquisas que se propõem investigar os aspectos emocionais dos professores, em seus diferentes contextos e relações estabelecidas, partem de um novo conceito: experiências emocionais, discutidas a seguir, avançando para um caminho teórico mais próximo das questões educacionais.

2.2 Experiências emocionais: identidade, crenças, regras e geografias emocionais

Por meio do conceito de *experiências emocionais* busca-se um caminho de investigação, já que elas envolvem transações que incluem tanto características internas (pessoais) quanto externas (ambiente), sendo que a intensidade e o tipo de emoção que foi suscitado dependem da interpretação do indivíduo sobre os fatores ambientais e pessoais

(CROSS; HONG, 2012). Assim, a teoria sobre o sistema bioecológico desenvolvida pelo Bronfenbrenner (1996), discutida no capítulo anterior, dará subsídios para compreender a relação entre ambiente e pessoa e, conseqüentemente, as experiências emocionais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento.

As emoções e os sentimentos, diferenciados enquanto conceitos e estados conscientes e inconscientes, serão considerados de forma conjunta por meio das experiências emocionais dos professores, já que integram o que acontece no sujeito, aproximando-se mais de uma perspectiva de como ele percebe e relaciona-se com os contextos em que está inserido, com as atividades que desempenha e com as pessoas que se relaciona.

Esta interpretação, tal como apresenta Hirama (2002), é explicada a partir da seguinte questão: “o mesmo estímulo desencadeia, no caso, reações agradáveis ou desagradáveis, de acordo com as experiências pessoais” (p.7). A autora exemplifica:

consideremos o caso de um biólogo, especialista no estudo de cobras, que tem estudos aprofundados sobre o tema e conhece inúmeras espécies detalhadamente, e o caso de um homem que já sofreu a experiência de haver sido picado por uma cobra, passando sérias dificuldades, inclusive correndo risco de vida. O conhecimento destes dois homens sobre o animal cobra é, dessa forma, bastante distinto. Ao se depararem, os dois, com uma cobra raríssima, que já se imaginava extinta, a reação de ambos, provavelmente, será bem diferente. O conhecimento de ambos permite a cada um uma reação marcante e distinta. Por um lado, o encontro com um animal raro e por outro, o risco de morte (HIRAMA, 2002, p. 7).

A autora discute que os acontecimentos internos e externos que ocorrem a partir dessa reação variam, já que podem ser uma preparação para capturar ou fugir e atacar. Ou então, esta experiência pode acarretar surpresa, êxtase ou pavor. Em ambos os casos, o estímulo foi o mesmo, mas a experiência diferente para cada indivíduo.

Assim, as experiências emocionais não serão entendidas apenas nas disposições pessoais (privadas) ou psicológicas, mas como experiências sociais e culturais construídas - no caso do trabalho docente, como o ensino é organizado e conduzido, considerando que o resultado dessas experiências emocionais dependerá dos relacionamentos, valores ou regras aprendidas (ZEMBYLAS, 2004).

Então como será possível pensar as experiências emocionais dos professores e o quanto elas afetam o seu bem-estar, suas relações e seu trabalho? Cross e Hong (2012) observam que o professor é constituído a partir de suas crenças que se apresentam na forma de pensamentos dos indivíduos sobre eles, o mundo e sua função no mundo. Estes autores

completam que isso, enquanto formulação de ideias, ocorre durante um tempo com interações em vários grupos sociais e tem diferentes impactos, já que influencia nas decisões pedagógicas docente e moldam o papel do professor prescrevendo como interagir com os estudantes, por exemplo.

Nessa ótica, as crenças podem ser entendidas como sendo preconceitos ou premissas que os indivíduos têm a respeito daquilo que tratam como verdadeiro e no que se refere ao aprender a ensinar, realizado por meio do que é aprendido pela observação (MARCELO; VAILLANT, 2009).

Pensando rapidamente em quanto tempo uma pessoa passa dentro da escola e quantos professores lhes são apresentados, a construção de crenças sobre aprender e ensinar é um processo marcado por aspectos positivos e negativos. Elas envolvem, com base em Marcelo e Vaillant (2009): a) as experiências pessoais que consistem na visão de mundo, as relações estabelecidas entre a escola e a sociedade e entre a família e a cultura; b) experiências com o conhecimento formal, as quais são entendidas como os conteúdos que devem ser trabalhados nas escolas; c) experiência escolar e de aula que envolvem as rotinas de um estudante, contribuindo para a compreensão do que é ensinar e como configura-se o trabalho docente.

Os estudos de Zembylas, Charalambous e Charalambous (2012) também trazem dados interessantes para a discussão sobre crenças e valores dos professores, ao examinarem as autoimagens construídas em relação a como alguém aprende a perceber o outro. No cenário apresentado pelos autores, os professores gregos e cipriotas viviam em um contexto de conflito em relação as suas origens étnicas e opiniões sobre o grupo oposto, indicando expressões de sentimentos de desconforto (inquietação, ansiedade, angústia) e envolvendo uma proposta de educação para a paz²².

Trabalhar com as crenças sobre e dos grupos sociais, a cultura e os conflitos era essencial para a transformação dos sentimentos de desconforto e para uma mudança educativa, a fim de que professores e alunos questionassem suas crenças e suposições acalentadas (ZEMBYLAS; CHARALAMBOUS; CHARALAMBOUS, 2012).

Por outro lado, o professor também se constitui a partir de sua identidade, fator crítico para compreender as experiências emocionais, já que se apresenta na forma como estes profissionais percebem a si mesmo, ou seja, a maneira como a pessoa se percebe influencia

²² Campo da educação social que tem preocupação com a guerra, com os conhecimentos, atitudes e materiais pedagógicos que promovam a paz e/ou a reconciliação entre pessoas em conflitos (ZEMBYLAS; CHARALAMBOUS; CHARALAMBOUS, 2012).

suas ações e julgamentos (CROSS; HONG, 2012). Além disso, a identidade docente tem estreita relação com a forma como os professores vivem subjetivamente o seu trabalho e com os fatores básicos de (in)satisfação (GARCIA, 2010), sendo um elo necessário entre os contextos sociais de trabalho docente e a forma como eles agem (DAY; QUING, 2009).

A identidade profissional de professores é um importante fator na compreensão de seu trabalho e das tomadas de decisão na carreira, sendo que a compreensão do “eu” é crucial, pois faz parte da construção da nossa forma de interagir com o ambiente e nas decisões em um determinado contexto (HONG, 2010). De acordo com o autor, a maneira como percebemos a nós mesmos influencia a nossa escolha de ação e de julgamento e podemos investigá-la a partir de seis elementos: o valor, a autoeficácia, o compromisso, as emoções, os conhecimentos e as crenças.

A compreensão sobre como os professores se enxergam é aprofundada quando se entende que a identidade também se constrói na maneira em que eles vivem subjetivamente o seu papel, os aspectos relacionados a sua satisfação ou insatisfação no trabalho (MARCELO; VAILLANT, 2009). Conforme completam os autores, também é preciso pensá-la juntamente com a diversidade das identidades profissionais e considerando o valor social de sua profissão.

A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 35).

Shutz et al. (2007) completam que a identidade também é compreendida como uma construção global, incluindo metas e padrões. Ademais, além de como os professores se percebem como tais profissionais, as formas como eles se apresentam aos seus alunos e envolvem a experiência de reconhecimento do seu papel numa dada sociedade são fatos relevantes (GARCIA, 2010).

Assim como o desenvolvimento, que envolve aspectos pessoais e profissionais, a identidade docente deve ser discutida a partir desses dois elementos interligados. A identidade relacionada à profissão associa-se à matéria ensinada pelos professores, às relações estabelecidas com os estudantes, aos papéis desempenhados e à união destes elementos aos aspectos que se encontram fora da escola (DAY, 2006). Dos posicionamentos abordados pelo

autor, também se faz relevante destacar que, com base em seus estudos sobre Sachs (2003)²³, ela se apresenta de duas formas principais:

- Empresarial: tem caráter individualista, reguladora e competitiva, além de apresentar os professores por meio de sua eficiência e responsabilidade. Os docentes não vão contra as normativas externas e trabalham a partir de indicadores externos qualitativos;
- Ativista: tem característica mais altruísta do que a anterior, pois se preocupa com o aprendizado dos estudantes ao criar e colocar em prática normas que possibilitem uma vivência democrática do ensino.

Como dito anteriormente, as duas identidades estão entrelaçadas e apresentam uma evolução temporal, de acordo com Kelchtermans (1993). O autor ainda apresenta cinco aspectos que constituem a identidade pessoal: a) autoimagem: o modo de apresentar-se por meio das histórias de suas carreiras profissionais; b) autoestima: a evolução do eu como docente, em que ponto é bom ou não, tal como define si mesmo e os demais; c) motivação para o trabalho: o que faz o docente optar por seguir comprometido ou por abandonar o trabalho; d) percepção da tarefa: a forma de definir os docentes seu trabalho; e) perspectiva futura: expectativas dos docentes sobre o desenvolvimento futuro de seu trabalho.

A identidade relaciona-se com as experiências emocionais, pois, na medida em que eu reconheço “Quem sou eu? Como eu me vejo? E como as pessoas me veem? Como a sociedade enxerga a minha profissão?”, esses aspectos interferem nas avaliações dos diferentes estímulos que são recebidos - em diferentes contextos e relações, em diferentes intensidades – e, com a interpretação que é feita, é possível experienciar uma emoção. A emoção e a experiência advinda dela podem ter impacto em duas dimensões:

- Intrapessoal: como a pessoa se sente a respeito do estímulo (também se pode chamar de incidentes críticos, situações, atividades) e como a interpretação realizada será base para outras emoções e para o seu entendimento sobre si;
- Interpessoal: como as experiências emocionais, ao causar uma desestabilização nas compreensões pessoais - sobre quem ela é, o que ela faz e como faz; como age; como se sente agindo de determinadas formas – constrói a relação com contextos, pessoas e atividades.

A combinação dos dois aspectos (crença e identidade) conduzirá aos comportamentos, às estratégias e às decisões dos professores que são guiados por objetivos específicos no seu

²³ SACHS, J. **The Activist Teaching Profession**. Buckingham: Open University Press. 2013. 192p.

trabalho de ensinar e que constitui o processo de avaliar, consciente ou não, quão bem o seu objetivo está atingindo a sua classe (CROSS; HONG, 2012).

De acordo com essa perspectiva teórica sobre o contexto bioecológico de Bronfenbrenner (1996) e retomando a Figura 2, apresentada no Capítulo 1, as emoções terão destaque na combinação do que o professor acredita, e em quem ele é, para elaborar seus objetivos e, depois destes objetivos elaborados, se fará presente na avaliação do que foi ou não atingido durante as suas práticas de ensino. Portanto, a ligação entre identidade docente e emoção pode ser o resultado determinado pela capacidade do indivíduo de refletir sobre suas ações profissionais (ZEMBYLAS, 2003 *apud* O' CONNOR, 2008).

Assim como Schutz et al. (2007) discutem, o processo de socialização influencia a forma como os professores percebem e avaliam as situações nas transações pessoa-ambiente, também completam que este processo serve como um filtro por meio do qual ocorrerá a avaliação e a resposta emocional mais apropriada ao contexto sócio-histórico em que está inserida.

Conclui-se que a opção por investigar as experiências emocionais por meio da identidade e das crenças dos professores, nos diferentes contextos ou sistemas em que estão inseridos, foram considerados por O' Connor (2008) que, sob o seu ponto de vista, entende que analisar o papel das emoções no desenvolvimento das identidades profissionais conduz a uma compreensão mais rica e mais complexa do trabalho docente.

Sob essa perspectiva identitária, Shapiro (2010) apresenta o conceito de *identidade emocional* para discutir que, na profissão docente, constrói-se uma ideia de professor-modelo, isto é, uma espécie das expectativas de papel que este profissional deve apresentar, geralmente, como um profissional agradável e calmo em todas as situações e capaz de superar as expectativas que o governo, a escola, os alunos e seus pais colocam sobre ele. Neste processo, assim como completa a autora, há uma tendência em ocultar as emoções negativas (raiva, medo), a fim de esconder as complexidades e imperfeições não apresentadas em outras profissões, garantindo seu status de objetividade, representados pela força, capacidade e autoridade.

Esta identidade emocional, relacionada às maneiras como uma pessoa se sente no papel de professor, também sugere uma discussão sobre as *regras emocionais*. Esse conceito é importante, pois, de acordo com Hunt (2016), os professores evitam a vergonha, o medo e a culpa, sinônimos de vulnerabilidade enquanto condição negativa, ao se posicionarem

discursivamente com base nas noções idealizadas e expectativas de melhores práticas e de bom professor. Em contrapartida, ainda de acordo com a autora, os professores apresentam movimentos discursivos, como avaliações, confirmações e espelhamento de gestos tido como positivos para esconderem os conflitos e parecerem positivos e colaborativos.

Zembylas (2004), em seus estudos sobre Hochschild (1975)²⁴, aponta que essas regras, chamadas de “*feeling rules*”, diferem de contexto para contexto, indicando o que (não) é aceitável, as respostas às inferências de exibição emocional e delineiam um contexto no qual certas emoções são permitidas ou não e se podem ser obedecidas ou quebradas a determinado custo, refletindo as relações de poder.

Estes estudos se articulam com outros sobre sentimentos de vulnerabilidade, mostrando como as regras de sentimento influenciam as emoções e as ações dos professores. Por outro lado, como Zembylas (2004) observa, os professores experienciam a empatia, a calma e a bondade. Entretanto, nestas condições de normas e padrões, será mesmo que acontece de forma genuína ou que fortalece as relações afetivas dentro do contexto escolar?

Desconstruir esse cenário apresentado de censura emocional pode ser uma possibilidade de beneficiar os professores ao reconhecerem os aspectos emocionais da sua atuação em debates sobre esse assunto, apoiando uma visão compartilhada de ensino e aprendizagem (HUNT, 2016). Além disso, a desconstrução também deve ser no sentido de entender sentimentos vulneráveis como sendo possibilidades de reflexão sobre as necessidades formativas, tomada de consciência do professor sobre seu trabalho e novas ações.

Sob outro ângulo de investigação emocional e retomando a ideia da relação bidirecional entre o ambiente e a pessoa em desenvolvimento, juntamente com as relações interpessoais que ocorrem nesse cenário, Hargreaves (2000) construiu o conceito de *geografias emocionais*, considerando que o ensino e a sala de aula tornam-se fontes principais de autoestima, satisfação e vulnerabilidade dos professores. O referido autor define que pensar em geografias é compreender que há distâncias entre os professores, alunos e pais, no contexto escolar, que causam cinco principais categorias dos chamados desentendimentos emocionais.

Sobre esse assunto, Hargreaves (2000) apresenta as geografias: a) sociocultural: as diferenças culturais criam barreiras e desacordos entre professores, alunos, pais e

²⁴ HOCHSCHILD, A. R. The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. **Sociological Inquiry**, v.45, n.2-3, p.280-307, 1975.

administradores; b) moral: situações em que propósitos e valores dos professores relacionados à profissão chocam-se com a cultura moral do contexto de trabalho; c) profissional: quando o professor enfrenta preconceitos em relação a sua profissão, relacionado aos preconceitos de gênero, por exemplo: um professor do sexo masculino sofre preconceito, uma vez que se espera uma professora ocupando aquele papel; d) política: influência das relações hierárquicas de poder sobre aspectos emocionais e cognitivos e e) física: quando a interação entre professores, alunos e pais é ausente.

De acordo com Zembylas (2004), esse conceito enfatiza os padrões espaciais e experienciais de proximidade ou distância nas relações entre pessoas no contexto escolar, o que possibilita discussões sobre a importância de compreender e considerar tais aspectos no desenvolvimento profissional e na atuação docente.

Adicionalmente, evidencia-se no campo educacional que a maneira como os professores lidam com as suas emoções pode ter grande impacto no seu crescimento pessoal, no tipo de apoio emocional que podem receber de seus colegas e das instituições em que trabalham, configurando-se, pois, como um fator chave em seu desenvolvimento profissional (COWIE, 2011). Day e Hong (2016) também destacam a importância de se pensar em quais pessoas, em determinados sistemas (atividades extraescolares, convívio com familiares), ajudam os professores a sustentarem seu trabalho, bem como demonstram, em seus estudos, que o apoio de uma diretora de escola foi capaz de criar um clima emocional de confiança entre os professores por meio da distribuição de papéis de liderança no ambiente escolar.

Se antes Hargreaves (2000) falava em geografias emocionais como padrões espaciais, então essas redes de apoio também poderiam compor esse conceito, ampliando as discussões sobre a presença de mais pessoas numa relação de duas pessoas que pode minar ou oportunizar desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Para essa pesquisa sobre mentores e iniciantes, destaca-se os estudos de Hargreaves (2005) sobre a mentoria. Em sua pesquisa, o autor apresenta que o apoio, moral, emocional e técnico auxilia na preservação do sentido de missão e no desenvolvimento de estratégias de resistência aos obstáculos e dificuldades vivenciados na profissão docente.

Além disso, entende-se que o conteúdo de emoção, que faz parte da vida do professor nas escolas e nas salas de aula, pode ter consequências no modo em que se sentem e em relação aos outros, assim como em seus comportamentos e relações. Considerando que o objetivo principal da vida humana é o de sentir prazer ao invés de dor, tal busca estará

presente no ajustamento às mudanças nos diferentes contextos, da vida e do trabalho (DAY; QING, 2009). Assim, apresenta-se a necessidade e a importância, durante o desenvolvimento profissional dos professores, de cuidar do seu bem-estar.

Os estudos com esse enfoque visaram superar uma tradição intelectual racionalista que tinha uma mensagem oposta e clara: “o pensamento lógico é o caminho para o desenvolvimento profissional” (GOLOMBEK; DORAN, 2014, p. 102). Nesse sentido, os referidos autores avançam dizendo que o instinto de reprimir ou ignorar as emoções no contexto profissional era comum, uma vez que a expressão emocional era compreendida como algo primitivo, irracional e feminino, impedindo o desenvolvimento mais elevado dos processos cognitivos.

Zembylas (2003) justifica que esta tradição pode ser uma herança de preconceitos da cultura ocidental em relação aos aspectos emocionais, à cultura paternalista e à legitimidade da cientificidade de estudos considerados subjetivos. Para além, segundo o autor, questões afetivas e emocionais têm sido associadas às mulheres – que ainda buscam desvincular-se da denominação de um sexo frágil, o que também excluiu o afeto e a emoção das estruturas racionalistas dominantes.

O que vem sendo visto, a partir deste cenário, é uma superação desta concepção por meio de pesquisas que destacam a emoção como central no trabalho docente. Autores como Nias (1996), que trata sobre os “eus” dos professores em seu trabalho, como também Lortie (1975) e Day (2002) que mostram a relação dos sentimentos de recompensa psíquica e satisfação com a profissão docente, desenvolveram seus estudos considerando que a aprendizagem tem uma dimensão emocional.

Em consequência, as investigações realizadas pelos estudiosos visavam compreender, de modo mais profundo, como os professores vivenciavam o seu trabalho, ou seja, com base nas mudanças educacionais e no desenvolvimento profissional considerando o aspecto emocional:

o trabalho do professor é um trabalho fortemente emocional exercido em organizações complexas e em contextos variados, sob a influência de múltiplos factores que interagem entre si. Portanto, o profissionalismo docente envolve uma componente de literacia emocional, considerada como condição fundamental para a formação e o desenvolvimento emocional dos alunos e para a criação de um bom clima organizacional (FREIRE et al., 2011, p. 5).

Ainda sobre a emoção, Hargreaves (2001) esclarece que os estudos com tal foco não devem caminhar somente para um movimento de menos racionalização e mais paixão no ensino, mas sim de investigar a inteligência emocional entre os professores, sendo que as experiências emocionais mudam ao longo das fases da carreira docente.

Por outro lado, Day (2006) trabalha a ideia de que os docentes devem ter paixão por ensinar, mas que ela não significa somente manifestar entusiasmo, “mas também em levá-lo à prática de maneira inteligente, fundada em princípios e orientada por valores” (p. 28). O autor ressalta que a paixão tem relação também com a preocupação, com o compromisso e com a esperança que são características importantes para a eficácia do ensino.

No sentido de ampliar as possibilidades de investigações nos meios educacionais, apresenta-se a seção a seguir composta por discussões sobre a tentativa de superar a tradição racionalista nos estudos educacionais, considerando as experiências emocionais dos professores.

2.3 As investigações sobre experiências emocionais na docência

Dos posicionamentos abordados até o momento, a inquietação que ainda predomina é como uma investigação sobre emoções e sentimentos pode ser realizada no meio educacional. É importante esclarecer que não se propõe realizar generalizações, uma vez que nem todos os professores experienciam da mesma maneira as mesmas emoções, pois estas dependem de aspectos pessoais, dos contextos de atuação profissional, assim como das imagens, expectativas, crenças e convicções sociais sobre o ensino e a educação (FREIRE et al., 2012).

Também compreende-se que os professores, em determinadas fases da carreira, experienciam, de formas distintas, os estímulos advindos do contexto educacional. Como no caso dos professores iniciantes, conforme se discutiu anteriormente, que vivenciam situações próprias deste momento profissional: insegurança, incompreensão da cultura do seu contexto de trabalho, busca por diferentes tipos de apoio e a constituição de parcerias (ou lidar com a falta destes elementos), a preocupação com a aprendizagem dos estudantes, o aprendizado sobre mediar as relações interpessoais estabelecidas na escola e com a família dos alunos, entre outras.

Bullough (2009), além de mostrar que é nas relações com aqueles que ensinam e com aqueles que trabalham que os professores têm mais satisfações e decepções, argumenta que os

professores iniciantes atravessam quatro fases carregadas de emoção que possuem um desafio particular para seu desenvolvimento:

- **Fantasia:** os iniciantes imaginam como será o ensino e buscam imagens de ensino e de modelos de professores com aqueles melhores que já conheceu, além de ter uma vontade de ser querido pelos seus alunos;
- **Sobrevivência:** aponta uma luta pela vida profissional docente, englobando problemas com disciplina e de gestão, por exemplo. É uma etapa em que predomina um clima de vulnerabilidade;
- **Domínio:** há um crescimento da autoconfiança e o professor tem a capacidade de ver que suas ações têm resultados positivos, reforçando a vontade de ensinar e de estimular a esperança;
- **Impacto:** preocupações sobre a aprendizagem dos estudantes que supera a fase de se preocupar em ser querido por eles. Eventualmente, isso acontece com o aumento da experiência e da reflexão do professor.

Hargreaves (2005) completa que os professores iniciantes são identificados pelo entusiasmo, pela adaptabilidade e pelo otimismo, relacionando estes aspectos a dois elementos: eles não possuem um passado na profissão para serem nostálgicos e, assim, não há com o que comparar. De acordo com esse mesmo estudo, os professores mais experientes se apresentam mais propensos a resistirem à mudança e são mais questionadores, enquanto os professores no meio da carreira são mais relaxados, confortáveis sobre seus trabalhos e a si mesmo, ainda que seletivos sobre iniciativas de mudanças.

A atenção para as emoções nos diferentes momentos da profissão docente é discutida por Shutz e Zembylas (2009) que apresentam dados que estimam que quase 50% dos docentes que entram na profissão deixam o trabalho nos cinco primeiros anos, podendo, tal fato, ter relação com a natureza emocional da profissão docente, isto é: à insatisfação com o trabalho, aos sintomas de saúde e à exaustão emocional (principais componentes do *burnout*).

Em síntese, a emoção permeia todas estas atividades docentes e sugere-se que a maneira como os professores iniciantes reagem às circunstâncias educativas é diferente de como professores experientes lidariam. A diferença é que, ao vivenciar tais momentos, muitos aprendizados profissionais e emocionais são construídos no decorrer da carreira. Ao se sentirem mais confiantes com o seu trabalho e com a imagem que têm de si, a gestão

emocional pode ser facilitada, pois a experiência pode oferecer subsídios para minimizar emoções desagradáveis.

Para a compreensão sobre a gestão pedagógica dos sentimentos e das emoções no processo de ensino, faz-se necessário levantar quais as dimensões dessa gestão ocorrem nos diferentes contextos em que os professores participam. No caso do estudo realizado por Freire et al. (2012), as duas dimensões que se destacaram foram i) o foco na interação dos docentes com os alunos e ii) a autorregulação da vida emocional dos próprios professores. Neste caso, a definição acompanha as dimensões escolhidas:

Por gestão pedagógica entendemos não só a maneira como os professores regulam e aproveitam as emoções dos seus alunos orientando-as para finalidades educativas, mas também a maneira como regulam as suas próprias manifestações emocionais, tendo como referência as suas finalidades e valores educativos (FREIRE; BAHIA; ESTRELA, 2012, p. 160).

A gestão pedagógica das emoções dos alunos pode repercutir ao nível da regulação do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE et al., 2012). As autoras nos ajudam a explicar que, no movimento de saber ler as emoções do outro (elas tratam dos alunos, mas pode-se pensar também na relação entre professores), criam-se oportunidades de estruturar melhor a relação pedagógica, propiciando a organização de um clima com base na afetividade e que podem propiciar aprendizagens. Também ressaltam a importância de se atentar à concretização das finalidades educativas que fazem parte do ato pedagógico.

Freire et al. (2012) completam que a atenção e a gestão dos professores, de forma pedagógica, às emoções experienciadas pelos alunos podem ensiná-los a “expressarem devidamente os seus sentimentos, preparando-os, simultaneamente, para aprenderem a interpretar os sentimentos dos outros” (p. 160). Além disso, acrescentam que o fato anterior permite regular a disciplina, criando um clima de empatia e reforçando a autoridade docente.

Os aspectos que compõem a gestão pedagógica na relação professor-aluno também repercutem na vida emocional dos professores ao favorecerem a “autorregulação das suas manifestações emocionais” (FREIRE et al., 2012, p. 160). Mais do que a autorregular-se emocionalmente, conhecer suas próprias emoções é a base para ser uma pessoa empática, pois maior será a destreza no entendimento dos sentimentos das outras pessoas - esse último aspecto seria a capacidade de se sintonizar emocionalmente com outras pessoas (GOLEMAN, 1995), no processo de compreender os sentimentos das outras pessoas e, juntamente com o

reconhecimento, de experimentá-los como um motivador para o comportamento altruísta (SALOVEY; MAYER, 1990).

No caso desta pesquisa, a gestão pedagógica dos sentimentos e das emoções refere-se, principalmente, à compreensão dos mentores sobre o trabalho com os professores iniciantes dentro da relação de mentoria, bem como vincula-se à gestão dos próprios sentimentos em relação à interação estabelecida com os iniciantes e com as situações por eles enfrentadas. Adicionalmente, outras relações que constituem o mentor, assim como diferentes contextos em que está inserido, também serão analisados na medida em que favorecem ou prejudicam essa gestão pedagógica.

Os professores quando possuem mais experiências, tanto de conhecimentos quanto nas relações interpessoais, por já estarem a mais tempo na docência devem gerir suas emoções e seus sentimentos a fim de criar um clima de confiança, de segurança e de não-censura, para que os iniciantes possam apresentar suas dificuldades, seus dilemas e se sentindo acolhidos pelo colega mais experiente, tornando-se abertos ao apoio e à assessoria que virá na relação de mentoria.

Mais uma vez, a gestão é importante na construção de um clima emocional favorável, pois, conforme explica Goleman (1995), as emoções são contagiosas, ou seja, em cada relação interpessoal acontece um intercâmbio de estados de ânimo e sinais emocionais - processo não consciente de imitação que reproduz as expressões faciais, gestos, tons de voz e outros indicadores não verbais -, que possibilitam perceber esses momentos como tóxicos ou nutritivos, embora essa troca aconteça de forma muito sutil.

Percebendo que já passaram por uma fase inicial da carreira, os professores experientes também podem identificar os sentimentos e as emoções desta etapa, reconhecendo-os na figura dos professores iniciantes e tornando-se solícitos a ajudar o novato. Dessa forma, poderão construir um novo conhecimento para integrar a base de conhecimentos necessária a sua atuação efetiva no ensino: o conhecimento emocional.

Antes mesmo de definir este tipo de conhecimento importante na docência, esclarece-se que para a presente pesquisa, mais do que gerir, controlar e regular as emoções, propõe-se aos professores uma reflexão sobre as situações em que experienciaram emoções e sentimentos positivos e negativos no ensino, pensando sobre a sua satisfação e insatisfação no trabalho docente e, a partir delas, como vivenciam a sua profissão. De certa forma, caminha-

se para uma ideia que trabalha mais a compreensão sobre quais as emoções e sentimentos são vivenciados do que a proposição de um controle sobre eles.

Zembylas (2007), em suas pesquisas sobre a ecologia emocional no ensino e na formação docente, apresenta a definição de *conhecimento emocional* como aquele conhecimento do professor sobre/a partir de suas experiências emocionais, com respeito a si mesmo, aos outros (estudantes, colegas) e aos contextos social e político mais amplos em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem.

Tais estudos fazem parte das pesquisas sobre desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (1996) e ampliam as discussões sobre aspectos que devem ser considerados ao tratarmos do conhecimento pedagógico do conteúdo. Nesse sentido, Zembylas (2007) traz o conhecimento emocional a partir de observações sobre o que ele chama de PCK (*Pedagogical Content Knowledge* ou conhecimento pedagógico de conteúdo - Shulman, 1987), ou seja, afirma que há uma relação recíproca entre PCK e o conhecimento emocional, embora eles ocorram em planos diferentes, “pois há diferentes tipos de conhecimento emocional que são aspectos de PCK” (p. 358), como discute abaixo (ZEMBYLAS, 2007):

- Individual: conexões emocionais com o assunto; atitudes e crenças sobre ensino e aprendizagem; visão e filosofia educacional; autoconsciência emocional;
- Relacional: afiliações emocionais com os alunos; experiências emocionais próprias dos alunos; cuidado; empatia; clima emocional da sala de aula; conhecimento das emoções dos alunos; interações sócio-emocionais;
- Sócio-político: conhecimento emocional do contexto institucional/cultural (relações de poder); compreensão emocional das deliberações curriculares; políticas emocionais de pedagogias e discursos sobre o assunto.

O conceito de ecologia emocional é defendido por Zembylas (2007) já que o conhecimento dos professores seria uma forma de conhecimento ecológico, isto é, definido como um sistema que abrange muitas fontes e formas de conhecimento em uma relação simbiótica que envolve o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, o conhecimento do currículo, o conhecimento dos alunos, conhecimento emocional, conhecimento dos valores e objetivos educacionais e assim por diante. De acordo este pesquisador, é a partir dessa ecologia que envolve diferentes relações que ocorre o ensino e a aprendizagem.

Já Skaalvik e Skaalvik (2011), que entendem a (in)satisfação dos professores como julgamentos avaliativos e reações afetivas positivas ou negativas sobre seu papel e sobre seu trabalho, discutem que o sentimento de compartilhar objetivos e valores entre os docentes, entre eles com as famílias dos estudantes e com a administração escolar aumenta o sentimento de pertencimento, demonstrando a importância dos apoios e das relações que impactam positivamente para se sentirem parte de uma equipe.

A partir disso, compreende-se que é preciso prestar mais atenção ao sentimento de pertencimento dos professores ao seu trabalho e ao seu papel e à preocupante exaustão emocional que vivenciam muitos docentes para se construir um ambiente escolar favorável, tendo em vista desenvolver metas e valores mútuos entre a equipe escolar e as famílias das quais dela fazem parte, bem como reduzir a chamada pressão do tempo - relacionada a muitas atividades, como sobrecarga de trabalho e pouco descanso (SKAALVIK; SKAALVIK, 2011).

Outras análises sobre o clima emocional das escolas e das salas de aula enquanto influência nas aprendizagens de professores e de estudantes já trazem dados importantes, como no caso das emoções negativas, superando as positivas, resultando em uma baixa da eficácia pessoal, causando sensações como de indefesa e de desesperança e na incidência de emoções positivas para a diminuição de problemas comportamentais e na motivação dos alunos para aprender (DAY, 2006).

Já O'Connor (2008) sugere um caminho investigativo que seria a pesquisa da natureza complexa das emoções dos professores por meio de uma compreensão aprofundada de como eles lidam e respondem às situações profissionais em contextos escolares diversos. Pesquisas como essa também aponta para a importância de explorar a maneira como os (futuros) professores lidam com situações angustiantes, primeiramente, para apoiar os licenciandos em sua transição como docentes e, também, a fim de construir estratégias para lidarem com situações críticas da docência ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Ampliando para o macrossistema, observa-se, como no estudo de Freire et al. (2011), a influência da burocracia no crescimento de emoções e sentimentos negativos (exaustão, esgotamento, desilusão, angústia) entre os professores. Parente et al. (2014) não apresentam um cenário diferente, uma vez que discutem que os fatores de desmotivação estão relacionados às políticas educativas e as suas numerosas reformas, demonstrando algumas influências dos sistemas em que os professores estão inseridos e evidenciando resultados analisados no contexto português.

O microsistema ligado às iniciativas de formação docente também traz dados interessantes, assim como Lindqvist et al. (2017), a partir de seus estudos sobre experiências de estágio, observaram que os futuros professores desenvolviam sentimentos de inadequação profissional, ou seja, eles não se sentiam competentes e preparados para se envolverem e enfrentarem situações categorizadas como angustiantes (exemplo: preocupação com o bem-estar e com as condições de vida dos estudantes).

Este sentimento de inadequação estava ligado às subcategorias: i) impotência: não ser capaz de agir frente a uma situação; ii) meios limitados de ação: não saber a forma correta ou apropriada de agir (exemplo: lidar com alunos com comportamentos hostis); iii) incerteza: não ser capaz de antecipar as emoções dos alunos ou acontecimentos negativos que poderiam acontecer na escola (LINDQVIST et al., 2017). A pesquisa realizada destaca pontos importantes, primeiramente sobre as maneiras de lidar com tais sentimentos: experienciando as situações angustiantes e discutindo sobre elas por meio da colaboração de colegas professores para aprenderem a como agir, como e o que ensinar, a gerenciar o tempo, materiais e planos de aula e buscar alívio emocional após eventos problemáticos.

Neste ponto, embora reconheça a importância de discutir a formação inicial, retoma-se a ideia que se faz presente e move esse estudo, isto é, o trabalho de mentoria pode favorecer no apoio desses professores quando chegam à escola no papel de docentes. De tal forma que, por um lado, possa colaborar para a criação de um sentimento de pertencimento ao trabalho, de se identificar ao novo papel e às atividades atribuídas a ele e, por outro, de ter um acompanhamento sistematizado em suas necessidades formativas que também podem vir acompanhadas por outros sentimentos, como o de inadequação profissional, estresse e angústias.

Em outra perspectiva, de acordo com o estudo de Hunt (2016), que provoca a discussão de que os sentimentos experienciados pelos professores que os privam – uma vez que não são sinceros sobre seus sentimentos para dar conta de noções idealizadas de boas práticas e do bom professor – de discutirem colaborativamente, com respeito e empatia, sobre as suas e as emoções dos outros. Por isso a importância de reconhecerem que a aprendizagem docente está repleta de incertezas, desafios e ambiguidades e de construir compreensões compartilhadas e aprofundadas sobre a profissão docente.

Partindo desta ideia, a vulnerabilidade não é necessariamente negativa (HUNT, 2016), embora se reconheça o desafio de criar relações de confiança entre professores e que estas possibilitem discussões sobre as dimensões emocionais do trabalho dos professores.

A vantagem em professores e alunos compartilharem emoções é o estabelecimento de uma rica possibilidade que lhes permitam olhar para uma experiência emocional à luz do outro, melhorando as suas relações (ZEMBYLAS, 2004). Mais do que isso, a partilha de emoções auxilia no apoio de sentimentos de inadequação profissional de professores iniciantes (LINDQVIST et al., 2017), bem como nas formas pelas quais lidam com situações angustiantes. Sobre os sentimentos de inadequação profissional, de culpa e de vulnerabilidade, Zembylas (2004) aposta nos processos reflexivos como ações libertadoras para os professores e como peças fundamentais para a superação desses sentimentos sobre suas práticas docentes.

Na finalização deste capítulo – que tanto chama a atenção para as experiências emocionais, para os estímulos positivos e negativos de emoções e sentimentos experienciados pelos professores e o impacto deles no dia a dia do seu papel, no seu aprendizado e de seus alunos, quanto para a (não) permanência na profissão – sugere-se que, para os estudos de formação docente, as contribuições do referencial sobre experiências emocionais é no sentido de que este assunto deva ser abordado ao longo do desenvolvimento profissional docente.

Esta ideia revela-se nos estudos de Lindqvist (2017) que ressalta que explorar as maneiras como os futuros professores lidam com situações críticas/angustiantes poderia auxiliar na formação dos alunos na transição para docentes e no apoio aos sentimentos de desamparo e raiva vivenciados no início de carreira, por meio do aprendizado de estratégias de enfrentamento que faz parte do tornar-se professor.

Assim, deve-se ampliar o conceito de formação docente levando em conta tratar-se também de uma prática emocional, perpassando pelos sentimentos positivos ligados à satisfação profissional e a uma identidade docente positiva, como também por sentimentos de inadequação profissional, de desconforto e de abandono que revelam mais do que aspectos somente racionais da profissão docente.

Estas experiências emocionais, positivas e negativas, acompanham o professor ao longo da sua trajetória formativa, desde a construção de suas teorias pessoais e a escolha e permanência na docência, conforme traz o Capítulo 4, até quando assume novos papéis e atividades, como o de mentor e de mentoria, como se discute no Capítulo 5.

Assim, ao longo desse capítulo, buscou-se aprofundar a base teórica e conhecer a literatura sobre as emoções e sua relação com a docência, bem como construir os caminhos de investigação, com perguntas norteadoras para as discussões estabelecidas: o que é preciso considerar e/ou analisar quando estamos falando de emoções e dos sentimentos dos professores? Quais são as possibilidades de análise e sua importância para o desenvolvimento profissional docente?

A fim de responder e aprofundar essas e outras inquietações decorrentes das discussões sobre experiências emocionais, propõe-se a apresentação do percurso metodológico da pesquisa, o referencial teórico que o sustenta, bem como outras informações relevantes sobre os caminhos traçados e os desafios e as possibilidades observadas ao longo do desenvolvimento e da análise de uma pesquisa-intervenção.

CAPÍTULO 3: Os procedimentos teórico-metodológicos do estudo

NO Capítulo 3 retoma-se o aporte teórico da pesquisa, a fim de apresentar o percurso metodológico, a questão da pesquisa, os objetivos, bem como o contexto, as ferramentas de coleta e análise dos dados e os participantes da pesquisa. Essa é pautada em uma pesquisa-intervenção com base no modelo construtivo-colaborativo, referente ao Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM).

Neste capítulo, explicitam-se os caminhos teórico-metodológicos que envolveram a investigação sobre as experiências emocionais de professores experientes que puderam ser evidenciadas nos processos de aprendizagens profissionais ao longo de sua participação em um programa de formação *online* de mentores. Ao apresentar e discutir os aspectos teórico-metodológicos propõe-se discutir o modelo adotado, revisitar as escolhas, descrever os processos e analisar as fragilidades e as possibilidades do percurso.

Para fins didáticos, a pesquisa e a intervenção, embora desenvolvidas concomitantemente, serão tratadas de forma separada, a fim de descrever e discutir suas principais características.

3.1 O aporte teórico-metodológico da pesquisa

Para investigar as experiências emocionais na aprendizagem e na atuação de professores experientes como mentores de professores iniciantes, parte-se da ideia de que os professores possuem necessidades formativas que se relacionam às etapas da carreira em que se encontram e às experiências que por sua vez ocorrem em contextos específicos e fazem parte de sua constituição como pessoa e como profissional. Por isso, tratar a sua formação como um processo ao longo da vida é compreender que o professor, sua identidade docente, suas emoções, seus sentimentos e suas ações estão em constante movimento e aprendizado.

No caminho contínuo, as aprendizagens ocorrem em diferentes contextos e por meio de diversas relações estabelecidas nas atividades que compõem o fazer docente que envolvem duas ações principais: ensinar e ser profissional. Os processos de aprendizagem docente sofrem interferências dos contextos de trabalho, dos aspectos pessoais, dos apoios ou da falta destes, oferecidos no ambiente escolar, nas comunidades e redes de aprendizagem em que os professores estão envolvidos.

O modelo de formação docente que subsidia a presente proposta também considera que os professores necessitam de um conjunto de conhecimentos para poder ensinar e para atuar como formadores de outros professores, a fim de oportunizar a melhoria de um ensino de qualidade. Adicionalmente, compreende-se que os docentes, considerados experientes, possuem estratégias e conhecimentos próprios dessa fase da carreira e que podem auxiliar o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, por meio de seu acompanhamento durante certo período, tratado aqui como mentoria.

Com base no conjunto de conhecimentos contruídos e necessários para atuação docente, professores experientes podem configurar-se como uma importante fonte de apoio para professores em início de carreira. Estes últimos, com base na literatura sobre os primeiros anos da docência (GARCIA, 1999; GUARNIERI, 2005; PAPI; MARTINS, 2010), enfrentam dificuldades típicas dessa etapa profissional e, por meio da parceria entre experientes e iniciantes, podem auxiliar a minimização ou superação de tais dilemas. Portanto, nota-se a importância de, além de apoiar o contato entre professores em diferentes etapas da carreira, oportunizar iniciativas formativas para que os docentes possam ressignificar e construir conhecimentos sobre a docência para atuarem como mentores.

Por meio do percurso investigativo que abrangeu o delineamento dos objetivos do presente estudo, foi necessária a escolha de uma metodologia que oferecesse suporte para a construção de uma iniciativa de desenvolvimento profissional *online* e de um estudo a respeito dela.

Sob tal perspectiva, pautou-se no modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção (COLE; KNOWLES, 1993; REALI et al., 1995), o qual possibilitou o desenvolvimento das duas fases que o integram: a intervenção e a pesquisa. A sua principal característica, com base em suas influências e origem da pesquisa-ação, envolve um ciclo de aprimoramento da prática por meio da ação no campo da prática e na investigação sobre ela, tendo a reflexão presente durante todo o processo, desde a identificação do que pode ser melhorado, no planejamento das ações e até nas avaliações processuais (TRIPP, 2005).

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Thiollent (1996) também confere grande importância no fato de que, embora o método de investigação seja do tipo participativo, difere-se da pesquisa participante, uma vez que a primeira vai além de uma metodologia de observação em que o pesquisador participa e comunica-se com as pessoas ou situações investigadas, configurando-se como uma “ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (p. 15). De acordo com o autor, deve-se considerar o papel ativo do pesquisador ao equacionar os problemas, no desenvolvimento das ações e nas avaliações dos fatos observados. É preciso produzir conhecimentos, obter experiências e evoluir nas discussões sobre as questões investigadas.

Nos moldes diferentes da pesquisa tradicional, reconhece-se que o trabalho não é ocasional, mas refere-se à melhoria de um aspecto da prática do professor. A pesquisa é participativa, todos os participantes estão envolvidos e colaboram com o trabalho de forma deliberativa, pois trata-se de uma intervenção na prática rotineira naquilo que é desconhecido e que necessita de ajustes, visando o aprimoramento mais eficaz da situação (TRIPP, 2005).

Para Mizukami (2000) a relevância deste tipo de trabalho está em analisar os processos que evidenciam as transformações do professor e do pesquisador e, por isso, a necessidade de explicitá-los ao longo do processo investigativo. De acordo com Rosa (2002), esse tipo de pesquisa articula os conhecimentos e as ações, possibilitando um processo exploratório que envolve conhecer e atuar, tendo como sujeitos aqueles próprios envolvidos na prática investigada.

Nesta ótica, na medida em que se organiza uma ação, valoriza-se a prática docente, os conhecimentos construídos e a elaboração e desenvolvimento de teorias pelos professores e pesquisa-se sobre estes aspectos. Deste modo, também volta-se na ação para aprimorá-la. Para tanto, deve-se conduzir a investigação dos participantes da pesquisa e de suas práticas, objetivando compreender processos e dinâmicas complexos que envolvem o contexto de trabalho e as singularidades dos sujeitos (RINALDI, 2009).

Os desafios de se trabalhar nesta perspectiva referem-se ao encaminhamento das decisões formativas e investigativas que ocorrem de forma processual e consideram as situações reais em que os professores estão inseridos, o que requer diálogo, ações compartilhadas e pautadas nos conhecimentos de todos os envolvidos, pesquisadores e professores (RINALDI, 2009).

As possibilidades desta metodologia também partem desse desafio apresentado, pois realizar pesquisas que visem a realidade concreta e valorizem os conhecimentos e as ações

desenvolvidas pelos professores, assim como suas necessidades formativas, suas angústias e seus sucessos e conhecimentos, é compreender a importância de considerar o contexto de atuação docente, as suas possibilidades e as adversidades da profissão, reconhecendo que os professores são sujeitos ativos na experimentação, construção e ressignificação da prática.

Neste cenário dinâmico, a pesquisa-intervenção não possui um currículo organizado *a priori*, embora se tenha, na ação formativa, uma linha estabelecida com conteúdos basilares e de referência para atender aos objetivos da proposta e seja possível pensar em estratégias de acompanhamento dos participantes e de avaliação das ações. Por outro lado, na investigação existe a possibilidade de organização de um plano de trabalho a fim de responder aos objetivos propostos, bem como de alterá-lo em respostas às demandas advindas da iniciativa de formação.

As decisões sobre os encaminhamentos dos processos formativo e investigativo foram realizadas de forma colaborativa, processual, compartilhada e flexível, considerando as diferentes instâncias relacionadas aos participantes e ao seu trabalho no grupo de pesquisa.

Tais demandas se apresentaram de diferentes formas, como as necessidades teóricas e de formação dos participantes da pesquisa-intervenção: diferentes níveis de compreensão sobre os conceitos e temas trabalhados ao longo do processo formativo; novos assuntos a partir de discussões coletivas e da mediação das tutoras. Nesses casos, foram necessários retomadas e aprofundamentos, seja por meio de atividades complementares ou por meio de *feedbacks* formativos das tutoras com base na reflexão dos professores.

Outras solicitações também se fizeram presentes, como no caso das demandas sobre as práticas docentes e de mentoria com foco no contexto de atuação dos professores (períodos de avaliações e de fechamento de notas; datas comemorativas; formações oferecidas pelo governo federal; experiências compartilhadas entre o grupo e entre mentores-tutora) e pessoais, isto é, aspectos que não estavam diretamente ligados ao programa, mas que se relacionavam a (não) permanência dos participantes nele, frequência e assiduidade da participação no Programa.

De forma específica, a escolha deste aporte teórico-metodológico considerou o trabalho com as necessidades formativas de professores experientes e iniciantes – com base em seu contexto de atuação e na superação de suas dificuldades – juntamente com a equipe de formação (quatro pesquisadoras-formadoras que atuaram como tutoras de dois grupos de

professores experientes²⁵, inclusive a autora dessa pesquisa; uma pós-graduanda em nível de mestrado, uma professora-mentora participante do Programa de Mentoria Online (2004-2007), um assistente técnico, uma bolsista e duas professoras da rede de Educação Infantil e Fundamental que, juntamente com a coordenadora do projeto, compunham o grupo de pesquisas.

A consolidação de um grupo diversificado de formação, contando com professoras com rica experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, estudantes de pós-graduação e de graduação, oportunizou uma positiva troca de conhecimentos e de experiência sobre formação de professores e aspectos principais sobre ensinar e ser professor, enfatizando a escola e a parceria estabelecida com ela.

As reuniões entre a equipe de formação aconteciam semanalmente e de forma presencial, constituídas como momentos de aprofundamento teórico, de construção das propostas formativas, de organização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e de avaliação processual e novas ações com base nos dados analisados por cada pesquisadora.

A partir do movimento de ouvir o que o outro tem a dizer, no caso, as questões apresentadas pelos professores experientes, a construção e o desenvolvimento do Programa se dava de forma conjunta e em colaboração. Assim, tanto no desenvolvimento do processo de intervenção como no da pesquisa foi adotada uma abordagem construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993), no trabalho entre pesquisadores e professores.

esse modelo implica conhecer a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e porque o fazem para, colaborativamente, refletir sobre as situações vivenciadas e, caso necessário, construir formas de enfrentamento às dificuldades que considerem as especificidades das escolas e da comunidade (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2014, p. 36).

Com o propósito de se afastar de uma pesquisa tradicional e baseada na racionalidade técnica em que a relação do pesquisador com os participantes das pesquisas é unilateral, apenas como forma de coleta de dados, o modelo aqui abordado aproxima a relação do pesquisador com o pesquisado para a realização de um trabalho e de uma investigação conjunta, tendo em vista a construção de conhecimentos sobre a ação desenvolvida em parceria e tendo como resultados aprendizagens mútuas.

²⁵ O PFOM teve dois grupos de participantes que iniciaram e finalizaram suas participações em prazos distintos, como será explicado na seção Participantes desse capítulo.

Portanto, as pesquisas colaborativas visam promover o desenvolvimento profissional de todos os participantes, da universidade e da escola, oportunizando mudanças de caráter organizacional das instituições educativas e de construção de conhecimentos (ROSA, 2002). A colaboração acontece por meio do diálogo em que ambos os participantes podem compartilhar experiências e se desenvolver profissionalmente, uma vez que as conversações implicam uma disposição para a inquirição e, possivelmente, a construção de novos conhecimentos (REALI et al., 2014).

Neste modelo, o professor passa a ser protagonista do seu desenvolvimento profissional e a colaboração entre pesquisadores e pesquisados compreende a coautoria (REALI et al., 2014) e a parceria nas decisões, no sentido de ambos se responsabilizarem pelo processo formativo, considerando a adesão à proposta e sua contínua adaptação e a construção de possibilidades a fim de atender o coletivo.

Para que esse modelo tivesse êxito, foi preciso da parte de todos os parceiros, dentro dos papéis desempenhados por cada um, um olhar flexível para atender às necessidades do outro: de formação, de tempo, de cronograma, de disponibilidade e adesão pessoal e profissional à proposta.

De acordo com Cole e Knowles (1993), a pesquisa e a parceria colaborativa requerem investimentos substanciais de tempo e energia por ambas as partes. O investimento também é observado sobre as relações interpessoais com destaque para momentos de construção de laços de confiança, na aproximação, na abertura e na reciprocidade entre os participantes.

Já o sentido construtivo é dado pela ideia de que o ensino configura-se como um processo em constante desenvolvimento, em que as situações dilemáticas solicitam a construção, de forma coletiva, de soluções (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2007).

Em linhas gerais, evidencia-se que a escolha do método que envolve a colaboração justifica-se pela compreensão de formação contínua adotada a partir de uma rica possibilidade de

[...] refletir sobre o que se faz, unir formação a um projeto de inovação, realizar uma formação desde dentro (na escola), um processo orientado às decisões colaborativas, a necessidade de estabelecer pontes comunicativas entre os colegas, o interesse pelo desenvolvimento democrático do currículo e a aproximação entre teoria e prática, entre outros (IMBERNÓN, 2011, p.89).

O currículo flexível e o modelo adotado também valorizam a tomada de decisão dos professores e os processos reflexivos sobre sua própria prática. O planejamento de suas ações,

de seu o desenvolvimento, da avaliação, retomada, revisão e de novas situações práticas fazem parte da reflexão. Reali, Tancredi e Mizukami (2006) discutem que, em termos metodológicos, “a apreensão da prática reflexiva envolve, em algum sentido, a busca de informações internas e externas aos sujeitos a qual se refere, por meio da proposição de atividades que facilitem a emergência de conhecimentos e crenças” (p. 11). Nesse sentido, o eixo metodológico da pesquisa e da intervenção baseou-se na reflexão dos professores experientes sobre seu trabalho, considerando as aprendizagens vivenciadas no percurso de se constituir como um mentor, incluindo suas primeiras experiências como tal.

De forma mais ampla, é possível compreender que os professores reflexivos realizam investigações que orientam a uma melhor compreensão de si mesmos como professores e que conduz a uma melhora de sua atuação docente, uma vez que a reflexão pode sofrer influências das condições de trabalho (sobrecarga, tranquilidade), limitações pessoais (etapa da carreira, nível de conhecimentos) e do bem estar emocional (insegurança, confiança, respostas às críticas) (DAY, 2005).

Nessa dimensão, procurou-se responder à seguinte questão:

Quais aprendizagens profissionais da docência e experiências emocionais são expressas por professoras experientes ao longo de sua participação em um programa de formação online de mentores?

Na intenção de responder a esta pergunta, delineou-se o objetivo principal do estudo que foi o de investigar, descrever e analisar as aprendizagens profissionais e experiências emocionais de professoras experientes – futuras mentoras, expressas ao longo de sua participação em um programa de formação *online*. Especificamente, objetivou-se:

- Investigar e compreender, junto às professoras experientes, as aprendizagens e os conhecimentos produzidos no processo de construção de identidade como mentoras ao longo de sua participação no Programa e como eles auxiliam na mentoria aos professores iniciantes.
- Analisar as experiências emocionais das professoras experientes e como interferem em seu trabalho, na construção de sua identidade como mentoras e na construção de conhecimentos necessários para atuarem em um novo papel.

Para alcançar os objetivos propostos foi necessário mapear os processos de mentoria desenvolvidos por professoras experientes que atuaram como mentoras no PFOM, bem como

suas aprendizagens ao assumirem um novo papel e suas experiências emocionais com base nas relações estabelecidas e nas atividades desempenhadas junto às professoras iniciantes.

Adicionalmente, as pesquisas com caráter qualitativo, como essa, reconhecem que “na relação que se contrói entre os sujeitos de uma pesquisa e o contexto em que a experiência se desenvolve, existe uma dimensão que é ampla e subjetiva, e como tal, não pode ser quantificada, mensurada” (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p. 5). Além disso, destaca-se seu caráter descritivo que se apresenta em forma de palavras ou imagens e envolve a análise dos dados com base em toda a sua riqueza e com respeito à forma em que eles foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por estar relacionada a uma intervenção, é preciso dizer que a pesquisa não se reduz a um procedimento de resolução de problemas na área educacional, mas é uma forma de construir a autonomia docente (ROSA, 2002). É relacionada à formação de professores reflexivos, produtores de conhecimento e interessados em investir em seu desenvolvimento profissional.

3.2 Instrumentos de coleta e de análise dos dados

Com base na investigação das ações e dos pensamentos dos professores experientes manifestados nas narrativas nos processos de construção de sua identidade como mentores, foram realizados:

- registros escritos sobre os contextos de atuação e a indicação de expectativas sobre o programa, ambos realizados nas ferramentas Tarefa e Diário do AVA do PFOM;
- elaboração de narrativas individuais, contemplando a retomada da trajetória docente e pessoal dos participantes, por meio da elaboração de memoriais formativos na ferramenta Diário;
- registros escritos a partir de leituras e discussões de textos indicados no PFOM, sobre temas de referência na docência e na atuação do mentor (fase inicial da carreira, apoio profissional, programas de mentoria, estratégias e experiências relacionados à atuação do mentor e aprendizagem docente), propostos nas ferramentas Fórum e Tarefa;

- registros escritos contando com análises de um caso de ensino sobre o início da carreira e reflexões sobre as dificuldades dessa etapa profissional na ferramenta Tarefa;
- registros escritos contemplando a organização de um plano de ação entre mentores e iniciantes, bem como seu desenvolvimento e avaliação, por meio das ferramentas Diário e Tarefa;
- registros escritos a fim de que os professores experientes recordassem situações ou eventos vividos e experiências de emoções positivas e negativas em relação aos professores iniciantes e nas interações com seus colegas, estudantes, pais e funcionários da escola, por meio da ferramenta Diário;
- registros escritos pautados em diferentes avaliações dos participantes: sobre sua participação, aprendizados, dificuldades, construção da identidade de mentor e sobre as potencialidades e fragilidades da ação formativa, por meio da ferramenta Questionário.

Os instrumentos de produção e de coletas de dados foram, principalmente, tarefas (envio de arquivo), diário reflexivo, fóruns de discussão e um questionário. A escolha destes instrumentos deu-se pelo fato de as três primeiras se configurarem como atividades recorrentes/presentes ao longo da intervenção.

Já a potencialidade formativa da produção dos memoriais de formação²⁶ pelos professores experientes partiu da ideia de que por meio do movimento de retomada de um episódio marcante ou de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, os professores passam a pensar sobre as escolhas feitas e os caminhos percorridos na escolha e permanência na docência, tem contato com as suas crenças e concepções sobre, por exemplo, o ensino, a escola e ser professor. Além disso, tiveram a oportunidade de tomar consciência sobre a reprodução e/ou influência de modelos de professor e ensino vivenciados enquanto alunos,

²⁶ Roteiro para a sua realização: 1) Escolarização - conte sobre fatos e pessoas marcantes nesse processo. Embora você possa já ter relatado alguns desses fatos no fórum da atividade 1.2, esse é o momento de detalhar as informações e acontecimentos desse período. A recuperação dessas memórias será muito importante para orientar nossas atividades futuras. 2) Escolha da docência - embora você, possivelmente, já tenha mencionado os motivos e influências para a escolha profissional, é importante apresentar informações adicionais sobre suas opções. 3) Início da docência - geralmente, o início da docência é acompanhado de dilemas, conflitos, experiências marcantes, as dificuldades e as estratégias utilizadas para vencê-las, os dilemas não resolvidos e as dúvidas que surgiram ao longo desse tempo. 4) Outras etapas da carreira docente - finalize sua narrativa sobre sua trajetória profissional, indicando as diferentes etapas vivenciadas, mudanças de função e cargos. Destaque as experiências mais importantes, considerando também as dúvidas enfrentadas. Procure apresentar exemplos e análises sobre suas vivências.

refletindo sobre suas aprendizagens, seus dilemas e suas angústias e, especialmente, assumiram a autoria do seu desenvolvimento profissional, ao pensar e agir sobre ele.

Em uma primeira análise, sugeriu-se que os mentores tivessem algumas dificuldades em relação à escrita, pois não aprofundavam seus relatos. Contudo, eles escreviam bastante, então as análises posteriores indicavam que a dificuldade poderia ser na compreensão do que era solicitado no PFOM, e no tempo escasso para se dedicar à produção de novos relatos, ou sobre o seu novo papel como mentores ou sobre a relação tutora-mentora que ainda contava com a construção de laços de confiança entre a díade.

Uma estratégia utilizada ao longo da pesquisa foi a de solicitações feita pela pesquisadora-tutora para os professores experientes, a fim de que recordassem situações e indicassem as experiências emocionais decorrentes delas (HARGREAVES, 2005). Tal atividade ocorreu por meio dos *feedbacks* oferecidos aos participantes pela pesquisadora, especialmente dos registros postados na ferramenta Diário, na qual relatavam suas experiências na mentoria. Entretanto, os mentores fizeram relatos mais objetivos, deixando clara a carga emocional dos momentos experienciados, como será discutido nos capítulos de análise.

O *feedback* configurou-se como uma possibilidade devido ao currículo flexível do Programa que considerava a demanda dos participantes para elencar os conteúdos e organizar as atividades. Adicionalmente, os retornos tinham um caráter específico e mais individual, na medida em que cada pesquisadora-tutora tinha a oportunidade de trabalhar as questões de cada mentor (experiências, contexto de trabalho, atuação, necessidades de formação, perfis de professores iniciantes e outros).

Ao longo das postagens dos participantes no diário de mentoria, novos comentários eram gradativamente inseridos pela pesquisadora para que os professores pudessem aprofundar as reflexões e análises. As novas percepções e inquietações da pesquisadora, juntamente com situações e aspectos importantes da mentoria, foram sistematizados a partir da análise do conjunto de dados produzidos por meio das narrativas. As análises processuais ofereciam condições para novos encaminhamentos, seja por meio do *feedback* ou com a organização de novas propostas para o Programa.

Com base no modelo apresentado, utilizou-se o *feedback* como estratégia de formação, ou seja, compreendido a partir das ideias de Shute (2008), “é a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de

pensar objetivando uma melhoria no aprendizado” (p. 153). Essa ferramenta auxilia os participantes da EaD a ter conhecimento de como podem comporta-se em suas interações e raciocínios, assim como se comportar em um ambiente virtual de aprendizagem, a fim de conseguir atingir os objetivos propostos (ABRE-E-LIMA; ALVES, 2011).

Contudo, previamente, observou-se a enorme dificuldade dos participantes de dizerem como se sentiram em determinadas situações da mentoria que, segundo o referencial aponta e pode ajudar a explicar, sobre o ensino e os padrões de ordem afetiva, o caráter emocional é mais implícito do que explícito, conduz ao estímulo, concessão ou proibição das manifestações de alguns tipos emocionais (FREIRE et al., 2012).

Assim como O’Connor (2008) quando discute o potencial de entrevistas para pesquisadores e participantes reexaminarem reflexivamente situações significativas na vida profissional do sujeito de pesquisa, vislumbra-se uma nova possibilidade no desenvolvimento de futuras pesquisas, como forma de avançar na compreensão das experiências emocionais dos professores experientes. No presente estudo, devido ao seu cronograma e a disponibilidades dos participantes, não foram utilizadas entrevistas, mas as conversas entre tutora-mentores e a recordação de eventos marcantes pelos professores auxiliaram na compreensão das experiências emocionais dos participantes.

De acordo com Freire et al. (2012), estratégias como esta possibilitam “apreender as interpretações e os significados que estes professores atribuem às emoções, aos sentimentos, à afetividade, no seu cotidiano pedagógico” (p. 156) que, diferente do estudos das autoras que foi realizado com os alunos, na presente pesquisa foi, principalmente, a relação entre professores experientes e iniciantes.

Esta diversidade de meios tem uma dupla justificação: sob o ângulo da formação, esses meios visam facilitar o conhecimento de si em situação, o que foi proporcionado através da reflexão individual e coletiva sobre os dados obtidos pelos diferentes instrumentos. Sob o ângulo da investigação, a utilização de fontes diferentes de recolha de dados permite a sua triangulação, satisfazendo um dos critérios de validade da investigação qualitativa (FREIRE et al., 2012, p. 157).

O estudo de Hargreaves (2005), sobre as respostas emocionais de professores em diferentes fases da carreira, auxiliou na opção pelo não uso interrogatório – perguntas diretas – sobre as emoções das mentoras, já que o autor antecipa que esta maneira de investigação é improdutiva.

Com base em suas ideias, o não uso de questionários justifica-se na medida em que há tabus culturais e profissionais que cercam algumas emoções, além de existir variações na linguagem de cada pessoa para descreverem suas próprias emoções, comparadas com os vocabulários com base nas teorias emocionais. Hargreaves (2005) completa que a aproximação das experiências emocionais, por meio da investigação da identidade ou de incidentes críticos, apresenta-se como uma metodologia mais evocativa e produtiva.

O Quadro 4 apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizadas na pesquisa e sua descrição, bem como os objetivos para a sua utilização, o contexto e o período em que se fizeram presentes.

Quadro 4 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados

Instrumntos e contexto	Descrição	Objetivos
Período G1: de agosto de 2014 a dezembro de 2015 e G2: de novembro de 2014 a março de 2016		
1. Individuais: Tarefas Durante todo o Programa	Este instrumento foi constituído por diversas atividades realizadas pelos professores experientes, entre elas: leituras e reflexões sobre diferentes assuntos; registros a respeito do levantamento de dados sobre os iniciantes; plano de ação e desenvolvimento de mentoria; linha do tempo sobre aprendizagens e desafios vivenciados; avaliações do processo formativo; análises sobre casos de ensino a respeito do início da carreira docente.	Oportunizar aos participantes o aprofundamento teórico sobre conceitos centrais ligados ao desenvolvimento profissional docente; promover a reflexão e permitir que os pensamentos dos professores experientes fossem explicitados sobre: aprender a ser professor, aprender a ser mentor e o papel do mentor no apoio junto aos professores iniciantes.
2. Individuais: Diário reflexivo Durante todo o Programa	Foi uma ferramenta de uso individual, que possibilitou a elaboração de registros reflexivos pelo participante e de <i>feedbacks</i> dos tutores do Programa. Contou com a elaboração do memorial formativo e com registros sobre todo o processo de formação. Recordação de situações ou eventos vividos e de experiências emocionais em sua relação com diferentes pessoas no contexto de trabalho.	Oportunizar a produção de registro autobiográficos, em formato de memoriais formativos, com a retomada da escolarização; escolha da docência; início da carreira e outras etapas da carreira docente. Os registros reflexivos também contemplaram reflexões sobre as ações de mentoria desenvolvidas pelos professores experientes no contexto em que atuavam junto aos iniciantes e suas experiências emocionais expressas ao longo de sua participação no PFOM.
Período: G1: de agosto de 2014 a agosto de 2015 e G2: de novembro de 2014 a outubro de 2015.		
3. Coletivos: Fórum de discussão Módulos 1, 2 e 3	Realizadas por meio de Fóruns de discussão e constituídos por leituras base sobre socialização do contexto profissional, início de carreira, compartilhamento de estratégias e experiências sobre a mentoria, juntamente com roteiros com questões norteadoras para a discussão do grupo de professores experientes de cada tutora.	Os professores foram estimulados a examinar suas crenças e concepções sobre o ensino, escola e papel do professor e do mentor, assim como, a respeito do aprender a ensinar e a construir imagens de ensino coerentes com o que se preconiza como adequado.
Período G1: de agosto de 2015 a dezembro de 2015 e G2: de novembro de 2015 a março de 2016		
4. Individuais:	Foi uma ferramenta que possibilitou ao	Retomar e avaliar todo o processo de

Questionário Módulo 4	professor responder diferentes questões a fim de avaliar sua participação no Programa e a ação formativa relacionadas: às atividades; à tutoria; aos objetivos do programa; às sugestões para o aprimoramento da iniciativa; à identidade de mentor e ao planejamento de possíveis ações de mentoria em suas instituições escolares.	formação, com duas finalidades: a) para os participantes oportunizar a retomada de suas experiências, dificuldades e aprendizagens; b) para a equipe de formação e pesquisadores: avaliar a intervenção e coletar dados sobre as questões abordadas.
-------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Os diferentes tipos de registros acumulados durante os dezesseis meses do Programa (mais cinco meses do Módulo Extra²⁷) junto às professoras experientes formaram um grande conjunto de dados da pesquisa. Enquanto tutora do Programa, a também pesquisadora realizou o armazenamento e a organização dos dados de forma processual, já que por um lado as análises serviriam como base para próximas atividades e, por outro, seria objeto de análises para a pesquisa. A organização contou, primeiramente, com tabelas demonstrativas das atividades desenvolvidas pelos participantes. Em seguida, para aprofundar as análises, priorizou-se a organização de informações de forma individual, em arquivos próprios para cada professor.

A análise do conteúdo possibilitou a organização de categorias contidas nas narrativas dos professores experientes por meio da etapa de codificação para obter o núcleo de compreensão do texto, da interpretação dos dados, da categorização e da análise (FRANCO, 2008), visando uma “comparação semântica de unidades de sentido, procurando-se assim aderir ao pensamento expresso pelos professores” (FREIRE et al., 2011, p. 6).

Assim como nos estudos de Freire et al. (2012) e Cross e Hong (2012), a denominação de categorias inspirou-se na terminologia de Bronfenbrenner (1996), nesta pesquisa, com o propósito de investigar a interação das experiências emocionais vivenciadas pelos professores experientes e os diferentes contextos em que participam, bem como as aprendizagens na atuação de um novo papel: i) o nível pessoal e autobiográfico; ii) as teorias pessoais; iii) o micro, meso e exossistema de professores experientes; iv) os percursos formativos delineados na mentoria e os conhecimentos constituídos ao longo do processo e v) as experiências emocionais dos participantes. Assim, pretendeu-se reconstruir o sistema bioecológico das professoras experientes com base nas narrativas produzidas durante suas participações no Programa.

²⁷ Apenas quatro professores experientes participaram desta etapa extra.

A opção metodológica pelo uso de narrativas como instrumento de apreensão dos dados deu-se a partir da compreensão de que a escrita de narrativas é um processo formativo, uma vez que oferece transformações e novos direcionamentos nos caminhos percorridos (GUEDES-PINTO, s/d), por meio de uma tarefa complexa, cognitiva e emocional da compreensão das histórias e o processo de dar sentido às experiências (DAY, 2005).

Escrever narrativas também se apresenta como uma maneira de os professores fazerem revelações sobre o que pensam a respeito do seu trabalho, possibilitando um autoconhecimento, na medida em que as pessoas descrevem as relações pessoais, assim como no processo de contar uma história, os professores têm oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática (OLIVEIRA, 2011). É formativo, na perspectiva daquele que escreve e retoma situações marcantes, caminhos, escolhas e aprendizados, mas também favorece pesquisas que se utilizam de ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de investigar o que pensam os professores, quais suas dúvidas e os seus sucessos, como e por que agem de determinada forma, seus conflitos e aprendizados.

A ideia de utilizar a narrativa para contar uma história, narrar e retomar alguma experiência, fato, situação e/ou trajetória vai ao encontro com o propósito de situar as experiências pessoais e profissionais dos professores no centro do plano de formação e do seu desenvolvimento profissional, inter-relacionando-as à vida pessoal, à aprendizagem, à educação e ao ensino como integrantes dos saberes profissionais (DAY, 2005).

Para além, Bolívar (2002) explica que esse tipo de investigação possui uma perspectiva interpretativa, em que o relato configura-se como uma maneira de compreender e de expressar a vida, fazendo-se presente a voz do autor e sua subjetividade. O estudioso também faz um paralelo do enfoque paradigmático (lógico-científico) de investigação diferenciando do narrativo (literário-histórico), não para reforçar uma dicotomia, mas com o propósito de discutir a legitimidade epistemológica ao segundo tipo:

Como modo de conhecimento, o relato capta a riqueza e detalhes dos significados nos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não podem ser expressados em definições, enunciados factuais ou proposições abstratas, como faz o raciocínio lógico-formal (BOLÍVAR, 2002, p. 44-45).

Em face disso, o uso de narrativas em uma intervenção como alternativa de formação envolve o processo de construção de um texto pelo qual a pessoa vivencia e, na pesquisa,

atenta-se para o resultado dessa produção como forma de coletar dados para a investigação (CUNHA, 1997).

As narrativas na pesquisa partem do pressuposto de que aquilo sobre o que os professores falam e escrevem é o que foi significativo para eles, é a sua apreensão e compreensão da realidade e, por isso, “estão prenes de significados e reinterpretações” (CUNHA, 1997, p. 1).

Já investigar as aprendizagens e experiências emocionais, por meio das narrativas, acontece na possibilidade de ressaltarem-se os saberes acumulados e o valor das experiências que fazem parte do conhecimento e que se tornam públicos nos registros orais e escritos, em um movimento de produção de maior nível de consciência sobre um caso e na elaboração dele (SEGOVIA, 2014).

Nessa pesquisa, as narrativas foram produzidas por meio de interações mediadas entre a pesquisadora-tutora e os mentores no contexto em que a intervenção ocorreu – ambiente virtual de aprendizagem do Programa de Formação *Online* de Mentores, apresentado a seguir.

3.3 A intervenção: o contexto da pesquisa

A intervenção, caracterizada pelo Programa de Formação *Online* de Mentores - um projeto de extensão universitária, foi oferecido por meio do Portal dos Professores da UFSCar²⁸. Pautada em um modelo construtivo-colaborativo, foi construída processualmente ao longo de 16 meses (módulos 1, 2, 3 e 4) e mais cinco meses (módulo extra)²⁹, com base nas análises realizadas pelos dados apresentados pelos participantes do Programa que deram subsídio para a compreensão sobre a construção de práticas pedagógicas compatíveis com as demandas do contexto de atuação dos professores iniciantes.

A mentoria é compreendida como um processo de acompanhamento, apoio e possibilidade de desenvolver competências profissionais mais rapidamente junto aos iniciantes, à fundamentação de novas práticas profissionais e à ressignificação do papel de aprender a aprender a ensinar professores que ocupam cargos de gestão e coordenação pedagógica.

Para tanto, fez-se necessário, com base no modelo pedagógico adotado no PFOM, pensar em sua estrutura e funcionamento, a partir de sua arquitetura pedagógica (AP): a) fundamentação da proposta (elementos ligados à organização); b) conteúdo; c) atividades,

²⁸ Site: www.portaldosprofessores.ufscar.br

²⁹ Foi realizado um convite a todos os participantes do grupo 1 e 2.

formas de interagir no AVA, procedimentos avaliativos e a organização destes elementos em uma sequência didática (aspectos metodológicos) e d) definição do ambiente virtual de aprendizagem, suas funcionalidades, ferramentas e outros aspectos tecnológicos (BEHAR, 2009), assim como será feito ao longo desta seção. A proposta tinha como objetivos que os professores experientes ao longo de sua participação e em parceria com outros colegas:

- Explicitassem conhecimentos profissionais que estavam na base de sua atuação na comunidade escolar;
- Indicassem os processos pelos quais tais conhecimentos foram construídos, organizados e mobilizados por eles de modo que os professores sob a sua supervisão compreendessem os conteúdos/temas que desenvolvem nas ações formativas;
- Desenvolvessem e explicitassem processos de reflexão perante de situações escolares específicas (complexas e/ou dilemáticas) e contextualizadas, a partir e diante dos conhecimentos que possuem e das situações em que se encontram quando atuam na escola;
- Construíssem e fortalecessem a identidade profissional de mentor/formador de professores;
- Diagnosticassem necessidades formativas dos professores sob sua supervisão, diferenciando-as em função da fase da carreira em que se encontravam, atuando de modo específico no caso de professores iniciantes;
- Definissem programas/propostas de desenvolvimento profissional da docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e simultaneamente, nesse processo, auxiliassem os iniciantes a reconstruir sua base de conhecimento para o ensino;
- Construíssem, implementassem e analisassem programas, propostas e estratégias formativas voltadas para o desenvolvimento profissional de professores considerando a fase da carreira e necessidades formativas, em especial das fases iniciais;
- Atuassem em parceria com os professores da escola - para identificar, analisar, intervir e superar as necessidades educacionais dos alunos de modo a criar um ambiente colaborativo e inclusivo.

O Programa contou com quatro grupos de professores experientes, em média 11 participantes sob a responsabilidade de uma tutora. Esperava-se que as pesquisadoras³⁰, em sua atuação como tutoras virtuais, pudessem acompanhar o processo formativo de professores experientes para que pudessem apoiar professores em início de carreira. Em relação aos docentes com experiência, a proposta englobava o investimento em seu desenvolvimento profissional e a construção de sua identidade e do seu papel como mentores de professores iniciantes.

No contato entre a equipe de formação e os professores experientes buscou-se o estabelecimento de uma relação próxima e baseada no diálogo, a fim de que fosse possível desenvolver processos reflexivos, vínculos de confiança e espaços de não censura, por meio do cuidado com a linguagem e de questões desestabilizadoras que pudessem conduzir à revisão da própria prática e no planejamento de outras, bem como a tomada de consciência para crenças e concepções enraizadas sobre aprender a ensinar, ensino, aprender a ser professor/mentor e outras.

O resultado desse processo de acompanhamento entre tutores e professores experientes era primordial para a condução do Programa, uma vez que estreitava a relação da Universidade com a escola, a do formador com os professores e a dos propósitos da formação com as situações concretas do trabalho docente.

A respeito da participação dos professores experientes (PE) no Programa, foi necessária a disponibilidade de dedicação de três a cinco horas semanais para realização das atividades teóricas e práticas. Adicionalmente, deveriam apresentar, no momento da inscrição, documento escrito de seus superiores concordando com sua adesão ao Programa que previa a realização de atividades formativas com professores em início de carreira. Os PE concluintes do PFOM receberam certificação de 210 horas ao finalizarem as atividades e os professores iniciantes uma certificação de 120 horas³¹.

Sobre a sistematização do tempo e do espaço, considerando as questões que a virtualidade propicia em termos de flexibilização (BEHAR, 2009), foi possível observar que, embora houvesse uma organização em quatro módulos e diferentes unidades ao longo deles, com distintas atividades e prazos, os professores experientes tinham a oportunidade de expandir o tempo de realização de cada etapa, com base em orientações negociadas com suas

³⁰ Quatro doutorandas (Débora C. Massetto; Fabiana Vigo; Renata F. Alexandre e Cícera Malheiros) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar integrantes do grupo de pesquisa sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Aline M. M. R. Reali.

³¹ Os participantes não receberam remuneração salarial, nem bolsas de qualquer tipo ao longo do PFOM.

tutoras. Esta se configurou como uma estratégia para a continuidade dos participantes, uma vez que se pauta em um modelo construído com base nas características dos participantes, na colaboração e na construção de vínculos de pertencimento, mais do que uma obrigação. Assim, a formação pode traçar um caminho possível de ser retomado e redefinido a partir das necessidades dos participantes.

No Quadro 5 é possível conhecer as etapas que integram a construção desta intervenção, seus objetivos e uma breve descrição de cada fase.

Quadro 5 – Etapas do planejamento da intervenção

Etapas	Objetivos	Descrição
<p>1ª. Elaboração das bases do Programa De março a agosto de 2014</p>	<p>1. Composição do grupo de pesquisadoras. 2. Construção das bases teórico-metodológicas do PFOM (equipe de formação); 3. Organização do primeiro grupo de participantes do Programa; 4. Construção do <i>layout</i> do ambiente virtual de aprendizagem e de materiais de apoio.</p>	<p>1. Delineamento dos objetivos de estudo das pesquisadoras que integravam a equipe de formação; 2. Discussão sobre os aspectos teóricos e metodológicos dos modelos de formação docente adotado pelo grupo de pesquisas. 3. Parceria com duas secretarias municipais de educação do Estado de São Paulo (composição do G1³²); convite aos professores experientes, apresentação da proposta e seleção dos participantes (G1) e critérios de seleção. 4. Construção de materiais didáticos de apoio (AVA): guia de letramento; vídeo de apresentação do Programa; podcast de pesquisadoras parceiras do PFOM; animação sobre mentoria.</p>
<p>2ª. Implementação do Programa (G1) De agosto de 2014 a dezembro de 2015.</p>	<p>1. Elaboração processual e organização / revisão dos conteúdos e das atividades. 2. Acompanhamento, por meio da tutoria, do desenvolvimento profissional dos futuros mentores.</p>	<p>1. Organização dos Módulos: - teórico (módulos 1 e 2): o estudo e reflexão sobre temas chaves da formação docente e de mentores; letramento digital; - teórico-prático (módulos 3 e 4): o aprofundamento de conceitos sobre a formação, juntamente com as ações de mentoria (parceria entre mentor e iniciante). 2. Tutoria em um programa online: Estudo sobre o modelo formativo do feedback (equipe); construção de uma relação de confiança entre tutoras e mentores; acompanhamento contínuo e elaboração de novos questionamentos a cada atividade; atenção individualizada às demandas de cada participante.</p>
<p>3ª. Organização de um novo grupo do Programa (G2) e a implementação do Programa. Seleção: Outubro de 2014 a novembro de 2014. Implementação: novembro a dezembro de 2016.</p>	<p>1. Selecionar novos participantes para compor um segundo grupo de mentores (convite pelo Portal e adesão voluntária). 2. Avaliar o modelo de tutoria adotado para o acompanhamento do novo grupo.</p>	<p>1. Convite enviado via e-mails cadastrados dos professores no Portal dos Professores da UFSCar (14mil usuários) e estabelecimento de critérios para a composição dos grupos (a partir dos 385 interessados, seleção de 52 docentes). 2. Retomada e adaptação da maneira como estava sendo conduzido o retorno das atividades aos mentores oportunizando situações em que era destacado o papel do <i>feedback</i> e a importância de retomar algumas questões para uma discussão mais aprofundada sobre um determinado assunto.</p>

³² Grupo 1: referente ao primeiro grupo de professores experientes participantes do PFOM.

<p>4ª Organização de um módulo extra do PFOM. Março de 2016.</p>	<p>1. Elaborar novos objetivos e atividades para o investimento na continuidade do apoio do mentor ao iniciante.</p>	<p>1. Retomar (no caso do G1) e continuar (G2) o apoio dos mentores aos iniciantes.2. Organização de novas atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações de mentoria, tendo como base as análises dos dados realizadas, de forma processual, sobre os dois grupos de participantes.</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira etapa “*Elaboração das bases do Programa*” iniciou-se a coleta de dados por meio de questionários enviados aos participantes do primeiro grupo (G1), objetivando coletar informações pessoais, acadêmicas e profissionais para a seleção dos professores experientes e para os primeiros delineamentos do Programa.

A segunda fase “*Implementação do Programa (G1)*”, que abrangeu quase a totalidade de duração do Programa, deteve-se na construção, desenvolvimento e avaliação das propostas de forma que a equipe de formação se configurasse como parceira dos professores e de suas demandas formativas e do contexto de atuação. A parceria, inclusive, possibilitou durante o trajeto formativo readequações, revisões, novas ações e encaminhamentos que foram possíveis por meio de reflexões realizadas pelos PE que foram incentivadas durante toda a formação.

Quando se fala em demandas dos participantes, considera-se os participantes do PFOM como sujeitos ativos na formação e que os conhecimentos construídos e ressignificados durante a prática devem ter lugar central na organização de iniciativas de formação continuada.

Em face disso, PFOM tinha como foco os processos de aprendizagem individuais, na reflexão do mentor sobre sua própria prática e, também, coletivos, na medida em que, compartilhando suas necessidades de formação, suas dificuldades e situações bem ou mal sucedidas, pode-se construir conhecimentos sobre a docência. Assim, compreendeu-se a utilização da educação a distância enquanto estratégia pedagógica que valoriza a aprendizagem participativa e colaborativa do futuro mentor, orientada pela perspectiva de autoformação, como completa Behar (2009), com base nos aspectos sociais, pessoais e emocionais dos participantes envolvidos na aprendizagem a distância.

No contexto atual, marcado por um grande conjunto de informações e oportunidades de acesso, de conhecimento e compartilhamento, verifica-se que o processo de ensino e aprendizagem também pode ocorrer em um novo contexto, o *online*, pautado em um novo

modelo pedagógico. Assim, desenvolvem-se iniciativas de formação oferecidas na modalidade a distância via internet e incorporadas em uma cultura de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem, tratado como processo permanente ao longo da vida, também será retomado na EaD na perspectiva do paradigma interpessoal, compreendido como a valorização das relações entre as pessoas e baseado nas aprendizagens e nas experiências de vida dos aprendentes ligadas ao seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional (CARLOS et al., 2006). De acordo com os autores, estes aspectos, somados aos seus princípios estruturantes, como autonomia, diversidade e pluralidade podem permitir a construção de novos aprendizados por meio de um processo colaborativo e de estabelecimento de uma rede de interação efetiva entre os participantes que dela fazem parte, por exemplo, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Esta rede participativa, democrática e profissional pode ser identificada a partir de um ambiente de não censura, de pontos em comum entre os membros, pautada em relações de confiança, de comprometimento com a melhoria, de aprendizado entre os participantes e que tenham a oportunidade de constituir-se como uma comunidade de aprendizagem (MARCELO, 2002).

A formação também foi desenhada e desenvolvida considerando o impacto na aprendizagem dos professores iniciantes que segue uma tendência recente sobre avaliações de iniciativas de desenvolvimento profissional docente, preocupando-se com os resultados da aprendizagem dos estudantes (MARCELO; VAILLANT, 2009).

No caso do PFOM, a formação era oferecida aos professores experientes, a partir de suas trajetórias, necessidades de formação e aprendizados, mas também se visava a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que participavam da mentoria.

A Figura 5 retrata a página inicial do site do Portal dos Professores e suas principais ferramentas, como: os cursos a distância (iniciativas de formação, oferecidas por pesquisadores da UFSCar aos professores da educação básica), agenda da educação (eventos e encontros científicos importantes para área), entre outros.

Figura 5 – Tela principal do Portal dos Professores da UFSCar



Fonte: imagem do site.

No site do Portal foi criado um ambiente virtual de aprendizagem do PFOM, utilizando-se a plataforma *Moodle*. Ela se apresenta como sendo um sistema modular baseado em *plug-ins* que são usados para diferentes tipos de conteúdo³³. Além disso, é gratuito e baseia-se em uma rede de usuários que têm a oportunidade de customizá-la, considerando o objetivo para qual será utilizado na rede educacional ou em outras abordagens.

Na versão utilizada pelo PFOM, o *Moodle* é composto por ferramentas muito importantes para organização do ambiente virtual de aprendizagem nos moldes requeridos pela iniciativa de formação, dentre elas, pode-se destacar as ferramentas síncronas e assíncronas. As primeiras são aquelas que dependem da participação *online* do usuário em um momento determinado e em um horário marcado, como em uma conversa na ferramenta *chat*. Já no caso das ferramentas assíncronas, a participação do usuário pode ser feita em momentos planejados por ele, independente de outras pessoas, como no caso de envio de arquivos (ferramenta Tarefa), de envio de mensagem em uma discussão (ferramenta fórum) ou mensagem para outro participante (ferramenta mensagem), postagem de um registro reflexivo (ferramenta diário) ou ao enviar um e-mail (ferramenta e-mail interno).

O AVA do Programa foi planejado pela equipe de formação com base em modelos já adotados pela EaD da UFSCar em cursos de formação e, especialmente, a organização se consolidou pelas demandas da proposta. Os grupos 1 e 2 tinham salas próprias e eram

³³ Fonte: <https://moodle.com>

organizados em grupos separados por tutoras em cada um dos ambientes. A Figura 6 apresenta a tela principal do PFOM.

Figura 6 – Tela principal do AVA do Programa de Formação *Online* de Mentores (G1)



Fonte: imagem do AVA do Programa.

A Figura apresenta algumas das ferramentas que integravam o AVA: o *Diário de mentoria*: principal local de registro dos mentores sobre sua prática (ferramenta diário), *Tutorial Moodle*: conjunto de tutoriais audiovisuais elaborados pela Secretaria de Educação a Distância (SEaD-UFSCar) com o objetivo de orientar os usuário na navegação do AVA (ferramenta envio de arquivo), *Saiba Mais*: arquivos diversos sobre assuntos relacionados ao Programa (ferramenta envio de arquivo), *Chat*: uma possibilidade de contato entre tutoras-mentores e entre os próprios mentores (ferramenta chat).

Além disso, o PFOM contou com um conjunto de materiais didáticos com o intuito de auxiliar a mobilidade dos participantes na modalidade virtual de ensino. Dentre eles, destaca-se o Guia de Letramento, um documento com informações sobre as siglas usadas no Programa e orientações iniciais sobre a proposta (disponibilidade desejada para participar de forma adequada; frequência e certificação) e a organização do tempo para estudo e realização das atividades (desenvolvimento de uma agenda pessoal produtiva, com atenção ao tempo e espaço de dedicação ao programa e dicas sobre evitar acúmulo); o uso do computador (localizar arquivos, navegação de internet, acesso ao AVA); o ambiente virtual de aprendizagem (suas principais ferramentas); netiqueta (dicas sobre cortesia na comunicação, respeito de autoria para não cometerem plágio, cuidado com a linguagem e clareza na escrita, formatação das mensagens ou textos e aprendizagem colaborativa) e os critérios para acompanhamento da participação no PFOM (breve explicação sobre o caráter formativo e processual da avaliação das atividades). Foram também disponibilizados materiais

audiovisuais sobre aspectos principais da proposta de formação, entrevistas com duas ex-mentoras que participaram do Programa de Mentoria *Online* e um vídeo de mentoria (animação realizada sobre o modelo de mentoria adotado no PFOM³⁴).

Retoma-se a organização do PFOM, com o propósito de compreender seus conteúdos e atividades, a partir de seus quatro módulos e das 25 atividades oferecidas (Apêndice A) (somadas as nove atividades do Módulo Extra) ao longo de sua realização.

O primeiro módulo, intitulado “Apresentação dos participantes e contextos de atuação” e com duração de 30h, dedicou-se à exploração do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ao conhecimento e interação entre os colegas e a equipe de formação do Programa, além de oportunizar que os participantes estreitassem a comunicação com a equipe de formação e socializassem.

Também foi possível apresentar o objetivo geral da formação, a estrutura do Programa e materiais de apoio para o início da formação. Em seguida, os participantes tiveram a oportunidade de indicarem suas expectativas em relação ao Programa e de recuperarem as etapas da carreira docente, com foco na análise dos primeiros anos de atuação.

Nesta fase do Programa, os professores experientes editaram seu perfil, participaram de fóruns de discussão, apresentaram suas expectativas sobre o curso, realizaram a escrita de seus memoriais de formação (resgatando e refletindo sobre situações marcantes de sua trajetória profissional docente) e fizeram análises de um caso de ensino sobre o tema início de carreira. As sistematizações das atividades que compõem esse módulo podem ser encontradas no quadro descritivo do Módulo I do PFOM, com suas unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção (Apêndice B).

Ao analisar as potencialidades e as dificuldades desta fase, observou-se que o módulo 1 foi um momento de adaptação dos mentores à proposta de se construir a identidade de mentores de professores iniciantes e de reverem seus papéis enquanto professores e formadores de professores.

A adaptação a um modelo de formação que divide a autoria no desenvolvimento da proposta mostrou-se como um desafio, já que tentou superar, embora cada um tivesse seus papéis (pesquisadores e mentores), a visão de uma única direção na construção de conhecimento (universidade produz os saberes da docência) para uma de caráter colaborativo (os professores têm muito a dizer sobre sua ação pedagógica).

³⁴ Utilizou-se a o *software* de apresentação *online* chamado PowToon (www.powtoon.com).

O segundo módulo (60h), intitulado “Programa de Mentoria e o apoio do mentor para o professor em início de carreira”, propôs que os futuros mentores refletissem sobre as dificuldades encontradas por professores no início da carreira, compreendendo a função do apoio no início da carreira docente e as funções desempenhadas ao assumir o papel de mentor; além de conhecerem as características dos Programas de Mentoria na docência; vivenciarem a função do mentor por meio da análise de um caso de ensino e refletirem sobre a aprendizagem da docência juntamente com a identificação das diversas fontes de aprendizagem docente.

Sobre a aprendizagem docente, o propósito era de que os professores experientes pudessem compreender o processo como contínuo, especificamente, esclarecendo que há momentos em que é necessário “dar o peixe” aos professores e aos alunos e outros em que é necessário “ensiná-los a pescar”³⁵. Esta etapa do PFOM contou com temas importantes para a construção da identidade do mentor, nos processos coletivos e individuais de aprendizagem e na identificação dos dilemas e sentimentos que acompanham os professores experientes em seu processo de tornarem-se mentores: a) aprendizagem da docência; b) identidade e o papel do mentor; c) base de conhecimento para o exercício da função/cargo de mentor; d) início da carreira.

Ainda durante esta fase, os professores experientes vivenciaram o papel de mentores ao analisarem um caso de ensino sobre as dificuldades de uma professora iniciante, estudaram textos e produziram registros reflexivos sobre as fontes de conhecimento profissional, a aprendizagem da docência e o papel da motivação dos professores sobre os processos envolvidos. A sistematização das atividades, materiais e a descrição de cada atividade poderão ser encontrados no Apêndice C.

No processo de retomada de suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, iniciado no módulo 1, os professores experientes puderam acessar, pensar e ressignificar os primeiros anos de exercício profissional, refletindo sobre os dilemas, angústias, situações de sucesso e o apoio (ou a falta dele) no enfrentamento das dificuldades que são típicas da entrada na carreira. Nesse movimento reflexivo, ao se depararem com suas memórias, tiveram a oportunidade de pensar sobre a importância da atuação de um mentor.

O desafio que foi verificado desde o início da pesquisa-intervenção foi o da escrita, no sentido de falar sobre si, uma vez que, de maneira geral, configura-se como uma maneira mais confortável falar do outro. Quando é solicitado que retomem as trajetórias ao longo da vida,

³⁵ Esta expressão foi usada como referência neste momento do programa junto aos professores experientes.

também é pedido que o sujeito tenha contato com eventos marcantes e difíceis, sentimentos, frustrações. Assim como é lembrado por Oliveira (2011), “há uma confluência das realidades, a elevação de sentimentos adormecidos em uma clara intenção de emancipar as histórias da simples memorização” (p. 298). Nesse sentido, acessar informações, refletir sobre momentos e experiências, além de organizar as ideias de forma que o leitor entenda é um processo complexo.

O módulo 3, “Mãos à obra: iniciando as interações com os PIs” (60h), teve como propósito principal o início do acompanhamento entre mentor e iniciante. Esta parceria envolveu os seguintes aspectos: a) contato e convite aos iniciantes a fim de conhecerem o objetivo do programa; adesão ao projeto e primeira informações sobre formação acadêmica, profissional e contexto de atuação dos professores iniciantes; b) planejamento colaborativo das ações de mentoria: diagnóstico das necessidades formativas dos iniciantes; organização da rotina da diáde: reuniões, acompanhamento em sala de aula; registro das práticas; c) hierarquização das dificuldades dos PIs e desenvolvimento de ações para a minimização dos dilemas e angústias; d) avaliação processual.

Para tanto, a formação dos mentores envolveu a identificação e a retomada dos desejos, das carências e deficiências do início da carreira e o compartilhamento, entre mentores, de experiências sobre o desenvolvimento profissional e aprofundamento teórico sobre a definição de necessidades formativas, além de construírem, em parceria, o significado do conceito de necessidades formativas e o desenvolvimento de uma ferramenta/instrumento que contribua no diagnóstico delas (Apêndice D).

Esta fase trouxe um elemento novo: a construção da relação entre mentores e iniciantes. De um lado, professores com vasta experiência e ocupando cargos em um nível mais alto na hierarquia da escola ou da rede de ensino, de outro, docentes superando a fase de estudantes para assumirem o papel de educadores. Aspectos que eram discutidos nos primeiros módulos tornam-se aparentes no decorrer da mentoria: como se configura ensinar outros professores e quais aspectos embasam a atuação de um mentor?

O módulo 4 (60h) configurou-se como uma etapa de retomadas, avaliações e envolveu o apoio dos mentores junto aos iniciantes (reflexões no diário de mentoria foram feitas durante todo o processo), mas iniciou-se por meio de uma atividade via *Skype*, em que o professor experiente podia conversar com a sua tutora sobre suas ações de mentoria, relatando

suas experiências sobre o papel do mentor, a relação mentor-iniciante, avaliando o PFOM e com a oportunidade de aprofundar aspectos registrados no diário de mentoria (Apêndice E).

Adicionalmente, os PE também foram incentivados a ouvir o que os iniciantes tinham a dizer sobre a participação deles na mentoria, objetivando avaliar as ações e planejar novas práticas. Assim, puderam apresentar experiências significativas na atuação juntos aos iniciantes por meio da escrita de uma carta a uma futura mentora.

Com a finalização do programa, também houve uma etapa para que os PE pudessem avaliar suas participações e a iniciativa de formação continuada. Para tanto, as atividades propostas focaram: a descrição da trajetória individual de cada participante no Programa ao recuperarem os desafios, as aprendizagens e os sentimentos vivenciados ao longo do processo formativo, bem como a avaliação das atividades, das ferramentas utilizadas no Moodle, da capacidade de escuta e comunicação das tutoras e da proposta, de forma geral.

Neste momento, demonstrou-se a importância de retomar o percurso e refletir sobre os aprendizados, avaliando os sucessos e dificuldades presentes ao longo da formação. De um lado, para que o Programa pudesse aprimorar suas ações e, especialmente, para que os professores experientes pudessem avaliar suas práticas junto aos iniciantes.

Este final da etapa de implementação do programa foi de grande importância para a coleta de dados sobre as aprendizagens docentes e as experiências emocionais, com destaque para as atividades que oportunizaram tais retomadas, avaliações e reflexões, mas também justificada pelo diálogo mais aberto dos professores com a equipe, conquistado ao longo de toda trajetória.

O Módulo Extra (60h)³⁶ teve como propósito dar prosseguimento à formação dos professores experientes na construção de sua identidade como mentores e, por consequência, oportunizar o acompanhamento sistemático deles com os iniciantes. Ele foi organizado considerando duas perspectivas: i) a formação, pois se verificou a importância de continuar o vínculo entre equipe de formação do Programa e os experientes, a fim de aprofundar os estudos, realizar novos questionamentos e aprofundar as reflexões sobre o papel do mentor (Apêndice F) e ii) relacionado à pesquisa, uma vez que a retomada do contato com os participantes do PFOM também se configuraria como uma possibilidade de aprofundamento dos dados, sendo que este processo volta ao estudo como possibilidade de novas análises e, na formação, como forma de organizar as próximas etapas do módulo.

³⁶ Todos os professores experientes participantes dos 4 módulos do Programa foram convidados para integrarem o módulo extra, sendo que seis tiveram interesse e quatro PE finalizaram esta etapa adicional.

Esta fase teve início com a apresentação do novo contexto de atuação dos mentores, por meio das novas informações sobre o trabalho dos professores iniciantes. Ela aconteceu de forma coletiva (fórum) para que as experiências pudessem ser compartilhadas no grupo e prosseguiu com a retomada do contato dos experientes com os iniciantes, por meio de diagnóstico das necessidades formativas, caracterização da sala de aula e dos possíveis dilemas em um novo ano letivo. As atividades de planejamento e desenvolvimento das ações de mentoria foram replicadas do Módulo 3.

Tendo como base esta apresentação do contexto da pesquisa, discorre-se, neste momento, sobre os participantes: os professores experientes e seus respectivos professores iniciantes, díades/tríades estabelecidas ao longo da participação no PFOM.

3.4 Participantes da pesquisa

O Programa contou com a participação de dois grupos de professores experientes: 14 pertencentes ao grupo 1 e 14 pertencentes ao grupo 2 (concluintes)³⁷. O total de participantes de cada grupo foi separado em quatro equipes³⁸, sob a responsabilidade das quatro tutoras integrantes da equipe de formação. Dentre eles, havia professores experientes atuantes na Educação Infantil (EI), no Atendimento Educacional Especializado³⁹ (AEE) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Nestes moldes, retoma-se que cada tutora acompanhava um conjunto de professores experientes do grupo 1 e outro conjunto do grupo 2, sendo que cada um deles tinha uma sala própria no AVA e não tinham possibilidade de comunicação inter-grupal, isto é, conversavam somente com os participantes de sua turma e com a sua tutora⁴⁰.

A tutoria envolveu o acompanhamento constante em todas as atividades dos mentores no AVA com orientações sobre as atividades, apoio *online* de diferentes naturezas (técnicas, teóricas e práticas), mediação em momentos coletivos, elaboração de *feedbacks* formativos e a

³⁷ No início da participação dos professores selecionados para cada grupo, o Programa contava com 68 participantes no G1 e 52 participantes no G2. No total, 28 professores experientes concluíram o PFOM.

³⁸ No grupo 1 apenas 3 tutoras atuaram, já que a quarta tutora teve desistência dos participantes sob sua responsabilidade.

³⁹ De acordo com as diretrizes operacionais na Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (p.4) e deve, de maneira geral, “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (p. 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>.

⁴⁰ Esta situação foi alterada no Módulo Extra do Programa em que as tutoras tiveram participantes dos dois grupos em uma mesma sala para acompanhar.

partir do incentivo contínuo para a permanência dos participantes. As ações de tutoria tinham como propósito oportunizar o avanço nos níveis de reflexividade dos professores experientes dos mais básicos aos mais complexos, a fim de que houvesse mudanças e transformações em suas práticas educativas.

O convite para os professores do primeiro grupo participarem do PFOM se deu a partir do estabelecimento de parcerias entre duas secretarias municipais de educação e a Universidade. O critério de seleção envolveu: ter mais de 5 anos de experiência docente, preferencialmente 10 anos, ocupando cargos, como coordenação pedagógica, direção, supervisão ou orientação educacional.

Os perfis dos mentores concluintes do Grupo 1 podem ser visto no Quadro 6, assim como, detalhes gerais dos professores iniciantes que foram apoiados durante a mentoria⁴¹. O grupo iniciou com 21 professores experientes, sendo que mais de 50 participantes haviam sido classificados, mas não continuaram até as primeiras atividades do Programa.

Quadro 6 – Perfis dos mentores do G1 concluintes do PFOM e informações dos PI

Grupo 1				
PE Idade	Cargo; tempo de serviço	Tempo na docência	Formação acadêmica	Informações do PI
Tutora 1 – presente pesquisadora				
PE.1 31anos	Supervisora de ensino 4 anos	11 anos	Magistério; Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar.	PI.1 35 anos (Ed. Infantil – Etapa I); Letras e Pedagogia; Especialização: Alfabetização; Educação Infantil; 4 anos de experiência.
PE.2 57 anos	Professora AEE – EF 6 anos	10 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Libras.	PI.2 35 anos (1º ao 5º ano do Ensino Fund. – Oficinas de Alfabetização e Letramento); Normal Superior; 3 anos de experiência.
PE.3 49 anos	Coordenadora pedagógica - EI 1 ano	21 anos	Magistério; Normal Superior; Especialização em Psicopedagogia.	PI.3 36 anos (EI - Fase II); Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; 3 anos de experiência.
PE.4 44 anos	Diretora Educação Infantil 3 anos e meio	25 anos	Magistério; Graduação em Administração de Empresas; Especialização em Educação Infantil; Especialização em Marketing.	PI.4 37 anos (EI - Fase II); Magistério; Pedagogia; Especialização em Educação Infantil; 5 anos de experiência.
Tutora 2				
PE.5 42 anos	Diretora na Educação Infantil 1 ano	6 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.	PI.5 34 anos (EI – Fase I); Pedagogia; 4 anos de experiência
PE.6 55 anos	Diretora na EI 1 ano e 6 meses	26 anos	Magistério; Pedagogia; Especialização em Educação Infantil.	PI.6 31 anos (EI – Fase II); Pedagogia; 2 anos de experiência.

⁴¹ Neste grupo, a quarta tutora não teve nenhum participante que finalizou o Programa, por isso, não consta no quadro.

Tutora 3				
PE.7 44 anos	Coordenadora pedagógica –EF - 9 anos	24 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Gestão Educacional.	PI.7 – 37 anos (EF – 4º ano); Pedagogia e Letras; 4 anos de experiência.
PE.8 47 anos	Professora Nível II (Artes) 4 anos e 6 meses	23 anos	Letras; Especialização em Espanhol.	PI. 8 30 anos (EJA- 2º termo); Pedagogia e Filosofia; 5 anos de experiência.
PE.9 40 anos	Coordenadora pedagógica 5 anos	18 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento;	PI.9 34 anos (EF – 2º ano); Pedagogia; Especialização em Educação Infantil. 3 anos de experiência.
PE.10 48 anos	Coordenadora pedagógica 1 ano	11 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.	PI.10 25 anos (EF- 1º ano); Pedagogia; 4 anos de experiência.
PE.11 44 anos	Diretora 4 anos	11 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e em Gestão Escolar.	P.11 28 anos; (EF – 1º ano); Pedagogia; 4 anos de experiência.
PE.12 43 anos	Diretora 5 anos	18 anos	Pedagogia; Especialização em: Psicologia; Metodologia; Educação Infantil ; Gestão democrática.	P.12 34 anos (EF – 1º ano); Pedagogia; 4 anos de experiência.
PE.13 31 anos	Professora no Ensino Fundamental 5 anos	10 anos	Pedagogia; Especialização: Docência no Ensino Técnico e Superior	PI.13 30 anos (EF: 4º ao 9º ano); Biologia; Mestre em Ciência Animal. 5 anos de experiência.
PE.14 44 anos	Coordenadora pedagógica 8 meses	23 anos	Pedagogia; Especialização em: Psicopedagogia; Gestão Educacional.	PI.14 32 anos (EF: 4º ano); Pedagogia; 1 ano de experiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do Quadro 6 possibilita apontar que os 14 professores experientes do G1 eram predominantemente do sexo feminino e a faixa etária variou de 31 a 57 anos. Também foi possível notar que, neste grupo, 10 PE eram iniciantes nos cargos de gestão escolar, tendo até cinco anos de atuação na função quando ingressaram no Programa, embora tivessem, em sua grande maioria, vasta experiência como professoras quando assumiram esta função (exceto a PE.5).

Neste grupo, professores experientes e iniciantes formaram díades de trabalho e estiveram juntas a partir do módulo 3 do Programa, quando foi iniciado a etapa prática da formação dos mentores referente às ações de mentoria junto aos professores iniciantes. Em ambos os grupos, 1 e 2, a escolha dos professores iniciantes pelos professores experientes considerou a seguinte sugestão fornecida pela equipe de formação do PFOM: que os iniciantes trabalhassem na mesma escola que o seu mentor, respeitando até cinco anos de exercício profissional e que tivessem interesse e disponibilidade em participarem. O número de docentes mentoriados não foi estabelecido *a priori*, mas sugeriu-se que cada mentor avaliasse o período de dedicação, em vista das demandas que poderiam surgir para cada iniciante.

Os estudos sobre professores experientes apontam que estes profissionais devem ter repertórios comportamentais e profissionais importantes e necessários para a sua atuação em sala de aula, construídos ao longo de sua trajetória profissional. Contudo, ao assumirem um novo papel, como formadores de professores, novas responsabilidades, atividades, conhecimentos e uma nova identidade deveriam ser construídos para a sua atuação junto aos outros professores.

Dentre os cargos/funções, observa-se que uma professora atuava como supervisora de ensino, cinco como diretoras, cinco como coordenadoras pedagógicas, outras duas como professoras dos anos finais do Ensino Fundamental e uma como AEE. A composição do grupo com 11 professoras experientes em cargos de gestão refere-se a um dos critérios de seleção desse grupo que priorizava participantes nestes cargos e papéis, uma vez que se sugeriu que os profissionais que desempenham tais funções tivessem, em suas atribuições, indicativos de atividades, como formadores de professores, assemelhando-se à atuação do mentor e como vem sendo discutido ao longo do estudo.

As análises de documentos oficiais⁴² das secretarias municipais de educação das duas cidades das quais os professores experientes fazem parte indicam algumas atribuições ligadas ao trabalho como formador de professores.

No caso do supervisor, o documento não faz referência direta ao termo formador, mas apresenta a ideia de “manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com diretores, coordenadores pedagógicos e/ou professores, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica”⁴³. No caso de diretores, ambas as cidades das quais os PE faziam parte, apresentam que a atribuição ligada à formação docente se apresenta a partir da ideia de “coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional”, com uma indicação generalizada da formação docente que deve ser oportunizada nas instituições escolares.

Os coordenadores pedagógicos têm, como atribuições do papel exercido, atividades relacionadas a “manter um esquema viável de monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas, promovendo encontros periódicos para formação continuada e socialização de experiências dos Recursos Humanos, bem como para revisão e aprimoramento do

⁴² Editais de concursos públicos para as vagas de supervisor de ensino, diretor de escola e coordenador pedagógico das cidades 1 e 2, situadas no interior do Estado de São Paulo.

⁴³ Edital de concurso público nº. 02/2013.

planejamento pedagógico”⁴⁴, informação que também não deixa claro quais e como as ações podem ser desenvolvidas na escola. Outro aspecto interessante é que nenhum dos documentos analisados faz menção a um possível apoio para professores em início de carreira, como atribuições dos formadores de professores.

Outro destaque refere-se à formação acadêmica das professoras experientes não muito variada, uma vez que 11 são formadas em Pedagogia (PE.1, PE.2, PE.5, PE.6, PE.7, PE.9, PE.10, PE.11, PE.12, PE.13, PE.14), uma com o curso Normal Superior (PE.3) e, dentre elas, quatro com magistério (PE.1, PE.3, PE. 4 e PE.6) e uma somente com magistério em sua formação inicial (PE.4), juntamente com uma professora com Licenciatura em Letras (PE.8). Também evidencia-se que, majoritariamente, realizaram algum curso de pós-graduação, sugerindo o investimento em seu desenvolvimento profissional por meio de especializações na área educacional e/ou como incentivo governamental para progressão na carreira.

Abrucio (2016), trata da formação de professores no Brasil, apresentando dados interessantes sobre o aumento do número de docentes com formação superior e/ou continuada, esclarecendo que “até 1988, boa parte do professorado não tinha nível superior. Em 1991, 20% dos professores não eram graduados, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2006, o número de formados chegou a 60% e, em 2013, a 75%” (p. 15).

Retornando ao Quadro 6, observa-se que seis professoras iniciantes tem formação inicial em pedagogia e não possuem pós-graduação (PI.5, 6, 10, 11, 12 e 14), dois com pedagogia e pós-graduação (PI.3 e PI.9), duas com licenciaturas em Letras e Pedagogia (PI 1 com pós-graduação e PI 7), uma com magistério, pedagogia e pós-graduação (PI 4), 1 professora com Normal Superior (PI 2), uma professora graduada em Pedagogia e Filosofia (PI 8) e um professor iniciante licenciado em Biologia e com mestrado na área (PI 13).

Com base nas idades dos PE e dos PI, somente no caso da primeira díade que a idade da mentora era inferior a idade da iniciante. O tempo da docência dos professores iniciantes esteve entre um e cinco anos de exercício profissional, sugerindo que estão atravessando a fase apresentada pela literatura como a de conflitos, de adaptações, de diversas responsabilidades, de sobrevivência e, por consequência, de necessidade de apoio.

⁴⁴ Edital de concurso público nº. 02/2013.

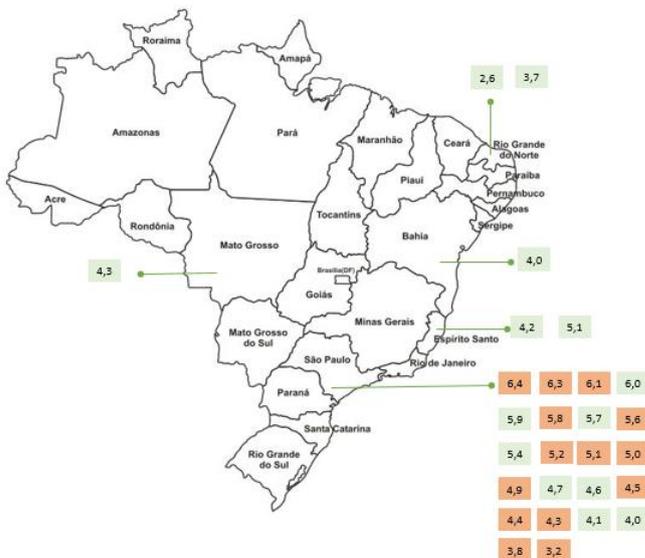
Já o grupo dois (G2), iniciou sua participação no Programa após três meses do G1, e na sua organização optou-se por abrir uma chamada pública⁴⁵ com o objetivo de que professores de todo território nacional pudessem participar da formação continuada. A divulgação e a inscrição para a composição do G2 foram feitas pelo Portal dos Professores. Em um primeiro momento, foi divulgada uma chamada no site e enviado um convite por e-mail, via mala direta, para os 14 mil e-mails cadastrados, com informações gerais sobre o objetivo da proposta, duração, critérios de seleção e os passos necessários para a inscrição de interesse.

Neste momento, devido a uma procura muito alta (385 interessados), priorizou-se 52 docentes que atenderam aos seguintes critérios: atuação mínima de 10 anos de exercício na educação básica, atuação mínima de dois anos no cargo atual (diretor, vice diretor, coordenador pedagógico, orientador pedagógico e supervisor de ensino), preferencialmente, ocupar a função de Coordenador Pedagógico e, em segundo plano, prioridade aos cargos exercidos na seguinte ordem: diretor, vice diretor, coordenador pedagógico, orientador pedagógico e supervisor de ensino, ter realizado curso a distância, possuir domínio do Pacote Office e ter acesso à *internet* em casa e IDEB do município (prioridade para IDEB mais baixos).

Sobre este último critério, foi possível observar que o IDEB das cidades em que os professores experientes foram selecionados variaram entre 2.6 e 6.4, abrangendo cinco diferentes estados brasileiros, como mostra a Figura 7.

⁴⁵ Ela foi divulgada no site do Portal dos Professores e o convite também foi enviado via mala direta para os e-mails cadastrados na plataforma.

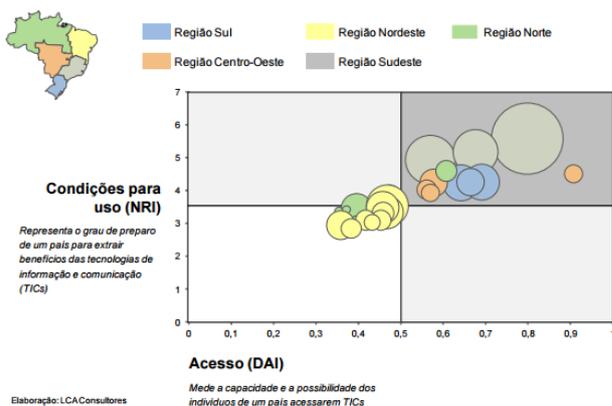
Figura 7 – IDEB (2014) das cidades dos participantes selecionados e concluintes do G2



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 7 apresenta o IDEB das cidades que tiveram participantes concluintes do G2 (caixas laranja), em que se observa a predominância no Estado de São Paulo e a desistência de todos os participantes que residiam/trabalhavam em outros estados. De acordo com documento elaborado pela Federação Brasileira de Telecomunicações (FEBRATEL), as regiões sudeste e, em seguida, a sul apresentam as melhores condições e infraestrutura de acesso às tecnologias de informação e à comunicação (KENSKI, 2015), como pode ser observado na Figura 8.

Figura 8 – Comparativo Nacional (2012) sobre o acesso das regiões às TICs



Fonte: Projeto Brasil Digital Inovador e Competitivo 2015-2022. Dezembro de 2014⁴⁶.

⁴⁶ FEBRATEL. Projeto Brasil Digital Inovador e Competitivo 2015-2022 Contribuições para Formuladores de Políticas Públicas. Dezembro de 2014. file:///C:/Users/User/Downloads/projeto_brasil_digital_inovador_e_competitivo_2015_2022_final%20(3).pdf

A leitura da Figura 8 também possibilita afirmar que a região centro-oeste ganhou uma posição de destaque, uma vez que no comparativo de 2005 estava quase que totalmente no quadrante superior esquerdo e agora compartilha o espaço, principalmente, com as regiões sudeste e sul. Também se observa que o nordeste ainda permanece no quadrante inferior, em um cenário de grandes desigualdades, enquanto a região norte apresenta alguns avanços (KENSKI, 2015).

A partir do comparativo entre as regiões brasileiras, pode-se explicar, em um primeiro momento e sem análises mais efetivas, alguns aspectos dos perfis dos participantes e os possíveis motivos de abandono do PFOM que podem estar relacionados às possibilidades de acesso à internet.

Neste momento, apresenta-se o segundo grupo de professores experientes do PFOM. O G2 era composto por 14 professores experientes e 21 professores iniciantes, apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Perfis dos mentores do G2 concluintes do PFOM e informações dos PI

Grupo 2				
PE	Cargo; tempo de serviço	Tempo docência	Formação acadêmica	Informações do professor iniciante
Tutora 1 – presente pesquisadora				
PE.15 45 anos	Coordenador a Pedagógica da Educação 1 ano	25 anos	Magistério; Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; Mestrado e doutorado na área de educação.	PI.15 – 30 anos (EI- 5 anos); Licenciatura em Matemática; Pedagogia; Especialização em Gestão de Pessoas; 3 anos de experiência.
PE.16 38 anos	Diretora da Educação Infantil Municipal Estado de São Paulo 11 anos	17 anos	Magistério; Licenciatura em Matemática e em Pedagogia; Especialização em: Educação Matemática, Gestão Escolar; Curso aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola.	PI.16 – 22 anos (EI – maternal); Pedagogia; Especialização em Gestão escolar e inclusão; 1 ano e meio de experiência
				PI. 17 – 33 anos (EF – 4º e 5º ano); Pedagogia; Especialização em: Psicopedagogia e Educação Inclusiva; Educação infantil, neurociência e aprendizagem; 2 anos e meio de experiência.
Tutora 2				
PE.17 46 anos	Direção – Educação Infantil 3 anos	27 anos	Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar Especialização em Educação Infantil.	PI.18 - 39 anos (Infantil II); Pedagogia e Estudos Sociais; Especialização em Educação Infantil; 4 anos de experiência
PE.18 47 anos	Coordenação pedagógica 14 anos	26 anos	Licenciatura em História.	PI.19 46 anos (Educação Infantil - crianças de 4 e 5 anos); Pedagogia; 3 anos
PE.19 50 anos	Coordenação pedagógica	18 anos	Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e	PI.20 31anos (4º - EF); Magistério e Pedagogia: 5 anos de experiência

	12 anos		Educação Especial.	
Tutora 3				
PE.20 56 anos	Diretora 6 anos	26 anos	Pedagogia, Letras. Pós-graduada Strito Sensu.	PI.21 41 anos (8º Ano/9º Ano e 2ª, 3ª Ensino Médio); Licenciatura em História e cursando Pedagogia; 2 anos e meio de experiência. PI.22 36 anos (Ensino Fundamental I/II/EJA); Magistério; Letras; Pedagogia; 5 anos de experiência.
PE.21 48 anos	Supervisora de ensino 10 anos	15 anos	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação.	PI.23 46 anos (Ensino Fundamental I – 4º anos); Pedagogia; 2 anos de experiência. PI.24 36 anos (Educação Infantil – Pré-escola); Magistério; Especialização em Educação Infantil e em Gestão escolar; 1 ano de experiência.
Tutora 4				
PE.22 48 anos	Coordenador de Área 3 anos	12 anos	Licenciatura em História e Mestre em Educação.	PI.25 31 anos (Educação Infantil); Pedagogia; 4 anos de experiência.
PE.23 51 anos	Coordenadora Pedagógica 21 anos	25 anos	Pedagogia e Geografia; Pós-graduação em Psicopedagogia.	PI.26 50 anos (Ensino Fundamental I – 3º e 4º anos); Pedagogia; 3 anos de experiência. PI.27 48 anos (Ensino Fundamental I – 3º e 2º anos); Pedagogia; 5 anos de experiência docente. PI.28 25 anos (Professor de Informática); Tecnólogo em informática; Graduado em Matemática; Especialização em Novas tecnologias Educacionais e informática; 3 anos de experiência docente.
PE.24 63 anos	Coordenadora pedagógica 3 anos	18 anos	Magistério; Pedagogia.	PI.29 26 anos (Ensino Fundamental I – 2º ano); Pedagogia; 3 anos de experiência PI.30 25 anos (EF – 1ºano); Pedagogia; 2 anos e meio.
PE.25 50 anos	Coordenadora pedagógica 6 anos	26 anos	Pedagogia; Pós-graduação Equoterapia; Reabilitação Educativa Lúdico-esportiva; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.	PI.31 33 anos; (Ensino Fundamental II) Licenciatura em Matemática; 5 anos de experiência.
PE.26. 49 anos	Supervisora de Ensino (Rede Estadual) 11 anos	30 anos	Pedagogia; Especialização em: Psicopedagogia e Gestão da Rede Pública.	PI.32 - 23 anos (Professora de Atendimento Pedagógico Especializado - Sala de Recursos - Deficiência intelectual) -; Pedagogia e Curso de atualização sobre Dificuldade de aprendizagem X deficiência intelectual (APAE); 1 ano de experiência. PI.33 - 30 anos (Professora de Atendimento Pedagógico Especializado - Sala de Recursos - Deficiência intelectual e de TEA);

				Pedagogia e Especialização em Autismo; 4 anos de experiência
PE.27 41 anos	Diretora Ens. Fund. 6 meses	20 anos	Magistério; Pedagogia; Especialização em: Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento e Atendimento Educacional Especializado.	PI.34 26 anos (Ensino Fundamental I-3º ano); Pedagogia; 5 anos de experiência.
PE.28 50 anos	Supervisora de ensino 10 anos	28 anos	Magistério; Pedagogia.	PI.35 30 anos (sala de recursos - DI); Pedagogia; Especialização em Educação Inclusiva – TGD; 3 anos de experiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo dois foi formado por 12 professoras e dois professores (PE.4 e PE.8) com idades entre 38 e 63 anos. Todos os participantes ocupavam um cargo de gestão: coordenação pedagógica (PE. 1, 4, 5, 8, 9, 10, 1 e 11), direção escolar (PE. 2, 3, 6 e 13) e supervisão de ensino (PE. 7, 12 e 14). Dentre eles, 11 professores tinham grande experiência na docência ao assumirem a função de formadores de professores, com exceção de três (PE. 5, 7 e 9) que tinham em torno de quatro e cinco anos de docência quando assumiram tal papel. Este último dado não é surpresa no contexto brasileiro, no qual muitos professores que se destacam em suas salas de aula são chamados para assumirem funções com maior hierarquia e de reconhecimento salarial.

A formação acadêmica dos professores experientes é semelhante entre si, pois 12 participantes possuíam graduação em Pedagogia, sendo que dentre eles somava-se mais uma licenciatura (PE.2 – Matemática; PE.6 Letras; PE.9 Geografia) e magistério (PE.1, 10, 13, 14 e 16); duas professoras licenciadas em História (PE.4 e PE.8) e 11 professoras com pós-graduações (PE.1, PE.2, PE.3, PE.5, PE.6, PE.7, PE.8, PE.9, PE.11, PE.12, PE.13).

Em relação à formação inicial dos 21 professores iniciantes, 17 tinham graduação em Pedagogia (PI 1, 2, 3, 4, 5, 6, PI. 7 cursando, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20 e 21), sendo que também havia outros cursos como Licenciatura em Matemática (PI 1, 14 e 17), Estudos Sociais (PI 4), História (PI 7), Letras e Magistério (PI 8) e Tecnologia (PI 14). Dentre o grupo, oito haviam realizado pós-graduação e entre um a cinco anos de experiência docente.

No Programa, a inserção na docência dos professores iniciantes aconteceu em média aos 32 anos no primeiro grupo e aos 33 anos do grupo 2, preservando as demandas e necessidades típicas do início de carreira.

Por meio do contato entre tutoras-mentores ao longo do PFOM, também verificou-se que o abandono dos participantes do PFOM relacionava-se à fatores diversos, variando de problemas pessoais a prioridade para outros projetos profissionais.

Almeida (2008), em seu estudo sobre evasão em cursos a distância, relaciona esses motivos à categoria-síntese “fatores situacionais”, cuja definição consiste em falta de apoio no trabalho, problemas na família, realização de um curso simultâneo, causando desinteresse, problemas de saúde. Em seu estudo, 43% dos desistentes era resultado de mudanças de circunstâncias de vida.

Ainda considerando o perfil dos participantes dos grupos 1 e 2, também discute-se a justificativa da desistência relacionada à sobrecarga de trabalho, isto é, os professores experientes ocupando cargos que demandam um grande conjunto de responsabilidades, elencam as tarefas e priorizam o que se configura como mais importante, em geral, o trabalho.

Adicionalmente aos motivos que levaram à desistência, Pallof e Pratt (2004) discutem o perfil desejado para um estudante virtual de sucesso, dentre as características apresentadas estão: ter acesso a um computador com *internet* e saber utilizá-los e devem ter a “mente aberta” (p. 26), no sentido de compartilhar detalhes de sua vida pessoal, profissional e educacional. As autoras completam que os alunos virtuais não devem se sentir prejudicados pela ausência de sinais visuais ou auditivos em sua comunicação, isto é, diferentemente do ensino presencial em que o contato com o professor é físico e mais próximo, essa ausência na EaD pode favorecer na expressão de sua opinião.

Outros aspectos discutidos pelos autores supracitados estavam relacionados ao aluno, como automotivação, autodisciplina, dedicação de uma quantidade significativa semanal para seu estudo e, especialmente, o estudante da modalidade a distância deve compreender que a aprendizagem pode se dar em qualquer lugar e em diferentes momentos, não se restringindo à sala de aula tradicional. Behar (2009) esclarece que os participantes de uma iniciativa de formação virtual devem ter, principalmente, competências tecnológicas no uso de diferentes programas, da internet e competências relacionadas ao uso de comunicação escrita.

Por outro lado, acompanhar um professor iniciante e apoiá-lo em suas primeiras inserções na docência não é uma tarefa simples, não é uma atividade profissional reconhecida e valorizada institucionalmente, implicando em trabalho extra e voluntário. A distância entre compreender o conceito de mentoria para a efetiva atuação como mentor também pode ter levado a desistência de alguns professores ou por não estarem preparados para o papel, por

não se identificarem com a proposta, por não poderem /quererem se dedicar ao projeto, dessa forma, não se comprometeram com o Programa.

Os motivos do abandono, por vezes silenciados, não torna possível uma discussão mais aprofundada sobre este aspecto, mas oportuniza reflexões que se fazem importantes sobre a EaD e programas de formação continuada de professores.

O Programa de Formação *Online* de Mentores foi encerrado em dezembro de 2015 (grupo 1), março de 2016 (grupo 2) e, totalmente, em setembro de 2016 (módulo extra). Em vista dos 28 professores finalistas (módulos 1, 2, 3 e 4), ele teve a participação de seis professoras experientes (quatro do Grupo 1 e duas do Grupo 2) sob o acompanhamento da pesquisadora-tutora. Deste total, foi possível escolher três professoras experientes que participaram até o Módulo Extra. Para a sua identificação nos capítulos de análise de dados foram utilizadas as letras “PE” - professora experiente - acrescida dos números 2, 4 e 16 que se referem às identificações de quando foram apresentados os dois grupos de participantes do Programa, nos Quadros 6 e 7 deste capítulo.

O Capítulo 4 contempla a primeira etapa da investigação com o desenvolvimento de um estudo exploratório sobre o nível pessoal das três participantes, isto é, suas trajetórias formativas, suas teorias pessoais, os papéis desempenhados e as relações estabelecidas com base em sua participação no PFOM, compreendendo a importância de estudar, a partir das categorias de Bronfenbrenner (1996), o nível mais profundo das professoras experientes e entendendo que estas análises auxiliarão na compreensão de outros aspectos relacionados à formação das professoras experientes, como será apresentado a seguir.

No Capítulo 5, segunda etapa da pesquisa, foi selecionada uma tríade (PE.16-PI.16-PI.17)⁴⁷ e duas díades (PE.2-PI.2 e PE.4 e PI.4) para a realização de um estudo de casos múltiplos (MAZZOTTI, 2006), por meio de análises aprofundadas dos seus percursos formativos, suas aprendizagens e experiências emocionais, com base na relação estabelecida entre professores experientes e iniciantes e considerando a influência da pesquisadora-tutora no acompanhamento das mentoras ao longo do PFOM.

O número reduzido de participantes permitiu um estudo interpretativo que sustentasse a complexidade de se realizar uma investigação em profundidade sobre as experiências emocionais de professores experientes, considerando a originalidade deste assunto no meio educacional.

⁴⁷ Também será considerada a relação estabelecida entre as professoras iniciantes vivenciada ao longo dos encontros de mentoria realizados pela Tríade.

A escolha da tríade considerou os seguintes critérios: a) a mentora produziu um grande número de registros ao longo do Programa com uma escrita aprofundada e reflexiva; b) o perfil da mentora destacou-se a partir de suas experiências diversificadas na área educacional: professora na Educação Infantil (EI) e de Matemática no Ensino Fundamental (EF - ciclo II) e no Ensino Médio (EM) da rede pública de ensino; coordenadora pedagógica; vice-diretora de uma escola de EF; vice-diretora e diretora de uma escola de EI; tutora em curso de especialização presencial e d) participou do Módulo Extra do PFOM, possibilitando o reconhecimento de novas experiências emocionais e de mentoria⁴⁸.

Para a escolha das Díades A e B, foi considerada a participação no Módulo Extra do PFOM, possibilitando à pesquisadora-tutora um acompanhamento prolongado dos processos formativos das professoras experientes e o desenvolvimento da mentoria junto às professoras iniciantes. As professoras experientes 16, 2 e 4 foram as únicas participantes, sob responsabilidade da pesquisadora-tutora, que participaram do módulo extra.

Com base nas discussões desenvolvidas até o momento, a partir da explicitação dos caminhos teórico-metodológicos, da apresentação das características da pesquisa, da intervenção, da organização e análise dos dados, organizou-se o próximo capítulo que contém a descrição e análises sobre a trajetória das professoras experientes que constituíram a tríade e as díades consideradas nesta investigação.

⁴⁸ A escolha das Díade B e Díade C poderá levar em consideração a realização em todas as atividades do programa e a participação destas até o Módulo Extra.

CAPÍTULO 4: O sistema (bio)ecológico das professoras experientes: suas trajetórias formativas, teorias pessoais e os sistemas em que estão inseridas

O Capítulo 4 apresenta as trajetórias de vida e de formação de três participantes da pesquisa-intervenção, suas teorias pessoais, o PFOM enquanto microssistema em que estão inseridas e as influências de outros sistemas para o seu desenvolvimento profissional.

As professoras experientes, ao longo de sua participação no PFOM, puderam retomar experiências significativas de sua trajetória docente, refletir sobre questões emblemáticas, ser profissional, ensinar e sobre atuar como formadoras, compartilhar experiências bem-sucedidas, dificuldades e necessidades formativas e, principalmente, construir conhecimentos para atuar como mentoras. Estes processos de constituição de sua profissionalidade como formadoras de professores não ocorreram de forma isolada, mas, sim, mediados pela participação delas em um ambiente virtual de aprendizagem, com o apoio da pesquisadora-tutora e de outros colegas do Programa.

A partir desse modelo formativo, a aprendizagem da docência será analisada por meio do pensamento (NÓVOA, 2007) e das percepções de professores experientes, evidenciados nas narrativas desenvolvidas durante a sua participação no PFOM.

A base conceitual de pesquisas sobre o pensamento docente reconhece a importância dos processos reflexivos para a revisão e mudança da prática. Assim, a reflexão intencional esteve presente ao longo dos processos individuais e coletivos de aprendizagem, como orientação conceitual (MIZUKAMI, 2006), compreendendo que a melhoria do ensino e a aprendizagem efetivam-se, também, por meio da reflexão sobre as experiências vivenciadas e pela análise crítica, com apoio teórico, das ações, dos processos e das respostas obtidas (PAPI; MARTINS, 2014).

A reflexão foi entendida, ao longo da pesquisa-intervenção, como instrumento de um sujeito ativo no processo de reconstruir o seu passado e construir seu futuro (ROSA, 2002), colocando a sua trajetória de vida pessoal e profissional, suas ações e o seu desenvolvimento em perspectiva. Assim, a formação docente em questão pautou-se em uma abordagem realista que compreende o processo de tomada de consciência dos professores como um momento que se pode oportunizar a construção de saberes, evitando discrepância entre o pensar, o querer e o agir (KORTHAGEN, 2010).

Neste modelo formativo, tratou-se de desenvolver ações e investigações educativas que considerassem a singularidade dos sujeitos – os aspectos ligados a sua história, aos modos como agem em seu contexto de atuação e às formas como se relacionam com diferentes pessoas em um movimento de construção de sua própria vida – para se compreender como o professor se constitui, uma vez que a experiência e as aprendizagens vêm desse fazer constante que funde o pessoal ao profissional (PAPI; CARVALHO, 2013).

A compreensão do professor enquanto pessoa possibilitou uma nova visão do processo de aprendizagem. As dicotomias: razão e emoção e pessoal e profissional foram assumidas como complementares, possibilitando, desse modo investigar o professor como sujeito biográfico que possui concepções, crenças, teorias, emoções e sentimentos que influenciam o seu desenvolvimento e o seu trabalho. Evidenciou-se, ao se utilizar de narrativas sobre o pensamento docente, a recuperação e a legitimação dos aspectos subjetivos e pessoais nas pesquisas e na formação docente (MOREIRA, 2011).

Reali et al. (2014) argumentam que esta escolha metodológica vem ao encontro das possibilidades que a narrativa oferece ao revelar reflexões e dilemas sobre as experiências do professor, as estratégias utilizadas na superação das dificuldades e as consequências da prática nas aprendizagens dos estudantes. Além disso, tal como discute Díaz (2001), a narrativa configura-se como uma maneira interessante de se compreender as aprendizagens dos professores, sendo também um meio que evidencia os fatores que devem ser considerados no desenvolvimento de oportunidades de crescimento na profissão.

A partir da discussão sobre a importância das narrativas na formação e investigação docente, apresenta-se o nível pessoal e autobiográfico de três professoras experientes participantes do PFOM. Retomam-se as informações acadêmicas e profissionais das PE. 2, 4 e 16, a fim de aproximar os sujeitos de pesquisa com os dados produzidos e analisados.

Quadro 8 – Professoras experientes selecionadas para o estudo

PE Idade	Cargo; tempo de serviço	Tempo na docência	Formação acadêmica
PE.2 57 anos	Professora AEE – EF - 6 anos	10 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Libras.
PE.4 44 anos	Diretora Educação Infantil 3 anos e meio	25 anos	Magistério; Graduação em Administração de Empresas; Especialização em Educação Infantil; Especialização em Marketing.
PE.16 38 anos	Diretora da Educação Infantil 11 anos	17 anos	Magistério; Licenciatura em Matemática e em Pedagogia; Especialização em: Educação Matemática, Gestão Escolar; Curso aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a apresentação de suas trajetórias formativas, ilustram-se as suas concepções e crenças sobre a função da escola e a profissão docente, bem como os processos que envolvem ser profissional e ensinar e a representação do papel de mentor. Para a apresentação do percurso formativo e das teorias pessoais das professoras utiliza-se de excertos da escrita das professoras em diferentes atividades do PFOM. O capítulo será finalizado com a reconstrução e investigação do microsistema destas professoras experientes e as possibilidades de investigação dos meso e exossistema.

4.1 O nível pessoal e autobiográfico: quem são as professoras experientes?

Conhecer as professoras experientes participantes da pesquisa-intervenção foi além de estabelecer um perfil de formadores de professores. Esta estratégia possibilitou ao Programa considerar suas histórias de vida e de formação na constituição do seu currículo e de suas atividades, e para a atual pesquisa permitiu traçar-se um caminho de investigação de suas identidades, trajetórias pessoais e profissionais e de suas experiências emocionais em um movimento de valorização de seus conhecimentos e vivências.

Retoma-se a ideia construída nos capítulos teóricos, isto é, no processo de desenvolver-se, o professor desempenha diferentes papéis e atividades, mantém diversas relações interpessoais em ambientes variados, se desarranja e se desenvolve a partir das transições ecológicas que o acompanha ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Pensando nisso, procura-se, ao longo deste capítulo, apresentar as professoras experientes participantes do PFOM, bem com as suas características, experiências, identidades e crenças, utilizando-se do esquema apresentado por Bronfenbrenner (1996). O aprofundamento consiste em compreender a experiência dos professores decorrente de trocas sociais e situadas em ambientes sociais e culturais próprios, o que requer, neste modelo bioecológico, considerar a história de vida de cada docente e a história da sociedade em que ele está inserido (PAPI; CARVALHO, 2013). Assim será tratado o **nível pessoal: indivíduo social e biográfico** representado pela bagagem pessoal, familiar, social e capital cultural (SANCHO-GIL; CORREA-GOROSPE, 2016).

O próximo passo é, a partir da análise do nível pessoal, reconstruir e investigar os sistemas em que as professoras estão inseridas (micro, meso e exo), juntamente com os aspectos que o compõem. É importante antecipar que estes assuntos serão considerados para a

investigação dos processos de aprendizagem das professoras experientes e das experiências emocionais vivenciadas na mentoria no capítulo seguinte.

Para a análise da trajetória de formação dos professores experientes, retoma-se a ideia de que a construção da identidade como professor e o seu desenvolvimento são processos contínuos que não ficam restritos aos períodos específicos de formação (licenciatura, experiências práticas). Assim, por meio de memórias e relatos das professoras experientes sobre si mesmas, buscou-se caracterizar o percurso envolvendo fatos e pessoas marcantes no processo de escolarização, os motivos e influências para a escolha profissional, o início da docência que, de acordo com o referencial teórico abordado, é acompanhado de dilemas, conflitos, experiências marcantes, dificuldades e estratégias de superação, bem como outras experiências relacionadas à trajetória profissional, com a indicação das etapas vivenciadas e incidentes marcantes.

Este percurso foi retomado e apresentado, principalmente, pela realização de um registro autobiográfico em formato de memorial de formação - atividade 3.1 do Módulo 1 do Programa. Prado e Soligo (2007) destacam a importância da construção de memoriais formativos pelos professores no sentido de enfrentamento do desafio e de tornar públicas as opiniões, experiências e memórias, além de se configurar como um processo crítico e autocrítico com características confessionais quando apresenta sentimentos e paixões acessados da memória.

A utilização do memorial de formação possibilita ao narrador uma autorreflexão, manifestada na atribuição de novos significados para sua trajetória (CUNHA, 1997) e na vivência de uma aprendizagem experiencial, por meio de uma prática subjetiva e intersubjetiva do processo formativo (OLIVEIRA, 2011). Ao leitor das narrativas, há possibilidades de múltiplas interpretações e reconstruções da trajetória de formação do sujeito pesquisado (PRADO; SOLIGO, 2007). Outras estratégias formativas também foram consideradas para a produção de narrativas, como fóruns de discussão e tarefas, com base em referenciais teóricos também trabalhados com as professoras experientes, com a problematização de assuntos sobre a docência e a sistematização dos conteúdos da teoria com a interlocução dos conhecimentos que elas já possuíam sobre o assunto.

4.1.1 A escolarização: modelos de professores e de ensino

O período escolar revela aprendizagens percebidas pelas três professoras experientes e que foram ressignificadas ao longo de suas experiências e conhecimentos profissionais, evidenciadas em diferentes momentos da formação *online*.

A PE. 2⁴⁹ iniciou os seus estudos em uma escola multisseriada em que uma mesma professora ministrava aula para estudantes da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, quando este nível de ensino ainda possuía oito anos de duração. Ao mesmo tempo em que recordava com saudosismo da professora “*era meiga, esforçada e muito querida por todos. Ela tentava fazer o melhor*”⁵⁰ (Atividade 3.1, Mód.1, agosto de 2014), bem como da sala arejada, das grandes janelas e do uniforme com saia pragueada azul e avaliava o ensino como pouco progressivo.

A PE.2 argumentou que a professora “*passava os conteúdos*” por série, dividindo a lousa em quatro partes, “*(...) na hora das explicações era complicado, pois a professora avisava: agora é só para o quarto ano. Era como se dissesse: feche os ouvidos*” (Atividade 3.1, Mód.1, agosto de 2014). O progresso dos estudantes ficava comprometido, de acordo com a PE.2, uma vez que por ser responsável pelos conteúdos de quatro séries, a professora não conseguia cumprir o cronograma previsto para o ano letivo.

Sugere-se que o significado atribuído a esta lembrança pela PE.2 a auxiliou a construir uma relação mais próxima com a ideia de diversidade de perfis de alunos dentro de uma mesma sala. Tal fato foi observado a partir de seus relatos sobre a mentoria, nos quais evidenciou a sua preocupação com os ritmos de aprendizagem de cada estudante da professora iniciante, trazendo a sua experiência escolar para justificar as suas orientações. Também orientava a iniciante a utilizar a estratégia de agrupamentos /duplas produtivas na organização dos estudantes na sala, assim como era feito em sua experiência na classe multisseriada, apresentada em outras narrativas.

A PE. 4⁵¹ retomou suas experiências escolares a partir de dois aspectos principais: o modelo de professor e o método de ensino. As narrativas remetem a um caráter mais afetuoso das memórias, destacando as características pessoais de uma professora “*(...) a professora M. A. nos recebeu com muito amor e paciência*”, “*(...) sempre amorosa e prestativa*” (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014) e de um ensino tradicional que utilizava as antigas cartilhas,

⁴⁹ O memorial completo pode ser acessado por meio do Anexo A.

⁵⁰ Os trechos selecionados e apresentados em itálico, com exceção das palavras estrangeiras, são excertos das narrativas das professoras experientes participantes da pesquisa-intervenção.

⁵¹ O memorial completo pode ser acesso por meio do Anexo B.

como no caso da Caminho Suave⁵², para a alfabetização dos alunos. Sobre isto, a PE.4 avaliou: “(...) apesar de na época usarem o método tradicional, não me senti oprimida. Eu tinha uma pessoa muito ligada à família que me ajudou a decorar a tabuada e a silabar...Foi muito importante para mim” (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014).

A PE.4 vinculou o seu sucesso na etapa de alfabetização aos esforços da professora, compreendida como modelo (bom/adequado) docente: “Ela nos mostrou caminhos inimagináveis, inclusive no período oposto das aulas, em sua residência, realizava rodízio de alunos para nos ajudar na alfabetização” (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014). Assim, a lembrança positiva dessa etapa de escolarização foi relacionada fortemente ao afeto no ensino, ao modo que desenvolvia a alfabetização e às relações com os seus alunos com amor, paciência e atenção. Sugere-se que a retomada deste exemplo pode evidenciar o que a PE.4 ainda reconheceu ou valorizou como importante no ser profissional e ensinar, pois, também, está atuando na Educação Infantil e ainda pode constar uma concepção de ser professor mais ao cuidar, ao afeto e às características pessoais das professoras do que propriamente aos aspectos relacionados à profissionalidade docente.

A Educação Infantil tem destaque nas narrativas da PE.16, referenciando a ausência do ensino lúdico em suas experiências escolares, isto é, a ludicidade ficava restrita às idas ao parque e às cantigas de rodas, não sendo parte integrante do ensino.

Oliveira e Guimarães (2014) relacionam a ludicidade não só a reservar momentos com jogos e brincadeiras para as crianças em situação de amparo ou enquanto sedução ou “muleta”, mas também aos modos de interação que cada professor constrói com as crianças em que elas têm contato com a surpresa de um desafio, possuindo condições favoráveis para atribuição de novos sentidos e oferecendo situações em que se valoriza o uso de diferentes formas de expressão, visando o seu desenvolvimento.

Na retomada sobre o Ensino Fundamental, a PE.16 apresentou dois modelos de professores: a primeira, professora de Português, ensinava de forma clara e coerente, sendo que a forma na qual ela explicava a construção das frases é rememorada e reproduzida pela PE.16 quando vinculou à maneira atual como ensina seu filho mais velho em suas lições.

A PE. 16 demonstrou compreender a importância dos professores quanto aos bons e maus modelos de docência, ao alertar as professoras iniciantes sob sua supervisão: “cuidado,

⁵² Ela está na 132ª edição e se nomeia como método tradicional, eficaz, fácil e devidamente testada. Foi idealizada e criada pela educadora Branca Alves de Lima, em 1948. Fonte: descrição do livro no site www.saraiva.com.br. Acesso em 7 de novembro de 2016.

vocês são modelos. Vocês estão sendo observados pelos alunos. É muita responsabilidade!” (Atividade 3.2, Módulo Extra, setembro de 2016).

A etapa de escolarização das professoras experientes, ao longo das suas atividades como mentoras, mostrou-se importante por alguns motivos: modelos significativos de práticas e de comportamento dos professores que fizeram parte desta etapa de suas vidas eram acessados, conscientes ou não, no apoio às professoras iniciantes e, em segunda instância sugere-se que as concepções construídas em um passado distante, foram firmadas no decorrer de suas trajetórias e ainda se mostram expressivas e atuais.

Embora o processo de escrever sobre si, retomando e analisando a etapa de escolarização tenha mostrado o potencial das marcas deixadas pelos métodos e comportamentos de diferentes professores, reconhece-se que não foi um aspecto muito aprofundado ao longo do PFOM, seja por falta de retomadas das participantes ou pela hierarquização de outras etapas apresentadas no memorial de formação.

4.1.2 A escolha pela docência: os valores pessoais e sociais da profissão docente

A docência não foi a primeira opção da PE. 2 na escolha de sua profissão, pois optou por realizar o curso de Técnico em Enfermagem, embora sua vontade fosse cursar Matemática, justificada apenas por sua afinidade com os números. A escolha pelo curso de Pedagogia veio após oito anos do nascimento do seu segundo filho: *“A docência me dava a oportunidade de trabalhar meio período, foi pensando em conciliar trabalho com um tempo para acompanhar os filhos e incentivada por meu marido que fui fazer pedagogia”* (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014).

A PE. 4 não foi direta sobre os motivos pela escolha do magistério, embora apresentasse um cenário com poucas possibilidades de estudo no município em que residia, sendo o magistério a opção de um número grande de pessoas naquela época. Ela comentou que gostava dos estudos, mas esse não era realmente o seu desejo, uma vez que se inferiu que a sua escolha pela docência foi relacionada apenas ao contexto em que vivia. Após esta experiência, optou pelo curso de Administração e fez especialização nesta área. A especialização em Educação Infantil, anos mais tarde, configurou-se como apoio para sua atuação naquele nível de ensino.

A trajetória da PE. 4 suscitou diferentes questionamentos, como: se e como a formação inicial impactou na construção da base de conhecimentos para o ensino e se a

realização da graduação em Administração de Empresas a auxiliou no exercício das suas atividades como diretora. Até mesmo: predominaram os aspectos administrativos em comparação aos pedagógicos em sua atuação com diretora? Estes aspectos poderão ser considerados na investigação do seu processo de aprendizagem como mentora, posteriormente.

A PE.16 fez a sua primeira escolha pela docência quando ingressou no Magistério, cursado concomitantemente com o Ensino Médio:

Confesso que escolhi ser pedagoga, ou seja, ser professora por influência de minha mãe que sempre dizia que era uma profissão onde a mulher conseguia conciliar a rotina doméstica, filhos, marido com a rotina profissional. Uma médica, por exemplo, tem que atender “emergências” e não tem dia nem horário fixo de trabalho... Coisas de mãe! Além disso, antigamente, quem era professora tinha prestígio e ganhava-se muito bem (Atividade 3.1, Módulo 1, agosto de 2014).

A PE.16 apresentou duas faces de sua escolha, a influência familiar e o reconhecimento social de uma profissão prestigiada e como oportunidade de conciliar com outras atividades⁵³. Tal questão é sugerida por Santana (2012) quando apresenta os fatos que levaram ao processo de feminização do magistério. Já na licenciatura em Matemática, anos mais tarde, se sentiu realizada com a sua segunda escolha pela docência: “(...) *Foi só depois na graduação de matemática que descobri realmente que esta era a profissão que sempre sonhei*” (Atividade 3.1, Mód. 1, novembro de 2014 – retomada do memorial).

Houve um terceiro momento de opção pela docência, quando decidiu cursar Licenciatura em Pedagogia, conforme explicou: “*escolhi ser pedagoga para entender melhor o comportamento humano nas primeiras fases da vida e trabalhar para moldar certas atitudes das crianças bem como poder contribuir ao processo de aceitação ao diferente; a integração de forma mais amena*” (Atividade 3.1, Mód. 1, novembro de 2014 – retomada do memorial). A PE.16 realizou este curso na modalidade a distância, sugerindo-se que a sua facilidade de navegação no AVA, a interação com os colegas e a qualidade dos registros reflexivos tenham relação com a sua passagem pela Pedagogia.

Somente a PE.16, quando apresentou suas motivações em cursar Pedagogia, trouxe, de forma tímida, como motivação na escolha da docência o desejo por ensinar e de ser

⁵³ O memorial completo pode ser acessado por meio do Anexo C.

profissional, o que seria mais natural ao considerar que este é o ponto central da profissão docente. As análises dos dados podem sugerir uma concepção de profissão relacionada mais aos benefícios pessoais possíveis a partir da atuação como professoras, do que uma identificação com os aspectos profissionais.

Os dados aqui apresentados também permitem apontar o apoio das famílias nas decisões das professoras a ingressarem no Magistério, assim como aparecem nas análises de Sancho-Gil e Correa-Garospe (2016), completando que o incentivo também poderia estar associado às baixas expectativas de ingressar em outras e melhores oportunidades (engenharia, medicina, por exemplo).

4.1.3 A formação inicial e o início de carreira

As professoras experientes 2, 4 e 16 reconheceram a importância da formação inicial para a sua atuação docente, mas com a ressalva sobre a distância existente entre a teoria e a prática nas experiências vivenciadas por elas e no que observam a partir das vivências das professoras iniciantes, como relatou a PE. 4: *“as formações iniciais continuam deficitárias e a carreira do magistério desvalorizada”* (Atividade 4.1, Mód. 1, setembro de 2014). Já a PE. 2 apresentou: *“Minha formação inicial não foi suficiente para o exercício do magistério, encontrei muitas dificuldades”* (Atividade 4.1, Mód. 1, setembro de 2014), o que pode sugerir a sua motivação na busca de iniciativas de formação continuada ao longo de sua trajetória, cujos temas foram escolhidos a partir dos obstáculos enfrentados por ela.

A PE. 16 também concordou com a falta de interlocução entre os conhecimentos teóricos e práticos, além de alertar para a urgência da reestruturação curricular dos cursos de licenciatura.

As três professoras experientes, quando confrontadas pelas possíveis causas dessa dicotomia, atestaram uma visão romantizada da profissão docente, distante do contexto real de atuação. Moreira (2011) colabora com o assunto expondo que os futuros professores, a partir de momentos simples de formação e com a ausência de situações problemáticas e incertas, constroem uma visão da prática como uma tarefa simples e ancorada na aplicação de métodos.

O estágio foi um aspecto da formação muito valorizado pelas três professoras, compreendido como as primeiras experiências como docentes e o contato real com a escola, como ressalta a PE.4: *“a falta de estágios realizados pelos alunos da faculdade aumenta as*

dificuldades ao ingressar em uma sala de aula e deparar com pelos menos 24 alunos” (Atividade 4.1, Mód. 1, setembro de 2014). Contudo, Sancho-Gil e Correa-Garospe (2016) alertam para a conexão que pode acontecer entre o estágio e um modelo de aprendizagem transmissivo e distante do estudante, bem como colaboram para a construção de identidades docentes conformistas e mantenedoras das estruturas e das relações de poder.

Observa-se que as reflexões das professoras experientes pautaram-se em críticas sobre as lacunas de aprendizagens a partir da passagem na formação inicial e não em experiências significativas advindas desse momento formativo.

A partir deste cenário desafiador sobre a formação docente, que sugere um professor com formação deficitária, buscou-se compreender como se configuraram os primeiros anos de carreira das professoras pesquisadas. A PE. 2 demonstrou seu entendimento sobre essa etapa vivenciada:

Quando iniciei no magistério assim como qualquer professor senti muita insegurança. (...) tinha conhecimentos de teorias, mas tinha dificuldades de colocá-las em prática. De início enfrentei dificuldades em conduzir a aprendizagem de todos os alunos, considerando seus ritmos e especificidades e dar conta de administrar todos os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos. Como organizar a sala para possibilitar a aprendizagem de todos e manter a disciplina dos alunos. Sabia da importância do bom relacionamento com os alunos e da necessidade de manter a autoridade. Quanto ao ensino dos conteúdos é necessário conhecê-los a fundo para saber escolher a estratégia adequada, assim como saber identificar as dificuldades mais comuns dos alunos e as razões pelas quais eles têm essas dificuldades (Atividade 1.2, Mód. 3, abril de 2015).

A reflexão da PE.2 abrangeu o sentimento de insegurança vivenciado naquele período, atestando sua dificuldade em articular os conhecimentos teórico-acadêmicos com as situações práticas para oportunizar o seu principal objetivo: a aprendizagem dos estudantes. A professora também apresentou a importância de um conjunto de conhecimentos necessários para a sua atuação sobre os ritmos de aprendizagem dos alunos, gestão da sala e das relações, da compreensão do seu papel docente e na investigação das dificuldades das crianças. Para enfrentá-las, a PE.2 apontou para os apoios informais de colegas professores, ressaltando a importância deles: *“(...) essas trocas foram muito importantes para aprimorar a prática* (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014).

As análises apontam para o que Alarcão e Roldão (2014) chamam de um período de reorientação interna entre os aspectos ideais e reais, mostrando que esse momento pode ser

auxiliado por apoio externo, atentando-se ao fato de não se constituir como uma socialização modelizante e uniformizante que compromete a criatividade do iniciante.

Além das relações interpessoais de apoio, em seu memorial de formação, a PE.2 relacionou sua procura por iniciativas de pós-graduação a partir das dificuldades vivenciadas na prática: *“Devido a um número grande de alunos com dificuldade de aprendizagem e transtornos de aprendizagem, fui em busca de formação para tentar entender e ajudar esses alunos”* (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto-setembro de 2014).

Já a PE.4 relacionou os obstáculos enfrentados enquanto iniciante ao exossistema, traduzido na influência das reformas educacionais na prática docente: *“Durante a carreira de docência, a maior dificuldade que eu me recordo foi quando o tal do "construtivismo" chegou e nos foi apresentado e exigido. Mas como? Era uma proposta nova e os profissionais à frente da Educação no município estavam incertos desta metodologia e queriam mudanças”* (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014).

Ela completou como se deu o estabelecimento desta indicação: *“A coordenadora queria que fosse jogado todo o material e experiência fora. Isso foi um choque!! Muitas discussões (...). Pedimos cursos voltados para essa proposta, caminhei aos poucos, mas aos poucos consegui entender essa proposta* (Atividade 3.1, Mód. 1, setembro de 2014 – retomada do memorial).

A chegada e a transposição do construtivismo no Brasil foram temas discutidos por Carvalho (2001), evidenciando um cenário de reforma educacional que pouco se pautava nos estudantes, nos professores e nas instituições escolares, uma vez que a apropriação aconteceu de forma impositiva e acrítica, como relatou a PE.4. Marcelo e Vaillant (2009) chamaram esta situação de comportamento *fast-food*, isto é, quando se compreende o professor como mero aplicador de inovações, sem uma compreensão aprofundada e sem ter participado do processo de criação das teorias e métodos educacionais.

A retomada desta fase difícil possibilitou à PE. 4 desenvolver um olhar empático para com os professores em situações emblemáticas, bem como foi possível atribuir os primeiros significados ao papel que poderia exercer enquanto mentora: *“Na Educação Infantil percebo as dificuldades dos professores iniciantes, por isso da necessidade em orientar, apoiar e transmitir experiências”* (Atividade 4.1, Mód. 1, setembro de 2014).

Mesmo antes de iniciar as suas atividades como mentora, a PE.4 vislumbrava algumas possibilidades da escola apoiar os professores iniciantes em sua inserção profissional: *“Vejo o*

quão é importante as reuniões de H.T.P.C, H.T.P.I e H.T.P.L⁵⁴ para trocar atividades, realizar planejamentos e eventos e se atualizar com leitura de textos e troca de experiências (Atividade 4.1, Mód. 1, setembro de 2014).

As narrativas da PE.16 sobre o seu início de carreira direcionaram-se para uma etapa repleta de sentimentos negativos, como angústias, ansiedade, insegurança e falta de maturidade para relacionar a teoria com a prática. A professora também relatou conflitos, dificuldades no planejamento de propostas contextualizadas, preocupação com a escolha da metodologia adequada, embate entre como foi ensinada (cartilha) e como deveria ensinar (construtivismo) e, dúvidas mais simples, como preencher um diário de classe.

Como Huberman (1995) já anunciava no século XX e que perdura até hoje, esta fase inicial da carreira é marcada desde a preocupação do professor iniciante consigo mesmo até dificuldades envolvendo a distância entre as idealizações e as condições reais da sala, as dificuldades com os alunos, com o gerenciamento das relações interpessoais e com a sua fragmentação de trabalho.

Os dilemas enfrentados pela PE.16 estão diretamente relacionados com suas críticas sobre um modelo de formação que não se baseia no contexto real de atuação docente: *“estudamos e aprendemos receitas na formação acadêmica que não condiz com o que precisamos na prática diária de sala de aula”* (atividade 1.3, Mód 2, março de 2015).

Seu relato pode sugerir, ao tratar de receitas, uma formação docente pautada em um modelo com heranças da racionalidade técnica e instrumental em que o professor era dependente de técnicas, regras e receitas advindas de teorias externas e prescrições do currículo impostas (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Atualmente, destaca-se o Documento Base da Comissão SEB/MEC – fevereiro 2016⁵⁵, a respeito das Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino, que ajuda a entender como vem sendo pensado o currículo relacionado à formação docente.

O Documento citado evidencia que a melhoria na formação inicial pode ser conquistada por meio de uma reforma curricular nas licenciaturas, como mencionou a PE.16

⁵⁴ Siglas que significam, respectivamente: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, Horário de Trabalho Pedagógico Individual e Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (pode ser na escola, em casa ou outro local de livre escolha do docente).

⁵⁵ É uma iniciativa do Ministério da Educação, com base nas disposições da Lei 9394/96 (LDB) e suas alterações incorporadas, juntamente com as disposições do PNE – Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que tem como objetivo detalhar aspectos relacionados ao currículo dos cursos de formação inicial de professores que atuam na educação básica. O documento também considera a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (fase de consulta) na construção de dinâmicas curriculares de cursos de formação docente.

anteriormente. A proposta tem como foco o aprendizado do estudante e busca uma divisão da carga horária das licenciaturas em: formação geral, formação na área do saber e didática específica. Adicionalmente, evidencia a importância da incorporação das tecnologias de informação e comunicação, da valorização das práticas de ensino e estágios (articulação da teoria com a prática), das ações articuladas com a Base Nacional Comum - na qual é defendida uma formação teórica sólida e interdisciplinar.

Este movimento configura-se como um importante passo para as discussões sobre o currículo para a formação inicial e continuada de professores, cuja construção deve considerar os contextos reais de atuação que têm suas características próprias, requerendo uma formação capaz de ensinar os estudantes, visando uma educação de qualidade.

Na inserção profissional, ainda distante desse modelo de formação que vem sendo discutido ao longo dos capítulos 1, 2 e 3, os professores iniciantes – na transição de alunos a professores – ficam, no cenário brasileiro, responsáveis por salas consideradas difíceis em contextos complexos e desafiadores, como relatou a PE.16: “*o atendimento a uma clientela com altos índices de defasagem favorece certo desconforto ao professor iniciante*” (atividade 1.3, Mód 2, março de 2015). Para ajudá-los em suas dificuldades, a PE.16 reconheceu a importância do apoio de um mentor: “*ter alguém para te ouvir, te orientar auxilia no desenvolvimento e abre novos caminhos rumo a novas descobertas de técnicas e metodologias de ensino*” (atividade 1.3, Mód 2, março de 2015).

A PE.16 não teve nenhum mentor ao longo dos seus primeiros anos de docência, mas destacou que sua atitude questionadora em meio à dificuldade lhe ajudava a pedir ajuda aos colegas mais próximos. Em casa, recebia o apoio de sua mãe, que não sabendo lhe orientar de forma profissional, disponibilizava palavras de conforto.

De acordo com Simon (2013), pautados em seus estudos sobre Vonk (1994)⁵⁶, quatro modelos de apoio ao professor novato podem ser verificados, geralmente, na etapa inicial da carreira: i) *nadar ou afundar* apresentado pelo pouco ou ausente apoio e interação entre pares; ii) *companheirismo* enquanto apoio informal de um colega a pedido do iniciante; iii) *aquisição de competências necessárias* em que se oferece apoio formal e hierárquico de um professor experiente para a aquisição de competências ligadas ao manejo de sala e conteúdos de ensino e iv) *mentor-protégido* compreendido enquanto apoio do mentor ao iniciante, visando a autonomia do novato e com base nas dimensões pessoais e ecológico-contextuais.

⁵⁶ VONK, J. H. C. Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers. **Revista Española de Pedagogía**, n. 200, p. 5-25, 1994.

As análises das narrativas das três professoras experientes indicaram que os apoios recebidos na iniciação à docência não chegaram a possibilitar a construção de conhecimentos e competências ou um processo de mentoria, uma vez que o auxílio partia de suas próprias iniciativas e de redes de apoio informais dos colegas de profissão.

Os dados apresentados permitem apontar que para as três professoras consideradas o início de carreira foi marcado por um tipo de apoio calcado nas dificuldades que permeiam a construção de conhecimentos profissionais e com o propósito de manter o equilíbrio emocional (REALI et al., 2008). Este apoio emocional, significativo para a PE.16, foi projetado em seu trabalho junto às iniciantes, apresentado na forma de comparação entre a função de mentor como a de um terapeuta (*“faz anotações e orienta sobre a melhor maneira de se conviver com os desafios constantes do mundo educacional”* – Atividade 2.2, Módulo 3, maio de 2015) e de um conselheiro (*“é preciso estar disponível e ter boa vontade, esclarecendo dúvidas, ouvindo os problemas e angústias que rondam todo início de carreira e juntas, em colaboração encontramos os melhores caminhos a serem trilhados”* – Atividade 2.2, Mód. 4, março de 2016).

Embora as discussões sobre equilíbrio de poder cheguem à pesquisa mais adiante, nesse capítulo, quando se apresentam as relações interpessoais investigadas no PFOM evidenciadas no microsistema de aprendizagem das professoras experientes, entende-se que os últimos excertos apresentados evidenciam tentativas de equilíbrio de poder entre mentores e iniciantes. Deste modo, o fato de o professor experiente oferecer apoio ao PI, a depender do modo como é concebido e realizado, há uma tentativa de alterar o desequilíbrio que pode existir entre dois professores em diferentes etapas profissionais.

É preciso esclarecer que o conceito de “equilíbrio de poder” não se trata de poder de autoridade, mas sim de conhecimento, ou seja, o mentor oferecerá ferramentas para que o professor iniciante construa seus conhecimentos e alcance o poder.

O início de carreira da PE.16, também foi marcado por seus questionamentos, como características pessoais relacionadas à pró-atividade, investigação, ao estudo e otimismo, aos outros professores da escola para solucionar seus problemas, de modo que foram importantes para que ela transitasse de forma menos traumática naquela fase crítica.

Foi possível compreender que as professoras, na etapa inicial da carreira, a partir das dificuldades e dos processos desenvolvidos para sua superação, foram responsáveis sozinhas por sua sobrevivência nos primeiros anos da carreira, como Lima (2004) observou em seus

estudos sobre o início da docência em pesquisas brasileiras. Tal fato aponta para a necessidade de investimento no desenvolvimento de redes de apoio dentro de uma cultura colaborativa, a fim de acolher e apoiar a formação dos professores iniciantes.

4.1.4 Outras experiências docentes

Objetivando discutir que ter experiência na docência é mais do que acumular anos de exercício profissional, os dados das três professoras pesquisadas evidenciaram outros aspectos que ajudam a compreender o conceito de professor experiente neste estudo. A investigação parte da ideia de que por trás do profissional experiente está um grande conjunto de conhecimentos, evidenciados em um quadro mais amplo de referências e representações mais complexas sobre o ensino, bem como na capacidade de mudar o sentido de suas práticas com vista às necessidades dos estudantes e do contexto de atuação (REALI et al., 2008). Adicionalmente, compreende-se que as distintas experiências vão fortalecendo a estruturação do seu papel docente e ampliando o seu universo de atuação.

A PE.2 retomou, brevemente, a outras experiências em sua trajetória profissional: *“iniciei minha trajetória na educação em uma escola particular, depois trabalhei em uma creche também municipal e EJA. Depois ingressei no ensino fundamental municipal e estadual e atuei até 2008, quando assumi a Educação Especial”* (Atividade 1.2, Mód. 1, agosto de 2014). Assim, apresentou o seu atual trabalho como professora de Atendimento Educacional Especializado: *“Minhas ações com os alunos acontecem ao identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem ou minimizem as barreiras para plena participação do aluno, considerando suas necessidades específicas, habilidades, interesses e ritmo”* (Atividade 1.2, Mód. 1, agosto de 2014).

Já a PE.4 tinha 22 anos de atuação em sala de aula quando foi convidada a assumir o cargo de diretora de uma unidade escolar de ensino integral, no mesmo bairro em que trabalhava. Compreende-se este novo evento como uma disjunção (JARVIS, 2012) ou transição ecológica (BRONFENBRENNER, 1996), como explicado no Capítulo 1, uma vez que é na entrada em um novo contexto e ao assumir um novo papel que a pessoa em desenvolvimento se desestabiliza emocional, profissional e pessoalmente para se ajustar a uma série de novas atividades, responsabilidades e na construção de uma nova identidade.

Contudo, a transição ecológica não é a única possibilidade de desenvolvimento. Há, também, a realização de atividades que vão se complexificando. Entende-se que o professor

tem um conjunto de atividades relacionadas ao seu papel profissional e a sua atuação em um novo papel, no caso, como formador e apresentará complexidade a essas atividades docentes.

Outro ponto que vem sendo esclarecido desde as discussões que compõem o capítulo 1 refere-se ao desenvolvimento de papéis, isto é, quando a colocação de uma pessoa em outro papel gera no outro uma *expectativa de papel*. Esta pode ser entendida pelo comportamento da pessoa que atua naquele papel, como também do comportamento dos outros em relação àquela pessoa. Pensando na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), as expectativas podem configurar-se como forças que permitem iniciar e intensificar as atividades e as relações interpessoais compatíveis com o que se espera ao papel assumido por uma pessoa.

A PE.4 explicou como foi esse início de sua atuação como gestora, demonstrando que a transição de professor para gestor e a ampliação de seu universo de atuação pode se configurar como uma fase difícil:

Ao assumir a gestão fiquei apavorada, não tinha experiência em escola integral "creche" e a mesma totalmente desestruturada, necessitando começar do "zero" e, ainda por cima, iniciando uma reforma gigantesca⁵⁷. Após a primeira semana como gestora me senti frustrada e com vontade de abandonar o cargo e voltar para a sala de aula, mas obtive apoio do superior e ajuda dos amigos e continuei a perseverar nesta caminhada (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014).

O excerto acima exemplifica a ideia trabalhada no Capítulo 1, isto é, a de que as características que marcam o início da carreira docente podem voltar em outras etapas da carreira profissional e serem suscitadas a partir de um novo papel assumido, como no caso da PE.4 que possuía vasta experiência como professora, mas se viu perdida ao assumir a gestão de uma escola. Além disso, evidencia que situações críticas como essa suscitam sentimentos, como pavor, frustração e insegurança, trazendo o lado pessoal e emocional na constituição da profissionalidade docente. Observam-se semelhanças das análises aqui estabelecidas com outra pesquisa sobre a formação de formadores:

Esse sentimento pode estar atrelado às diferentes dificuldades que esse profissional encontra no desempenho de sua função que envolvem as relações diretas com as competências da função, as relações interpessoais necessárias e muitas vezes tensas no exercício profissional, as cobranças demasiadas, a falta de tempo para executar suas tarefas, enfim, os diferentes desdobramentos que podem se tornar empecilho para realização do trabalho com a qualidade que se almeja (MAGALHÃES, 2016, p. 159).

⁵⁷ A obra é referente às reformas realizadas na escola relacionadas à construção civil. Se fosse uma reforma política, também poderia haver uma insegurança em relação ao novo papel como gestora.

Outro aspecto relevante é que esta fase crítica apresentada pela PE.4 foi minimizada pelo estabelecimento de parcerias com seus superiores e amigos, evidenciando a importância das relações interpessoais em transições ecológicas no desenvolvimento do sujeito. Além disso, sugere-se que a fase de adaptação a um novo contexto é também um momento de amadurecimento pessoal e profissional que requer tempo e apoio para a formadora se reconhecer nesta função e construir conhecimentos referentes a ela. Assim, foi possível à PE.4 prosseguir na carreira, especialmente, ao conhecer o seu contexto de atuação:

(...) consegui reestruturar, conheci as rotinas de uma escola integral, as diferenças entre os profissionais envolvidos neste ambiente como: professores, recreacionistas, serventes, merendeiras e, com isso, foi necessário readequar as rotinas, promover autoestima dos mesmos e mudar o conceito deste C.E.R [centro educacional recreativo] no bairro (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014).

Com base nessa reflexão, destaca-se que cuidar das relações estabelecidas entre diferentes agentes educacionais e da identidade da instituição escolar podem ser indícios da constituição da profissionalidade como formadora de professores.

A PE.16 trouxe em suas reflexões as experiências vivenciadas na direção de uma escola de Educação Infantil, na qual atua há cinco anos, apresentando um cenário marcado por suas responsabilidades burocráticas, mas evidenciando a importância dada aos aspectos pedagógicos em sua rotina como formadora. Diferente da PE.4 que olhou para o início da sua atuação como gestora, a PE.16 trouxe um olhar sobre um papel em que ela se reconhece atualmente e é reconhecida. Isto fica evidenciado quando conta sobre o dia a dia do seu trabalho, em que participa e organiza encontros formativos, observa e orienta sobre a prática dos professores, atua de forma próxima com a coordenadora pedagógica da escola e acompanha de perto os aprendizados e dificuldades das crianças, dos professores e dos funcionários da instituição.

Em uma análise comparativa, além dos indícios apresentados pela PE.4 sobre a construção da profissionalidade de formadora, a PE.16 acrescentou que formar outros professores é oferecer um acompanhamento próximo nas práticas desempenhadas nas salas de aula, na parceria estabelecida com a coordenação e no contato com as crianças e funcionários, evidenciando o envolvimento, comprometimento e, por assim dizer, os conhecimentos necessários para conseguir atuar de forma efetiva em todas essas instâncias.

A partir destes aspectos, é possível observar que as atividades da PE.16, em sua atuação como diretora, sugeriram que na mentoria pode ser favorecida, já que está mais próxima daqueles profissionais que atuam na formação de outros professores. Contudo, outros aspectos deverão ser analisados, como: qualidade das interações entre as professoras experientes e iniciantes; planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações de mentoria; a construção de conhecimentos para o enfrentamento menos traumático do início da carreira, juntamente com saberes relacionados à atuação do formador de professor.

Com a passagem pelo início de carreira, as três professoras experientes participantes do PFOM foram caminhando entre as fases de estabilização e diversificação da carreira (HUBERMAN, 1995), de modo geral, pautadas em uma visão otimista do trabalho docente e em busca de novos conhecimentos e oportunidades.

A trajetória dos professores não termina aqui, pois está em constante transformação e construção, com novos acontecimentos, aprendizados e conhecimentos. Também se faz necessário dizer que os professores não são reféns de sua história de vida, pois, como apontam Oliveira e Moreira (2014), as reflexões materializadas nas narrativas auxiliam os professores a se conscientizarem sobre seus caminhos, escolhas e decisões vivenciadas ao longo de sua história e oportunizam alternativas para novas práticas.

Outras conclusões realizadas até o momento sugerem que o desenvolvimento humano e profissional das três professoras experientes foi facilitado pela participação delas num espectro cada vez mais amplo de papéis ao longo de sua trajetória formativa. E, especificamente, na participação no PFOM, foi possível moldar as expectativas do que era ser um mentor ao serem transportadas para a situação real, isto é, no contato com os outros participantes do PFOM, da escola e de outros contextos.

Outra etapa relevante na pesquisa-intervenção foi, além de conhecer a trajetória formativa das professoras experientes, conhecer e trabalhar com as teorias pessoais que poderiam influenciar seu trabalho de mentoria, seus aprendizados e suas experiências emocionais.

4.2 As teorias pessoais das professoras experientes

Compreender como os professores entendem e vivenciam a profissão docente, como aprendem e quais são suas representações de ser um mentor foi parte essencial para a organização das ações formativas na pesquisa-intervenção. No estudo, pautou-se na ideia de

que as teorias pessoais dos professores têm a função de filtros para novas aprendizagens, sendo que aquelas que se sustentam em crenças culturais são difíceis de serem confrontadas e alteradas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Por outro lado, as crenças dos professores vêm sendo tratadas como ponto chave para a compreensão das experiências emocionais docentes, pois elas irão influenciar a maneira como os diferentes estímulos vindos do contexto escolar são interpretados pelo professor e, conseqüentemente, como estes docentes agem no dia a dia de sua profissão. Marcelo (2009) acrescenta que as emoções são partes integrantes das crenças dos professores sobre como se ensina e se aprende e como se aprende a ensinar, bem como a mudança dessas crenças irá solicitar uma forte participação emocional.

As crenças também farão parte da constituição da identidade docente, visto que as ideias, premissas e proposições dos professores sobre seu papel e sobre seu trabalho influenciam na maneira como eles se enxergam e como se sentem reconhecidos pelos outros.

Neste ponto, as teorias pessoais serão caracterizadas a partir da compreensão das professoras experientes sobre a profissão docente e a função da escola: como se aprende a ser professor, a ensinar e o entendimento do que é atuar como mentoras de professores iniciantes.

4.2.1 A profissão docente e a função da escola

Ao longo das atividades do Programa, as professoras experientes foram convidadas a refletir sobre os aspectos que constituem a profissão docente e a função da escola, antes mesmo de compreenderem a importância dos programas de mentoria e da atuação de um mentor. Para a PE. 2, a escola atual é melhor em relação àquela que estudou, uma vez que há uma preocupação com a diversidade:

Concordo plenamente com você [colega do PFOM] quando afirma que a escola de hoje é melhor que a do passado. Essa diversidade viva e presente nas escolas exige professores preparados para atender as diferentes atitudes e limitações, ou seja, capazes de dirigir a esses alunos de maneiras diferentes, bem como fazer uso de estratégias diferenciadas para dar conta dessa diversidade. Acredito que esse olhar diferente interfere no processo de ensino aprendizagem (Atividade 1.2, Mód. 1, agosto de 2014).

Como ela é professora do AEE, a posição em prol de um “olhar diferente” no processo de ensino e aprendizagem torna-se significativo em sua concepção de escola, diferentemente da PE.4, que relaciona o papel escolar a um viés mais afetivo: *“Compartilho de uma opinião que a escola deve ser feita de amor, paciência e temos que associar tudo isto e compartilhar*

com os pais, pois tenho percebido que os mesmos estão perdendo isto no dia-a-dia dos filhos” (Atividade 1.2, Mód. 1, agosto de 2014).

Para a PE.16, em uma análise crítica, a profissão docente é expressa pela precariedade do contexto de atuação, pelos baixos salários e pela falta de condições de trabalho, provocando um descrédito de que profissionais sob estas condições podem transformar a educação. Sobre a função da escola, a PE.16 pontuou:

A escola enquanto instituição social mais importante para a vida de todos os seres humanos, precisa estar aberta para as mudanças, para tudo o que acontece no meio social, pois, além de formar cidadãos ela tem que capacitá-los para viverem e sobreviverem neste mundo que está a todo momento se transformando e buscando um perfil de cidadão que saiba se sair bem de qualquer impasse, mudança e saiba lidar com suas habilidades e competências no mercado de trabalho (Atividade 1.2, Mód. 1, agosto de 2014).

A PE.16 acrescentou que os professores necessitam ter compromisso com uma ética de atuação profissional, com a organização democrática da vida em sociedade e com o estabelecimento de relações de parceria e de colaboração com a comunidade externa à escola pautada em uma comunicação fluente entre os pais e a escola (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

As compreensões das professoras experientes 2 e 16 se aproximaram da função específica da escola, isto é, ao ensinar e compreender que este é o seu papel, é preciso dizer que não se refere ao ensino pautado na transmissão de informações, mas, sim, àquele ativo, no qual o professor é mediador no processo de ensino e aprendizagem, considerando a bagagem do estudante que dialoga, participa e constrói seus conhecimentos colaborativamente. Para tanto, a escola torna-se um lugar para auxiliar os estudantes a desenvolverem suas capacidades reflexivas e intelectuais frente a uma sociedade em constante transformação (LIBÂNEO, 2008).

Além disso, o autor destaca que a escola deve pautar-se num olhar para a diversidade de perfis, histórias, conhecimentos, culturas, aprendizagens, experiências e de acesso e permanência, como bem ressaltado no início desse item. O amor e a paciência podem estar presentes nesta escola contemporânea, mas não deve bastar, uma vez que é necessário discutir o lugar dos conhecimentos nas escolas. Por isso, destaca-se a importância de ressignificar tais teorias e de repensar o papel do professor na formação de estudantes e de outros professores, como se propõe a seguir.

4.2.2 *Quais processos envolvem a aprendizagem da docência?*

Retoma-se a concepção de aprendizagem da docência como um processo ao longo da vida que engloba aspectos pessoais e profissionais, além de diferentes tempos, espaços, condições e relações para se aprender a ensinar e a ser profissional em um percurso em que o docente constrói, acessa e modifica seus conhecimentos conforme suas experiências e o seu ambiente de trabalho.

Para mapear as teorias pessoais das participantes sobre estes processos, considerou-se como objeto investigativo as narrativas das três professoras experientes produzidas ao longo de atividades individuais (Atividade 3.1, Mód.1; Atividades 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, Mód. 2) e coletiva (Atividade 2.1, Mód. 4) que podem ser retomadas por meio dos apêndices A e B.

Dentre elas, destaca-se a atividade 1.3 (Mód. 2), na qual as análises realizadas a partir de um caso de ensino sobre a função do mentor possibilitaram às professoras experientes se colocarem neste papel, a fim de analisar o relato apresentado por uma professora iniciante e explicitar as dificuldades apresentadas por ela, bem como os desafios vividos, as lacunas de conhecimento, os sentimentos e as angústias reveladas e outros aspectos que lhe chamaram atenção.

Destaca-se o uso de casos de ensino como um instrumento relevante para ser utilizado na formação docente e em pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional (NONO; MIZUKAMI, 2002), cuja definição consiste em: “um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores” (p. 2).

A sua utilização possibilita ao professor colocar-se no lugar do outro, reconhecer-se em uma situação específica que o desestabiliza e requer acessos aos seus conhecimentos para analisar. Este movimento de não falar de si diretamente pode o deixar mais confortável para analisar casos que são próximos, na medida em que falam de situações concretas de ensino e da docência, mas não o deixa exposto e suscetível a julgamentos sobre estar certo ou errado.

Outro momento também foi importante – Atividade 2.2 - Registro Reflexivo no diário sobre aprendizagem docente – que tinha como questão norteadora:

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? No desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental e dos referenciais / diretrizes da Educação Infantil? E relação a sua situação funcional? Em relação a estrutura e ao funcionamento do sistema escolar e da escola em que atua? Na compreensão das políticas e atendimento às legislações educacionais vigentes? (Atividade 2.2, Mód. 2, novembro de 2014).

Estes aspectos abordados ao longo do PFOM foram trabalhados a fim de compreender

o modo como os professores se desenvolvem profissionalmente ao longo de suas carreiras implica a consideração do (s) modo (s) como eles aprendem (e aprenderam) a ensinar bem como a análise dos (complexos) fatores pessoais e contextuais que influenciaram o seu crescimento profissional (FLORES, 2003, p. 392).

A PE.2 apresentou, em etapas distintas de sua participação, concepções sobre a aprendizagem da docência, desde o início do Programa (agosto de 2014) até o último módulo (outubro de 2015). Suas concepções foram evidenciadas ao longo da passagem do tempo, não simplesmente como um caminho percorrido, mas envolvendo um conjunto de atividades a serem desenvolvidas ao longo desse processo:

Penso que a gente aprende mesmo é na prática, buscando novas estratégias embasadas na teoria. Nada está pronto, cada sala tem sua característica, clientela com suas especificidades (Atividade 3.1, Mód. 1, agosto de 2014).

Precisamos sempre estar buscando novos conhecimentos, pois a aprendizagem é viva e está em constante mudança. Claro que o professor iniciante apresenta uma lacuna maior (Atividade 1.3, Mód. 2, outubro de 2014)

A aprendizagem do professor se dá através da teoria, esses conhecimentos teóricos aliados ao fazer pedagógico constitui a prática cotidiana. Mesmo um docente experiente deve sempre ir em busca de novos saberes e novas competências para conseguir atender às mudanças atuais impostas à atividade docente, tais como: público heterogêneo, conhecimento em transitoriedade e as novas tecnologias (Atividade 2.2, Mód. 2, novembro de 2014).

A aprendizagem docente dá-se através do conhecimento teórico aliado a prática. Ou seja, reside na relação que se faz dos conhecimentos teóricos, destrezas profissionais e os diferentes contextos de atuação (Atividade 2.1, Mód. 4, outubro de 2015).

Nos excertos apresentados, a PE.2 demonstrou que sua compreensão inicial sobre a aprendizagem docente era aquela que acontecia a partir da prática, com embasamento teórico. Depois a teoria ganhou destaque, após três meses de participação no PFOM, sendo que a aprendizagem ocorreria na interlocução dela com a prática, em que os dois aspectos foram trocados de hierarquia em comparação com o primeiro excerto. Possivelmente, as discussões e aprofundamentos teóricos ocorridos neste intervalo, no Programa, contribuíram em dar esse destaque aos conhecimentos teóricos.

Já no final do Programa, a PE.2 conseguiu fazer a relação da teoria com a prática sem hierarquizá-las, possibilitando expressar a sua compreensão dessa relação: conhecimentos teóricos, destrezas profissionais e diferentes contextos de atuação. Destaca-se, também, o seu reconhecimento da diferença entre a base de conhecimentos de professores iniciantes e experientes com a percepção de que ambos devem estar em busca de novos conhecimentos, compreendendo este processo como contínuo e inacabado.

Reali et al. (2008) abordam as diferenças na base de conhecimentos de professores em distintas etapas da carreira e afirmam que os professores com mais experiência parecem basear suas ações em estruturas mais complexas do que professores iniciantes, possivelmente por terem uma série de conhecimentos de diferentes naturezas, um estoque maior de informações e distintas lentes para analisar diferentes situações.

A PE.2 também aprofundou suas reflexões dizendo que precisou de *“conteúdos, ter paciência e sensibilidade para respeitar o tempo e as diferenças de cada aluno; aplicar estratégias diferenciada de aprendizagem favoráveis aprendizagem dos alunos. Além de poder contar sempre com a parceria de alguém capaz e disponível”* para ensinar a ser um profissional (Atividade 2.1, Mód. 2, novembro de 2014), relacionando as fontes de conhecimento para a docência vivenciadas em sua trajetória aos seguintes aspectos:

Contar com alguns profissionais mais experientes que tive o prazer de conviver, com observações dos contextos escolares e dos saberes dos alunos, reflexões sobre minha prática e a prática de outros professores. A busca por teorias que me auxiliassem a entender os problemas pedagógicos e encontrar soluções para eles. Trabalho colaborativo no âmbito escolar (Atividade 2.1, Mód. 2, novembro de 2014).

Os excertos evidenciaram uma compreensão aprofundada da PE.2 sobre a aprendizagem docente, a partir da aproximação realizada de sua concepção de docência enquanto profissão, pautando-se em sua compreensão de aprendizagem enquanto processo

contínuo, destacando a reflexão, o embasamento teórico, os conhecimentos necessários para atuar de forma efetiva em uma relação colaborativa e de parceria entre professores e diferentes estratégias metodológicas, bem como a compreensão de que os processos de aprender e ensinar também estão vinculados às características individuais, como sensibilidade e paciência.

Adicionalmente, os excertos também permitem ao pesquisador analisar o desenvolvimento pessoal da professora experiente pela perspectiva das concepções de aprendizagem docente. Em outras palavras, significa que análises sobre as mudanças nos domínios da *ação* não são possíveis neste momento, mas aquelas no domínio da *percepção* já se fazem presentes.

A PE. 16 também compreendeu que o trabalho docente requer do professor uma postura de permanente aprendizagem: *“reaprender, reinventar a cada dia uma missão trabalhosa, mas que precisa ser praticada”* (Diário de mentoria, maio de 2015). Assim, ela entende que se aprende a ser professor por meio de constantes estudos, pelas experiências de atuação e, especialmente, pelas reflexões e questionamentos sobre as escolhas realizadas no dia-a-dia da profissão, com revisões e aprimoramentos: *“(...) é de suma importância que se reflita e reveja conceitos, procurando novas maneiras de aprender e ensinar; sendo fundamental a todo educador, adquirir um bom desenvolvimento em sua competência profissional.(...)“deve ter uma bagagem quanto aos conteúdos a serem ministrados”* (Diário de mentoria, maio de 2015).

Diferentemente da PE.2 e da PE.16, nos excertos selecionados da PE.4, em que se evidencia um perfil profissional voltado para a questão afetiva, ainda prevaleceram as características mais pessoais e individuais dos processos individuais e coletivos da aprendizagem da docência, embora tenha citado aspectos profissionais para a atuação docente:

Para ensinar é preciso gostar de aprender, ter prazer em ensinar, amar o aprendente, ensinar o que é significativo e se envolver profundamente. É preciso gostar de ser educador. É necessário também atribuímos à noção do “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes como docentes (Atividade 1.2, Mód. 2, outubro de 2014).

Nota-se que esta concepção se manteve forte para a professora, já que foi retomada um ano depois: *“A profissão Professor tem que ser prazerosa e gostar do que faz, buscar novos*

horizontes, observar constantemente suas práticas e ações” (Atividade 2.1, Mód. 4, outubro de 2015), em que se focaliza iniciativas pessoais para aprender a ser professor e a ensinar, sem relacionar aos processos formativos, como no caso de adotar uma postura reflexiva, construir conhecimentos e desenvolver o significado de ser professor, as possibilidades de aprendizagem como um processo ao longo da vida e a atuação frente à diversidade profissional.

Neste trabalho, retoma-se a ideia de que a aprendizagem profissional acontece e se efetiva na conexão entre os conhecimentos teóricos, o contexto de atuação e a prática do professor (GUARNIERI, 2005) que, como qualquer profissão, conhecimentos, habilidades e destrezas são necessários e que características pessoais também são importantes e devem ser consideradas, embora não possa ser a tradução dos processos formativos para ser professor e ensinar.

4.2.3 Ser mentor: como é compreendido este novo papel?

Retoma-se que no Capítulo 1, o conceito de mentor foi construído considerando a ideia de um professor com experiência e excelência na docência, com uma base ampla e aprofundada de conhecimentos sobre ser profissional e ensinar a ensinar que pudessem acompanhar/formar professores em início de carreira com o propósito de minimizar ou superar as dificuldades típicas dessa etapa.

A PE.2, em seu segundo mês de participação no PFOM, apresentou uma clara compreensão sobre este papel, possivelmente, oportunizada por estudos de textos sobre o assunto e discussões coletivas em fóruns de discussão, como se observa:

As contribuições são no sentido de possibilitar ao professor iniciante um espaço para que o mesmo possa explicitar as demandas e as inquietações surgidas durante a prática docente. Oferecendo apoio, trocas de experiências, de problemas e conhecimento. Oportunizando a ele o enfrentamento das situações vividas e que precisam ser superadas. Sempre considerando as demandas indicadas por ele e o contexto de atuação. Portanto, a função do mentor é de dar suporte a esse professor, através do diálogo possibilitar trocas e desenvolvimento profissional (Atividade 1.2, Mód. 2, outubro de 2014).

A PE.4 apresentou uma concepção semelhante sobre a atuação do mentor, relacionando-a com o papel de orientador e parceiro:

O professor mentor deve atuar como um orientador, acompanhar as aulas, planejar junto e amparar nas dificuldades. Respeitar as necessidades dos professores iniciantes e mostrar que o mentor é um parceiro que está no momento para ajudar a planejar sua prática pedagógica, criando vínculo para que se sintam mais seguros na busca de orientações para atuar com os alunos, ou seja, capacitar e ajudar o educador a encontrar o melhor caminho para atingir com eficiência ao ensinar com mais qualidade (Atividade 2.2, Mód. 2, novembro de 2014).

As duas professoras compreenderam que o mentor deve partir das demandas, contexto de atuação e necessidades formativas dos professores iniciantes para oferecer apoio e orientação que, de acordo com Tancredi e Reali (2011), seriam os conhecimentos específicos do mentor. Assim, as PE entenderam que as ações nesse papel compreenderiam a troca de experiências, dificuldades e de problemas, bem como o acompanhamento das aulas e o planejamento conjunto de ações, com o propósito de oportunizar a autonomia desse iniciante.

A palavra autonomia foi escolhida, pois as expressões “*ajudar o educador*” (PE.4) e “*dar suporte a esse educador*” (PE.2) demonstraram que tal papel seria mais de um mediador na construção de conhecimento do que de um parceiro a fim de sempre oferecer respostas prontas, retomando a ideia anteriormente discutida que a aprendizagem do adulto torna-se mais significativa quando é desenvolvido um plano focado no sujeito e nas reflexões sobre suas experiências, acontecendo de forma autônoma (GARCIA, 1999).

Como instrumento de apoio, as duas professoras escolheram aspectos interessantes, como o diálogo (PE.2) e a construção de vínculos (PE.4), evidenciando que são canais importantes para o estabelecimento de uma relação de parceria, além dos elementos apresentados pela PE.4 serem coerentes com a visão que vem sendo expressa sobre a função da escola, ou seja, a de que ser professor está relacionada, por exemplo, ao amor e paciência, como apresentados em excertos anteriores.

A PE.16 avançou e aprofundou as características trazidas pelas professoras experientes 2 e 4, apresentando que ser mentor é revestido por muitos aspectos pessoais e profissionais, aproximando-se à concepção anunciada no Capítulo 1 por Pacheco e Flores (1999) e aqui elencados em duas principais dimensões:

- **Relação interpessoal:** embasada em expectativas entre os sujeitos, na troca de experiências, no diálogo e no respeito; atitudes para motivar o iniciante; atitudes de cooperação e de compartilhamento de experiências; ser otimista e ter vontade e

disponibilidade em ajudar o colega; relação dialógica e democrática; organizar encontros frequentes com os iniciantes (atividades individuais, Mód. 2, 3 e 4);

- **Conhecimentos e competências profissionais:** conhecer os professores iniciantes e suas necessidades formativas: *“no início de qualquer relação se faz indispensável conhecer um ao outro; saber dos propósitos, objetivos, anseios e frustrações que rondam o mundo do outro a fim de diagnosticar os efeitos, sintomas e causas que constituem a bagagem pessoal e profissional dos envolvidos no processo de convivência”* (Atividade 2.2, Mód. 3, maio de 2015); o contexto de atuação do iniciante; os processos de aprendizagem do adulto; a reflexão com perspectiva de mudança e com propósito de melhoria do ensino; *“a orientação da mentoria necessita estar pautada por uma carreira docente bem estruturada e sucedida”* (atividade 1.3, Mód. 2, março de 2015); conhecer e ter o domínio de ferramentas tecnológicas, bem como *“o mentor precisa ser experiente e ter bagagem tanto curricular quanto de vida para orientar seus colegas iniciantes”* (Atividade 1.2, Mód. 2, fevereiro de 2015); organização de encontros com as iniciantes; *“ser um profissional que goste da docência, que acredite na educação”* (Atividade 1.2, Mód. 2, fevereiro de 2015); *“por intermédio de conversas, discussões, estudos, pesquisas, dentre outros possamos elaborar novas ações de trabalho tendo sempre como foco central a melhoria na qualidade do ensino”* (atividade 3.4, Mód 3, outubro de 2015); sugestões de novos caminhos para possíveis problemas; planejar e avaliar ações colaborativas; estudo e dedicação dos envolvidos na mentoria; ter um bom planejamento entre mentor e a PI.

A PE.16, além do conhecimento específico, apresentou os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo que o mentor deve ter para uma atuação efetiva. O primeiro foi exemplificado nas ações didáticas relacionadas ao ensino do adulto - escuta atenta e motivacional do mentor e, o segundo, evidenciou-se no acompanhamento dos processos de aprendizagem do adulto, no acompanhamento das práticas e dificuldades dos iniciantes por meio de sugestões, planejamento e avaliação de ações colaborativas, além de outros aspectos já apresentados no Quadro 1 que atestam para uma visão aprofundada sobre o que o que seria o mentor.

Os participantes da pesquisa reconheceram que o papel fundamental do mentor de professores iniciantes é o de um líder, parceiro, orientador e conselheiro que acompanha o professor iniciante profissional e emocionalmente, a fim de que possa se desenvolver e

enfrentar as situações críticas da docência. Adicionalmente, a compreensão da visão bifocal do mentor que considera as demandas dos iniciantes e a aprendizagem de seus estudantes mostrou-se tímida e relacionada a uma perspectiva mais ampla de qualidade do ensino, bem como compreenderam o seu desenvolvimento profissional mais relacionado a sua prática, do que aos conhecimentos necessários para sua atuação.

Assim como apresentou Rinaldi (2009), em suas análises a respeito de formadores de professores, as professoras experientes 2, 4 e 16 compreenderam que ser formadora é mais do que ser professor, é ser professor de professores, acarretando em um conjunto de mudanças em sua identidade.

As análises dos dados possibilitam dizer que a concepção das professoras sobre o papel, perfil e atuação de mentores de professores iniciantes se enquadra no perfil de um agente de mudança, rompendo com o isolamento comum na cultura escolar e na profissão docente, oportunizando a colaboração entre professores por meio de redes de trabalho e o diálogo entre pares sobre as práticas e o trabalho docente (FEIMAN-NEMSER; PARKER, 1993).

Compreender as trajetórias formativas das professoras experientes e suas teorias pessoais foi uma ação essencial para a organização das bases teóricas e metodológicas da iniciativa de intervenção e na organização dos rumos do PFOM, as quais compreendem o aprofundamento dos conceitos de aprendizagem da docência, do papel do mentor e da importância do apoio no início da carreira. Além disso, a participação das professoras experientes pode ter colaborado para a atribuição de novos significados à figura do formador de professor e para a construção de uma nova identidade.

Adicionalmente, o processo de reconstruir a trajetória de formação das três professoras experientes possibilitou observar como tem sido a construção das identidades docentes das três professoras experientes. Embora outros elementos se façam necessários para a compreensão dos processos identitários, como as suas emoções e seus conhecimentos, como foi anunciado nos capítulos anteriores, alguns indícios foram aqui evidenciados a partir das primeiras análises.

4.3 O microsistema das professoras experientes: o Programa de Formação *Online* de Mentores

O microsistema, ou seja, o ambiente em que a pessoa estabelece interações face a face (YUNES; JULIANO, 2010), deve ser apresentado e analisado por meio das relações interpessoais, das atividades molares e dos papéis desempenhados, neste caso, pelas três professoras experientes.

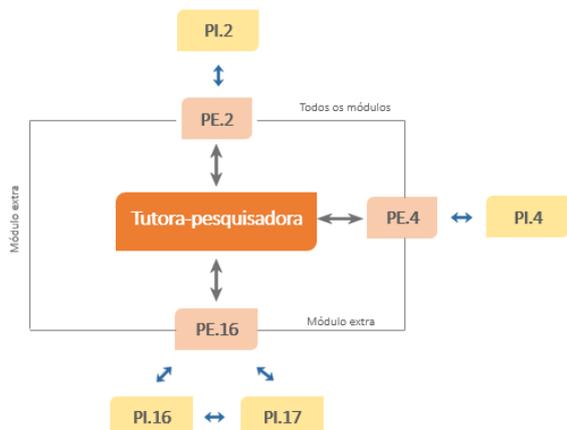
As relações interpessoais serão investigadas, especialmente, na relação estabelecida entre as díades, professora experiente-iniciante, tutora-professora experiente ou tríades, professora experiente-iniciantes ou tutora-professora experiente-professora iniciante.

Por meio dos dados diádicos sugere-se que se um dos participantes passa por um processo desenvolvimental, o outro também passará (BRONFENBRENNER, 1996), o que para esta pesquisa torna-se importante analisar: se o processo formativo no qual as professoras experientes estavam inseridas impactou e/ou viabilizou o desenvolvimento das professoras iniciantes e assim por diante. Assim, será investigado o microsistema nas atuações como mentoras, constituído, especialmente, pelo PFOM.

4.3.1 Relações interpessoais: as díades e tríades como contextos de aprendizagem

No Programa, conforme será anunciada a seguir, por meio da Figura 9, a pesquisadora-tutora estabelecia relação direta com as professoras experientes de forma *online*, via AVA (seta cinza), sem contato com as professoras iniciantes mentoriadas. Já as professoras experientes estabeleciam dois tipos de relações: a) presencialmente com as iniciantes (seta azul) e b) virtualmente com a pesquisadora-tutora autora deste estudo (setas cinza) e com outros professores experientes no PFOM (risco cinza), evidenciados pelas professoras 2, 4 e 16, mas que continha outros participantes.

Figura 9 – Relações estabelecidas entre tutora, professoras experientes e iniciantes no PFOM⁵⁸



Fonte: elaborado pela da autora.

Dentro do microsistema, o nível mais interno e unidade básica de análise é a díade, a relação entre duas pessoas é constituída como o contexto mais imediato do desenvolvimento humano (YUNE; JULIANO, 2010). Nas palavras de Bronfenbrenner (1996), a díade se constitui “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (p. 46).

Bronfenbrenner (1996) completa que importantes propriedades se fazem presentes nos diferentes tipos de díades que aparecem de forma mais acentuada ou intensa em cada uma delas. A primeira é a questão da **reciprocidade**, entendida que na relação entre duas pessoas há influência para ambos no que cada um faz, sendo que isso exige que um dos membros coordene suas atividades com a do outro, além de destacar que o *feedback* mútuo pode favorecer um movimento de motivação de persistirem no que estão fazendo e de investirem na relação.

A reciprocidade foi observada nas relações estabelecidas entre as professoras experientes com as suas respectivas iniciantes, principalmente, na coordenação das atividades como mentoras, adaptando-as com base nas atividades e contexto de atuação das iniciantes. As PE ofereciam *feedback* constante sobre o trabalho das PI que contemplava as fases de planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações de mentoria, oferecendo pistas para as iniciantes aprofundarem/revisarem o seu trabalho. Já no caso do retorno oferecido pelas iniciantes às PE observou-se uma frequência menor de *feedback*, geralmente relacionados ao

⁵⁸ As informações acadêmicas e profissionais sobre as professoras iniciantes podem ser verificadas no Capítulo 3 por meio dos quadros de perfis de participantes.

bom andamento das orientações e questionamentos oferecidos. Ressalta-se, também, que um aspecto que poderá ser analisado nas experiências emocionais das professoras experientes refere-se à fonte de motivação para atuarem como mentoras, uma vez que o filtro era o seu olhar frente ao seu desenvolvimento e ao processo de desenvolvimento das iniciantes, alternando com o retorno explícito ou *feedback* das iniciantes sobre o andamento do seu trabalho.

Dentro das relações interpessoais também é preciso considerar o equilíbrio de poder entre díades, acompanhando as discussões iniciadas anteriormente, em que as atividades das duas pessoas podem ser conjuntas, mas pode ser que um dos membros seja mais influente que o outro na relação. Entretanto, ressalta-se que uma boa situação para a aprendizagem e para o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente sofre alterações (BRONFENBRENNER, 1996).

Como sujeito experiente da relação com o iniciante, observou-se que as professoras, em seu papel de mentoras se mostraram mais influentes sobre o professor novato devido ao seu *knowhow*, experiências e sua autoridade dentro da instituição escolar; pessoa com mais experiência de vida, de docência e anos da escola, bem como a autoridade da função exercida. Além disso, ao final do PFOM, era esperado que o equilíbrio de poder fosse alterado a favor dos professores iniciantes quando eles passassem a exercer mais controle sobre a sua atividade de ensinar.

Outro aspecto que deve ser considerado na díade é a relação afetiva, a partir da observação que dentro das interações na díade é provável que as pessoas desenvolvam sentimentos mais declarados em relação ao outro, positivos, negativos, ambivalentes e assimétricos (BRONFENBRENNER, 1996). Yunes e Juliano (2010) completam que para que os processos desenvolvimentais aconteçam em favor da pessoa, as relações afetivas devem ser positivas e autênticas para, também, acontecer a evolução das díades para “tipo duradouro de interação” (p. 357).

Ao longo das narrativas e comentários da PE.2 sobre seu relacionamento com a PI.2 evidenciou-se uma relação mais profissional e menos afetiva, com conversas e contatos restritos somente ao trabalho de mentoria, sem o estabelecimento de laços de afeto e de contato em outros ambientes.

Neste caso, observou-se que a díade PE.2-PI.2 era do tipo *observacional*, ou seja, quando uma pessoa da relação está atenta, de forma cuidadosa e contínua, à atividade do outro

membro, sendo que reconhece o interesse apresentado. Ao longo da relação estabelecida no PFOM, a díade foi se tornando do tipo de *atividade conjunta* (BRONFENBRENNER, 1996). De acordo com o autor, neste último tipo, ambos os membros se reconhecem fazendo algo juntos, o que não significa que precisa ser a mesma coisa, mas complementares e apresenta-se como uma condição favorável, enquanto realizam uma atividade comum para aprendizagem e para uma motivação para prosseguir realizando a atividade mesmo na ausência do parceiro, como no caso da mentoria.

Na relação entre a PE.4 e a PI.4 observou-se um caráter afetivo mais anunciado, vinculado a um relacionamento profissional anterior ao trabalho de mentoria, em que a professora experiente já conhecia e estabelecia uma relação próxima com a iniciante dividindo o mesmo ambiente de trabalho, nos papéis de diretora e professora. Contudo, não ficou evidenciado um relacionamento externo ao da escola e nem mais pessoal, restringindo-se ao contexto profissional, o que também caracteriza a díade PE.4- PI.4 também do tipo de díade de *atividade conjunta*.

A situação da PE. 16 seguiu a ideia de que ter um relacionamento prévio à mentoria poderia favorecer a construção de laços de confiança e de afeto entre as díades/tríades, auxiliando o desenvolvimento de um vínculo pessoal entre elas:

(...) Por eu já ter trabalhado com uma PI [17] onde eu era da direção da escola e ela era estagiária de Pedagogia, bem como o trabalho com a outra PI [16], como Diretora e ela como secretária (estagiária), tenho certa intimidade no relacionamento tanto profissional como particular com elas (Diário de Mentoria, maio de 2015).

No Programa, a PE.16 apresentou as iniciantes 16 e 17 por meio de adjetivos positivos, tais como: pró-ativas, decididas, dedicadas, estudiosas, empenhadas, investigadoras, caprichosas e detalhistas. Segundo ela, estas características pessoais das iniciantes facilitaram as trocas de experiências e o bom andamento do trabalho de mentoria.

Outras análises possibilitaram dizer que a PE.16 reconhecia o esforço e a dedicação das iniciantes associados à busca por alternativas e por materiais, ao estudo contínuo sobre diferentes temas e ao interesse em retomar e aprimorar suas práticas continuamente. Adicionalmente, a professora experiente evidenciava um relacionamento muito próximo entre a tríade, estabelecido por meio de atividades da mentoria, do contato profissional entre ambas, em participação em cursos e em uma amizade fora do contexto da profissão. Mesmo nos

intervalos do PFOM, recesso ou férias, a tríade continuava os seus encontros, trocando informações de diferentes naturezas e oferecendo apoio em distintas atividades e situações.

Neste cenário, a presença da terceira pessoa pode favorecer a construção de um contexto efetivo de desenvolvimento de seus membros, com a ressalva de Bronfenbrenner (1996), que a ausência dessa terceira pessoa também pode interromper esse processo desenvolvimental. O autor acrescenta que este princípio também vale para as relações em dois ambientes que depende de um terceiro, juntamente com as relações e conexões sociais das quais fazem parte.

Nomearam-se as duas díades – PE.16-PI.16 e PE.16-PI.17 – como díades primárias, pois além delas realizarem uma atividade conjunta, como no caso das díades anteriores (PE.2-PI.2 e PE.4-PI.4), elas continuavam a existir, de forma fenomenológica, para ambas as pessoas, mesmo quando não estavam mais juntas (BRONFENBRENNER, 1996), isto é, elas se faziam presentes por meio de sentimentos, pensamentos e seguiam influenciando o comportamento de ambos mesmo com a separação.

Análises indicaram que o estabelecimento de uma relação mais próxima entre mentores e professores iniciantes pode ser favorecido, uma vez que não é estância essencial, por meio da construção de vínculo de segurança e de conhecimento prévio ao trabalho de mentoria, e que pode ser efetivado com a participação de uma terceira pessoa nesta relação, como no caso da tríade PE.-16-PI.16-PI.17 ou na relação entre tutora-PE.2-PI.2 e tutora-PE.4-PI.4.

Em uma análise geral sobre as duas díades e uma tríade verifica-se que não houve choques de paradigmas entre os membros e que ao longo de suas participações no Programa, foi possível construir uma base de conversação colaborativa entre professoras experientes e iniciantes, pautadas, principalmente, em atitudes de respeito, de colaboração, de parceria e de comprometimento entre ambas as partes.

A construção de uma relação de parceria e de empatia no processo formativo das professoras experientes, com base na parceria tutora-PE, também se fez importante para o estabelecimento de uma díade de atividade conjunta e de aprendizagens construídas nesse contexto virtual. Para tanto, foi preciso considerar que um dos grandes desafios dessa modalidade foi o de “superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso, para as orientações, cobranças e sugestões aos estudantes” (MILL et al., 2008, p. 114-115). Tal como indicam os autores, esta não é uma tarefa fácil, pois a comunicação entre formadores e

formandos como um aspecto chave na EaD deve ser ao mesmo tempo clara e oportunizar aproximação entre os participantes.

As avaliações e *feedback* oferecidos pelas PE para a tutora, por meio de atividades e conversas informais, indicaram que estar em constante comunicação com os participantes do Programa, ter clareza nas mensagens, domínio do assunto e realizar colocações apropriadas nas mediações coletivas e individuais, palavras afetuosas em situações críticas e ser solícita podem favorecer um relacionamento positivo entre formadores e professores.

Já concepções controversas das PE frente ao modelo de formação adotado no PFOM, como a ideia da escola deve ser feita de amor e paciência e que aprender ser um profissional está relacionado ao gostar de aprender e de ensinar, na pesquisa, eram constantemente retomadas pela tutora com questionamentos no diário reflexivo e serviam de base para a construção de novas atividades do Programa, baseado em um movimento de compartilhamento desses e de outros mapeamentos realizados pela equipe de formação da iniciativa em questão.

4.3.2 Os papéis e as atividades dos participantes

Bronfenbrenner (1996) destaca que o poder que os papéis possuem é no sentido de alterar a forma pela qual a pessoa é tratada, a maneira como age, o que faz, o que pensa e como se sente, além dos papéis influenciarem o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Eles são considerados elementos críticos do microsistema, pois “estimulam e influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (YUNES; JULIANO, 2010, p. 359).

Esta definição de papel se aproxima com a compreensão que se tem sobre a identidade docente quando discutida como correspondendo a autoimagem do professor, aos significados que atribuem a si mesmo, ao seu trabalho e aqueles que são atribuídos por outras pessoas que estão relacionados, às relações com os estudantes, suas atividades e a conexão destes aspectos com a vida extraescolar (DAY, 2006), assim envolve a pessoa e o contexto configurando pois um fenômeno relacional (GARCIA, 2010).

Os papéis assumidos pelas participantes 2, 4 e 16, ao ingressarem no PFOM, era respectivamente o de professora e de diretoras. Quando iniciaram a sua participação no PFOM, aconteceu a chamada transição ecológica, ou seja, um novo papel assumido, a entrada em um novo contexto e uma nova atividade molar, a mentoria, o que também se relacionaria

com a construção de uma nova identidade, condição provocada pela participação no Programa. É importante lembrar que ser mentor envolveu experiências que tinham duração sobre o tempo, desse modo, pode ser considerada um conjunto de atividades molares.

Como mentoras, foi preciso construir, primeiramente, o significado deste novo papel e o que ele exigiria das participantes: conhecimentos, habilidades e atitudes. Como pode ser verificado anteriormente sobre as teorias pessoais das professoras experientes sobre o que seria um mentor de professor iniciante, fica em evidência uma compreensão das PE como um parceiro mais experiente que mobiliza seus saberes a fim de auxiliar os iniciantes, com orientações profissionais e apoio emocional. Contudo, na etapa prática da mentoria, quando realmente colocaram em xeque as suas concepções, verificou-se que oferecer apoio requeria um acompanhamento mais próximo e sistemático junto ao iniciante, mediante análises do contexto de atuação, das necessidades formativas dos iniciantes, da planificação de ações e do desenvolvimento, revisão e aprofundamento delas.

Adicionalmente, foi preciso compreender que a construção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional das iniciantes se daria a partir de processos reflexivos que, de acordo com Guarnieri (2005), possibilitaria ao iniciante o estabelecimento de mediações para o entendimento da sua própria condição e a tomada de decisão para novas ações a fim de enfrentar suas dificuldades.

Também foi preciso distinguir entre o que era entendido como “ser um mentor” e “comportar-se como mentor”. Essa discussão surgiu com base nos estudos de Helsby et al.⁵⁹ (1997 *apud* DAY, 2005) sobre estudos ingleses a respeito do modo como os professores descrevem a sua profissionalidade. De acordo com Day (2005), os professores compreendiam que ser um profissional estava relacionado à importância da formação, aos conhecimentos, às destrezas e aos títulos relacionados a um profissional. Além disso, estabelecia relação com a capacidade de autonomia nas decisões e na posição social (respeito público e serviços favoráveis).

Em contrapartida, de acordo com os mesmos estudos, comportar-se como um profissional supõe demonstrar dedicação e compromisso ao trabalho de muitas horas, visto como natural, aceitando a tarefa docente como algo aberto que invade a vida familiar e pessoal. Também implica desenvolver relações acolhedoras e apropriadas com os estudantes, são necessários níveis altos de destrezas para respostas inteligentes às diferentes demandas da

⁵⁹ HELSBY, G., KNIGHT, P., McCULLOCH, G., SAUDERS, M. WARBURTON, T. **A Report to Participants on the Professional Cultures of Teachers Research Project**, Lancaster University, 1997.

tarefa docente e o ensino adequado envolve um trabalho emocional, relacionado ao prazer, criatividade, alegria e desafios.

Esta dimensão, sobre o papel do mentor, a partir da retomada do processo de mentoria de cada uma das participantes, requer uma análise aprofundada sobre como se configurou a atuação de mentoras de professores em início de carreira, quais conhecimentos foram necessários para uma atuação efetiva e quais foram as fontes de aprendizagem sobre a mentoria.

O papel desempenhado pelas tutoras-pesquisadoras também foi importante no processo formativo das professoras experientes e a discussão deste aspecto se faz necessária nesta investigação.

Uma análise do microsistema deve levar em conta o sistema interpessoal total operando num dado ambiente. Este sistema incluirá tipicamente todos os participantes presentes (não excluindo o investigador) e envolverá relações recíprocas entre eles (BRONFENBRENNER, 1996, p. 74).

Ser tutora implicava um conjunto de responsabilidades que envolvia acompanhar um grupo de mentoras e requeria um estudo constante para a construção e aprofundamento de um repertório de conhecimentos que se relacionavam de modo geral aos aspectos teóricos da formação: domínio dos conceitos, conteúdos e temas da formação e aos elementos práticos da atuação, como a escrita aprofundada, clara e coerente para a realização de intervenções durante as atividades. As tutoras participaram como mediadoras das reflexões dos professores experientes e, a partir delas, esperava-se que novos conhecimentos fossem construídos a respeito do seu papel como mentores de professores iniciantes.

O modelo de tutoria virtual aqui tratado considera como primordial a mediação do tutor nos processos de aprendizagem do participante em formação que se materializa a partir do uso de uma linguagem adequada no contato, no levantamento de questões importantes para o aprofundamento teórico e reflexivo e na socialização de ideias e materiais diversificados.

Com base em Abreu e Lima e Alves (2011), sobre os papéis que um tutor pode assumir, evidencia-se que as tutoras virtuais, ao longo do PFOM, puderam atuar como revisoras (sumarizando as ideias), facilitadoras conceituais (conectando o conteúdo das postagens dos participantes aos conceitos e teorias trabalhados), guias reflexivos (usando trechos dos registros para buscar significados e compreensões mais claras) e mediadoras (conduzindo os participantes a negociar suas compreensões).

Por fim, entende-se que o sucesso da mentoria tem relação com as capacidades dos professores experientes em dialogarem, colaborarem e negociarem com seus pares, bem como a partir do reconhecimento de suas experiências nos níveis didático e disciplinar nos processos de planificação, gestão e avaliação e numa relação embasada na confiança mútua (LEITE, 2012).

4.4 O meso, o exossistema e as suas relações com o desenvolvimento profissional docente

Ao longo deste capítulo vem se discutindo a participação das professoras experientes no microsistema denominado PFOM, analisando-o com base nas relações, atividades e papéis. Também foi trabalhada a ideia de que o professor experiente, ao atuar como mentor, sofre influência e influencia outros sistemas, como no caso do lugar em que trabalha, ou seja, as diferentes escolas que também são contexto de atuação das professoras iniciantes.

No mesossistema, as atividades molares, as relações interpessoais e os papéis também farão parte das análises e o número de ligações de apoio ou de segurança entre os contextos, especialmente, se as conexões são estabelecidas entre indivíduos integrantes de uma díade primária, oportunizarão a promoção de desenvolvimento (YUNE; JULIANO, 2010).

A partir disso, entende-se que o estabelecimento de uma relação segura, de confiança, recíproca e com equilíbrio de poder entre mentores e iniciantes poderá promover o desenvolvimento de ambos, ajudando a manter os professores experientes comprometidos com a sua formação e, no caso dos iniciantes, auxiliá-los no enfrentamento das dificuldades. Para apoiar o desenvolvimento desta díade, sugere-se que a participação de uma terceira ou de outras pessoas, chamado por Bronfenbrenner (1996) de sistema N+2, que pode oportunizar uma rede de apoio, um contexto favorável de desenvolvimento e aprendizagens e relações colaborativas. Para tanto, investiga-se neste momento se as três professoras experientes contavam com laços (in)diretos para apoiar o seu trabalho como mentoras em seus ambientes de trabalho.

No capítulo anterior, como parte da apresentação do contexto de pesquisa, apresentou-se o que era esperado na atuação das tutoras-pesquisadoras que atuaram juntos aos professores experientes ao longo de sua participação no PFOM. Contudo, neste momento, faz-se necessário reiterar que atuaram como um elemento para oportunizar apoio ao desenvolvimento da mentoria dos experientes, na medida em que colocavam desafios nas

tarefas e nas atividades de cada uma, fomentando processos desenvolvimentais. Mas, não só as tutoras compunham o sistema N+2, como se verá a seguir.

A PE.2 fez algumas referências ao suporte oferecido pela escola vinculado à participação da coordenadora e por outra professora da escola⁶⁰ no acompanhamento das dificuldades da PI.2. A coordenadora auxiliou em momentos de planejamento de atividades para a oficina de alfabetização e de letramento e a professora apoiou a iniciante no momento de sondagem dos estudantes, no início da mentoria. Esta rede estabelecida, mesmo que em caráter emergencial, foi importante a fim de apoiar as ações da professora experiente nos primeiros momentos da mentoria e a permanência da iniciante no PFOM.

A PE.4 não esclareceu o envolvimento de outros agentes educativos na promoção do desenvolvimento da PI.4, diferentemente da PE.16 que compartilhou as suas experiências como mentora – ações planejadas, reflexões, estudos sobre diferentes temas, aprendizagens e dilemas – nos momentos formativos com a coordenação e o corpo docente da escola em que atuava.

Pelos breves relatos e pouco envolvimento da escola, assim como apresentado pela PE.4⁶¹, o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem ou uma rede de conhecimentos colaborativa entre os dois microssistemas, escola e PFOM, se mostrou incipiente. Contudo, insiste-se na necessidade de investir em programas que também favoreçam a criação de redes de aprendizagem. Díaz (2001) entende que estas redes podem favorecer a compreensão dos professores sobre os propósitos comuns de aprendizados, com características e elementos facilitadores que, de acordo com Freire et al. (2011), estes pontos de apoio podem servir como uma rede de influência, visando uma mudança organizacional e podendo promover a aprendizagem profissional (REALI et al., 2008).

Por outro lado, o sistema que teve destaque nas narrativas das três professoras experientes foi o exossistema, no qual as participantes não se relacionam ativamente, embora os eventos que ocorram afetam ou são afetados pela pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). O destaque é traduzido nas dificuldades vivenciadas pelas PE com base nas políticas e reformas educacionais e como estas afetam o seu trabalho

⁶⁰ A PI.2 trabalhava no contra turno, ficando responsável por oficinas de Alfabetização e Letramento, com alunos de diferentes anos. Uma das professoras responsáveis a auxiliou no ano de 2015, ao longo da mentoria.

⁶¹ Estuda-se, para a continuidade deste estudo, em outro momento, a possibilidade de realização de entrevistas semiestruturadas para a compreensão aprofundada sobre a influência bidirecional entre PFOM e escola. Pelos dados coletados por meio das narrativas, observaram-se poucas e rasas referências a interlocução dos dois microssistemas.

diariamente e, possivelmente, se relacionam aos seus níveis de (in)satisfação com a profissão. Exemplos foram dados, anteriormente, com base na incorporação do construtivismo nas escolas e outros podem ser observados pelos dois excertos extraídos das narrativas da PE.16:

(...) enquanto diretora NÃO tenho autonomia como gostaria... Tenho muitas ideias, vontade e sugestões de mudanças.... Mas esbarro na burocracia e na política local... Escola Municipal; Secretaria; Prefeito (...). Tem toda uma hierarquia a ser seguida à risca! (Diário de Mentoria, fevereiro de 2016).

A elaboração do projeto político pedagógico alicerça o plano de gestão. O diagnóstico dos pontos positivos e negativos, o índice de aprovação e retenção juntamente com os resultados obtidos no SARESP e Prova Brasil, embasam o trabalho pedagógico realizado durante o ano, direcionando estratégias e as ações para que se atinja a tão sonhada e esperada melhoria na qualidade do ensino (Diário de Mentoria, novembro de 2015, sobre a escola em que a PL.17 trabalhava)

No primeiro excerto, a PE.16 evidenciou a burocracia vivenciada em seu papel de diretora de uma escola de Educação Infantil em que novas ideias e possibilidades se perdem nos processos e hierarquias dentro do sistema educativo. Já em seguida, com base no Saresp e na Prova Brasil, traduzidos em avaliações externas brasileiras visando mapear o rendimento escolar do Estado de São Paulo e em larga escala, demonstrou o impacto que tem esses instrumentos, uma vez que configuram medidas governamentais para direcionar o trabalho realizado nas escolas. Contudo, sem o aprofundamento necessário, verifica-se de antemão que estas avaliações influenciam a concepção de qualidade de ensino, de quais conteúdos são importantes e necessários no e para o aprendizado dos estudantes e de que forma esses exames mostram um panorama da qualidade da educação paulista e nacional.

As reformas, as políticas educativas e a consequente falta de autonomia também foram fatores mapeados por Flores (2011), em um estudo português, relacionados, em grande parte, à desmotivação e ao *stress* dos professores, juntamente com a intensificação do trabalho docente e com a falta de tempo e o volume de trabalho, influenciando o compromisso do professor com a sua profissão (DAY, 2006).

Estes aspectos mais distantes do microssistema da sala de aula ou do PFOM influenciam diretamente o trabalho das experientes e a sua motivação no prosseguimento da carreira. Desta forma, influenciam a maneira como se enxergam neste contexto de atuação e como são reconhecidas nele. Estes são filtros para suas experiências emocionais, para o prazer e desprazer, satisfação e frustração / decepção atuando como professoras ou formadoras que

irão impactar nas suas relações interpessoais dentro e fora da escola, a maneira como desenvolvem suas atividades e como vivenciam seus diferentes papéis sociais.

No processo de interação recíproca entre pessoa e ambiente, o desenvolvimento não pode ser um processo automático e unilateral (GARCIA, 1999), mas envolverá uma mudança nas características do professor que terá certa continuidade ao longo do tempo e do espaço (BRONFENBRENNER, 1996). O autor completa que esta mudança em curso ocorre no domínio da percepção e da ação.

Até o momento, construiu-se um panorama do domínio perceptivo do professor experiente em desenvolvimento com a sua compreensão sobre a sua profissão e o seu novo papel, por meio de crenças, concepções e proposições e pela sua trajetória de formação. No próximo capítulo, propõe-se investigar o domínio de sua ação, ou seja, como se deu a sua atuação como mentor de professores iniciantes: suas necessidades formativas, suas aprendizagens, os conhecimentos construídos e como estes processos também foram vivenciados em nível emocional.

CAPÍTULO 5: Estudos de casos: aprendizagens, conhecimentos e experiências emocionais de professoras experientes revelados em suas atuações como mentoras

NO Capítulo 5 são apresentadas as análises dos percursos de mentoria de uma tríade e de duas díades, enfatizando os processos de aprendizagem da docência e os conhecimentos construídos e ressignificados na atuação como mentora. Adicionalmente, são reveladas, por meio da participação no PFOM, as experiências emocionais vivenciadas ao longo da trajetória formativa de três professoras experientes.

Nos capítulos anteriores, foram construídos os referenciais teóricos sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva humana, bioecológica e profissional, com atenção especial aos aspectos pessoais e emocionais que também constituem a docência, juntamente com as análises realizadas a partir das atividades desenvolvidas na fase teórica do programa de formação.

Por meio destas análises, apresentou-se o nível pessoal de um grupo de professoras experientes que atuaram como mentoras (perfis, trajetórias de formação, teorias pessoais), as participações destas no PFOM um de seus microssistemas (relações interpessoais, atividades, papéis) e a influência de outros contextos em seu trabalho docente.

Desta forma, o cenário que se apresenta é o de que a aprendizagem do mentor pode ocorrer de diferentes maneiras com a mediação direta de pesquisadores e de outros participantes do Programa, por meio de estudos sobre diferentes assuntos relacionados à docência e à atuação do mentor, pela análise de casos de ensino com representações de situações reais de mentoria e a partir da atuação e da reflexão sobre ela no plano de ação desenvolvido junto aos iniciantes. Por meio destas situações, os professores podem explicitar os seus conhecimentos profissionais, melhorar seu entendimento sobre a docência e construir oportunidades para discutir suas práticas (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2014).

Com base nos dados, a formação de mentores revelou-se desafiadora, uma vez que foi necessário investir em momentos de retomada das concepções sobre ensinar e aprender, bem como de suas representações sobre o trabalho exercido na função de formadoras de professores para que, assim, um novo referencial fosse abordado com as participantes e para que a identidade de um novo papel fosse construída no trabalho junto aos iniciantes.

No entanto, realizar uma iniciativa de formação docente *online* tem seus desafios próprios, não pela dificuldade de letramento digital dos professores – tal fato não ficou

evidenciado no manuseio de um ambiente virtual de aprendizagem, mas no próprio processo de aprender a ser mentor.

A constituição de um microssistema como contexto de aprendizagem foi se revelando em passos lentos, pautados na construção de relações de confiança e de um ambiente de não censura, a fim de possibilitar aos professores expor seus dilemas, suas concepções e seus aspectos pessoais e profissionais. Em um segundo momento, juntamente com a compreensão de novos conceitos e papéis relacionados a ser mentor, ao ensinar professores iniciantes a ensinar, iniciou-se a segunda etapa do PFOM: a mentoria.

O engajamento dos professores no processo de tornarem-se mentor foi desenvolvimental e dependeu de alguns fatores, como: se identificar com a proposta da formação; estabelecer relações duradouras com os participantes do PFOM, gerir suas responsabilidades como professoras e diretoras juntamente como o papel de mentoras; lidar com as relações estabelecidas com as professoras iniciantes e com suas experiências emocionais ao longo da mentoria.

Nos estudos de Leite (2012), sobre o Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores, coube aos professores experientes, ao longo de suas trajetórias no Programa, o papel de construir conhecimentos práticos e estratégias embasados pela reflexão teórica, não apenas no plano da justificção, mas considerando-se caminhos alternativos para as situações dilemáticas.

Para compreender quais os conhecimentos foram construídos ou ressignificados, é necessário retomar que a formação de mentores neste estudo contemplou o levantamento e a investigação dos saberes e atitudes que os professores já possuíam sobre ensinar e ensinar a ensinar, conhecimentos que eram mobilizados e reconstruídos nas situações formativas e no apoio aos iniciantes.

Pautada nas referências mencionadas até o momento, a primeira etapa das análises, desenvolvida no Capítulo 4, versou sobre a investigação das compreensões particulares sobre a profissão docente e sobre o trabalho do mentor. As análises propostas para este capítulo visam relacionar esses elementos com o desenvolvimento das ações de mentoria realizadas, a princípio, por uma tríade (uma professora experiente (PE.16) e duas professoras iniciantes, (PI.16 e PI. 17), acompanhadas pelas análises da Díade A (PE.2 e PI.2) e da Díade B (PE.4 e PI.4).

Desse modo, desenvolveu-se a investigação dos processos de aprendizagem da professora no papel de mentora, por meio de estudo de casos múltiplos (MAZZOTTI, 2006), em que fosse possível obter indícios dos conhecimentos construídos e mobilizados na mentoria, a partir da inserção do professor experiente no seu contexto de atuação.

Sobre a investigação das emoções, faz-se importante dizer que grande parte dos estudos enfatiza a questão da expressividade que se apresenta como um processo em que a emoção se manifesta, sendo corporal e observável (HIRANA, 2002). Nesta pesquisa, considerando o seu cenário – o PFOM e a participação de professores experientes em um ambiente virtual de aprendizagem – a expressividade não será observada por meio dos aspectos corporais, mas, sim, a partir do que os participantes escrevem sobre a experiência vivenciada na emoção. A avaliação da situação e do estímulo que causou a emoção levarão em consideração as vivências da pessoa, suas memórias, suas crenças, a maneira como se reconhece, seus objetivos dentro do papel de professor, o seu trabalho e a mentoria.

Desse modo, o presente capítulo tem como propósito discutir e analisar os percursos formativos, as aprendizagens e os conhecimentos delineados na mentoria, bem como as experiências emocionais por meio da retomada dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

5.1 Os percursos formativos delineados na mentoria

A passagem dos professores experientes nas etapas teóricas do Programa, principalmente nos módulos 1 e 2, possibilitou processos de reflexão crítica sobre a sua trajetória de formação, suas concepções e crenças. Em relação aos temas importantes para a sua atuação como mentores, destaca-se: aprendizagem da docência, programas de mentoria, início da carreira, apoio do mentor, necessidades formativas e profissionalidade docente. Nesta etapa, considerou-se:

Ser formador implica ampliar o papel do 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 (DAL-FORNO; REALI, 2009, p. 81).

Já a etapa seguinte - Módulos 3 e 4 - e para aqueles que participaram do Módulo Extra, tratou de oportunizar momentos para a sua atuação efetiva junto aos professores iniciantes escolhidos por eles e que trabalhavam no mesmo ambiente escolar. As PE vivenciaram trajetórias comuns ao longo dessa fase que não foram, necessariamente, lineares: convite e explicação da proposta aos iniciantes; levantamento de dados sobre os PI, seu trabalho e seus alunos. Estes aspectos serão detalhados, posteriormente, por meio dos dados da tríade e díades consideradas nesta pesquisa.

Juntamente com tais aspectos, foi realizado o diagnóstico das necessidades formativas (definição do conceito e formas de identificá-la), o planejamento de um plano de ação e o desenvolvimento e avaliações processuais sobre o trabalho de mentoria e sobre a superação das dificuldades mapeadas.

A **etapa de diagnóstico das necessidades** caracterizou-se por dois momentos: o primeiro foi a construção coletiva pelas professoras experientes do conceito de necessidade formativa, sendo que este exercício fez parte da atividade *1.2- Necessidades formativas de professores em início de carreira*, conforme apresenta-se a seguir:

Necessidade são as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, tanto em ministrar a aula, transmitir o conteúdo aos alunos, como associar tudo isso e se comunicar com a família e comunidade. A formação não é somente acadêmica e, sim, adquirir na prática e com a ajuda de professoras mais experientes do ambiente escolar. Ajudar os professores iniciantes no planejamento de suas aulas, perceber suas angústias e fazer reflexões sobre sua prática. Selecionar conteúdos e planejar ações que possam contribuir com as necessidades do PI (Atividade 1.2, Mód. 3, março de 2015, GRUPO 1, incluindo PE.2 e PE.4).

Podemos conceituar necessidades formativas como a integração entre conhecimentos necessários que um professor deve possuir para iniciar sua carreira e sua percepção a respeito da sala de aula. Uma vez que consideramos a percepção do professor iniciante, a respeito de sua própria prática, nesse conceito estão implícitos muitos questionamentos e conseqüentes dificuldades, enfrentadas pelo PI. Ressaltamos que os primeiros anos do exercício da profissão nos parece um tanto contrastante no que diz respeito a teoria estudada e a prática desenvolvida em sala de aula. Calcados no ponto de vista do conceito por nós adotado, cremos que as necessidades formativas se fundamentam no desejo de crescimento na profissão e diminuição de angústias que surgem no dia a dia, além da construção de um novo olhar para a prática docente. Essa complexidade do processo de se tornar professor, é para nós, um indicador da importância da orientação do mentor nos anos iniciais da carreira. Tornar-se professor é um processo que nos parece importante analisar, mesmo que brevemente (Atividade 1.2, Mód. 3, abril de 2015, GRUPO 2, incluindo a PE.16).

As análises apontaram que os dois grupos de participantes compreenderam o diagnóstico das necessidades formativas como uma etapa do processo pedagógico de formação e como estratégia de planificação que podem auxiliar o formador a construir objetivos adequados para o professor em formação, por meio da criação de momentos propícios para que o iniciante descubra as suas dificuldades e interesses ao longo dos processos formativos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Após a compreensão conceitual dos grupos 1 e 2, as PE iniciaram o diagnóstico junto às iniciantes sobre suas dificuldades do início de carreira enquanto expectativas, desejos, aspirações e preocupações docente (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). No diagnóstico, duas variáveis foram consideradas: o como fazer e o quando fazer. Assim, três questionamentos foram importantes no processo de diagnosticar as necessidades formativas dos professores iniciantes: Por que é importante um(a) mentor(a) conhecer as necessidades formativas de professores iniciantes? Como essas necessidades podem ser definidas e identificadas? O que um mentor deve considerar durante sua atuação junto aos professores em início de carreira, considerando as necessidades formativas identificadas?

As necessidades formativas poderiam estar relacionadas: a) aos alunos - diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação; b) ao currículo - novos planos curriculares, novos estilos de ensino, avaliação; c) aos próprios professores - carreira, maior satisfação com o trabalho, ansiedade; d) à escola como organização - documentação, funções exercidas, responsabilidades, comunicação com os professores; e) ao ensino de conteúdos específicos - o domínio do conteúdo ou formas de ensino.

Por meio do diagnóstico, pode-se observar que, somada às dificuldades trazidas pela literatura, conforme vem-se discutindo, os dilemas dos iniciantes relacionavam-se aos conhecimentos basilares sobre ensinar. Tancredi e Reali (2011) já antecipavam que as necessidades dos professores iniciantes teriam referência à identidade profissional, aos alunos, conteúdos, currículo e ao programa, juntamente com aquelas relacionadas aos aspectos pedagógicos da escola, do sistema escolar e da comunidade em geral.

Já na etapa seguinte, **planejamento das ações** de mentoria, com base na etapa de diagnóstico, foi estabelecido o que um mentor deveria considerar durante sua atuação junto aos professores em início de carreira, analisando as necessidades formativas identificadas; a observação das variáveis relativas à PI e ao tempo (que fosse possível de atender); a seleção de conteúdos e planejamento de ações que fossem possíveis de serem trabalhadas de acordo

com alguns critérios (relevância = urgência *versus* importância); o conhecimento do problema enfrentado, ressaltando-se sua experiência e a elaboração de objetivos que fossem possíveis de serem alcançados (material e estrutura da escola, limitações da parte pedagógica, do próprio PI etc.).

Com base nestes aspectos, a mentoria se desenvolvia contando com dois momentos concomitantes: o primeiro se dava por meio da participação da professora experiente no Programa, isto é, por meio de atividades que o auxiliavam a planejar, desenvolver e discutir suas ações como mentoras junto à pesquisadora-tutora responsável pelos grupos. O segundo estágio, paralelamente, acontecia no contato das professoras experientes com as iniciantes em suas escolas ou redes de ensino, locais em que desenvolviam o seu trabalho de mentoria.

As análises processuais realizadas ao longo do Programa possibilitaram reafirmar que o dia a dia da profissão docente é dinâmico e os dilemas enfrentados pelas iniciantes⁶² acompanhadas no trabalho de mentoria contemplavam diferentes aspectos: alfabetização; o relacionamento com membros da comunidade escolar; rotinas, práticas e organização do currículo da Educação Infantil; o ensino da matemática; gestão da sala de aula e a aprendizagem discente; a interação entre os alunos e deles com a professora, atendimento aos diversos ritmos de aprendizagem; elaboração de planos de aulas, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos; inclusão de alunos com necessidades especiais; identificação dos níveis de desenvolvimento dos estudantes e uso de material de ensino apostilado.

No desenvolvimento das ações planejadas pelas mentoras e iniciantes, faz-se importante dizer que o limiar entre as expressões e ações que envolviam “*dar o peixe*” e “*ensinar a pescar*” esteve presente durante toda a mentoria, inclusive, utilizando-se dessa mesma expressão, escolhida por ser comum aos participantes, compreendendo o dinamismo do ensino e das diferentes demandas de apoio das professoras iniciantes.

As **avaliações processuais** também foram realizadas pelas professoras experientes a cada nova dificuldade diagnosticada ou apresentada, juntamente com a revisão das ações junto às iniciantes, aos processos acompanhados pela pesquisadora-tutora do Programa e por exercícios reflexivos durante a mentoria. A partir destas reflexões foi possível identificar as diferentes necessidades formativas das professoras experientes e suas formas de superação.

O Programa oportunizou momentos para que os PE pudessem avaliar o seu **papel de mentores**, recuperando e refletindo sobre os desafios, as aprendizagens e os sentimentos

⁶² Análises gerais realizadas a partir dos dados dos grupos 1 e 2.

vivenciados na mentoria, como retomando as dificuldades e a superação (ou não) dos iniciantes a partir do apoio do mentor.

Estas etapas serão retomadas a fim de reconstruir e analisar o percurso dos processos de mentoria realizado pelas três professoras experientes analisadas desde o Capítulo 4, juntamente com as professoras iniciantes por elas acompanhadas no PFOM.

5.2 Tríade A: a reflexão como fio condutor das aprendizagens

O estudo de caso da tríade A, constituído pela professora experiente PE.16 e as professoras iniciantes PI.16 (EI) e PI.17 (EF), segue a ordem cronológica dos relatos da participante experiente nas atividades do PFOM com o propósito de revelar como o processo foi desenvolvido. Foram analisados 44 registros no diário de mentoria da professora experiente referentes a 44 reuniões semanais realizadas pela tríade A, juntamente com os registros realizados pela PE.16 em diferentes atividades do PFOM. No decorrer desta seção, serão apresentados excertos que exemplificam a ideia central dos conceitos reveladas ao longo das narrativas da professora experiente.

Como forma de organização, as análises serão apresentadas ao final deste caso com base nas necessidades formativas da PE e das PI, aprendizagens, interação entre a tríade, dificuldades e estratégias de superação.

Na apresentação de suas **expectativas e necessidades** frente ao PFOM, a PE. 16 desejava *“aprender muito com os colegas através dos fóruns e atividades”* e destacava a importância da aprendizagem *“por trocas de experiências onde realizamos a apresentação dos participantes e contextos de atuação”* (atividade 1.3, Mód. 1, novembro de 2014), embora não apresentasse os conteúdos ou temas específicos que envolveriam aprender a ser mentora.

Desde o seu ingresso no AVA do Programa, a professora não apresentou dificuldades em sua utilização, uma vez que possuía experiência com ambientes virtuais há oito anos, demonstrando clara compreensão sobre a dinâmica do ensino a distância: *“exige muita disciplina, comprometimento, respeito às regras e prazos, participação ativa e contínua, dedicação e respeito ao próximo. Outro fato importante é saber ouvir a opinião do colega e, também, expor as suas opiniões de forma a acrescentar conhecimentos para ambos”* (atividade 2.1, Mód. 1, novembro de 2014).

A professora experiente era diretora, desde 2011, da escola municipal de Educação Infantil em que trabalhou durante a sua participação no PFOM. A instituição estava localizada

em uma cidade do interior do Estado de São Paulo e atendia crianças de seis meses a dois anos e seis meses de idade⁶³.

A PE. 16 relatou que suas **atividades como diretora** eram revezadas entre o fazer pedagógico e o administrativo, sendo elas: nos horários de entrada das crianças recepcionava-as juntamente com as famílias; responsável pelo sistema do censo escolar; cadastro de alunos novos; transferência e frequência de estudantes; acompanhamento dos horários de formação (HTPC); organizava formações com o corpo docente (estudo de textos, atividades); responsável pela frequência dos professores e funcionários; acompanhava situações específicas de cada criança (doenças, outras necessidades); auxiliava as professoras com os bebês no horário do almoço; apoio emocional contínuo aos professores da escola, por meio de conversas e de uma “*palavra amiga*” (Diário de Mentoria, agosto de 2016).

O **convite feito** às iniciantes para que participassem do PFOM considerou a proximidade das professoras, demonstrando que a relação profissional era ampliada para questões pessoais com contatos frequentes além da escola, conforme mencionado anteriormente.

A PI.16 (EI) era pedagoga. Aos 22 anos ingressou no PFOM (um ano e meio de experiência docente) e atuava, em 2015, como professora substituta na Educação Infantil, em diferentes salas, devido às necessidades da escola. Já em 2016, saiu desta escola e iniciou seu trabalho em uma instituição particular de EI com uma turma de dois anos de idade. A PI.17, pedagoga, tinha 33 anos da idade (dois anos e meio de experiência), atuou em salas de quinto ano (2015) e de quarto ano (2016) do Ensino Fundamental na mesma instituição.

Para a tabulação dos dados sobre o processo de mentoria da Tríade A, juntamente com uma leitura aprofundada e a categorização dos assuntos, foi realizada ao longo do tempo e organizada uma tabela sobre o processo de mentoria (Apêndice G). A partir dela, construiu-se a Figura 10 que apresenta uma linha do tempo resumida com a ordem dos assuntos do contato entre a PE. e as PI., contando com a elaboração dos títulos realizadas pela pesquisadora-tutora. O contato e o trabalho da PE com as iniciantes aconteceram ao mesmo tempo, com reuniões agendadas em horários extraescolares. Os registros no diário de mentoria foram iniciados no dia 22 de maio de 2015 e encerrados no dia 12 de setembro de 2016, conforme apresentado a seguir.

⁶³ A instituição, em 2016, possuía quatro salas regulares no período da manhã e, no período da tarde, duas salas de complementação pedagógica (atende sob regime de creche assistencialista e as salas são agrupadas o que diminui o número de professores, complementando-se o quadro de funcionários com monitores pedagógicos).

Figura 10 – Linha do tempo do processo de mentoria realizado pela PE.16 junto as iniciantes 16 e 17



Fonte: elaboração da própria autora.

A PE.16 iniciou o seu trabalho como mentora discutindo com as iniciantes como seriam organizados os encontros entre a tríade ao longo da mentoria. De forma conjunta, estabeleceram que o diário reflexivo fosse adotado como ferramenta de registro da professora experiente, o *e-mail* e o *WhatsApp*⁶⁴ como forma de comunicação entre as participantes, juntamente com registros das aulas e dos alunos que deveriam ser levados nas reuniões semanais. Neste primeiro momento, observou-se que atitudes de negociação e de trabalho conjunto começavam a ser desenvolvidas entre a tríade.

A etapa de **diagnóstico das necessidades formativas** das iniciantes iniciou-se com o exercício proposto às PI de apresentarem características do seu trabalho, suas dificuldades e aspectos sobre os seus estudantes. Nota-se que, mesmo antes de iniciar a mentoria, a PE.16 já apresentava em sua reflexão a importância deste momento no seu trabalho como mentora:

⁶⁴ Aplicativo de mensagens instantâneas para Smartphones. Fonte: <http://br.ccm.net/faq/15037-whatsapp-o-que-que-e-isso>. Acesso em 16 de dez. 2016.

Sem dúvida nenhuma, no início de qualquer relação, se faz indispensável conhecer um ao outro; saber dos propósitos, objetivos, anseios e frustrações que rondam o mundo do outro a fim de diagnosticar os efeitos, sintomas e causas que constituem a bagagem pessoal e profissional dos envolvidos no processo de convivência. E não é diferente na relação mentor e professores iniciantes, o que requer que elejamos ferramentas que nos auxiliem a mapear suas necessidades formativas contribuindo a constituição de relação dialógica e democrática que possam ao menos tranquilizar e orientar os PIs quanto suas expectativas em início de carreira. Conforme bem explana a Prof.^a Rosa, no caso de ensino, é de fundamental importância compreender as necessidades formativas dos professores iniciantes bem como algumas maneiras de diagnosticá-las. Também me chamou a atenção quando ela descreve que uma docente (Luana) trouxe consigo “entusiasmo, empolgação, curiosidade e compromisso” – e o mesmo notei nas minhas PIs: motivação interesse e vontade de ensinar e de ser verdadeiramente educadora (Atividade 1.3, Mód. 2, fevereiro de 2015).

É interessante observar que o exercício feito pela PE.16, analisar um caso de ensino, parece ter auxiliado na sua decisão de conhecer as iniciantes de forma mais aprofundada, antes de realizar o diagnóstico de suas necessidades de formação. Adicionalmente, apresentou à PI a importância de se conhecer cada um dos seus estudantes, a fim de respeitar as suas singularidades, de forma que o aluno se sentisse motivado e valorizado nas atividades propostas, bem como discutiu a relevância dos registros sobre as práticas e rotinas diárias, objetivando acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Nesta etapa de diagnóstico, a PE.16 coletou as seguintes informações (Diário de Mentoria, junho de 2015):

[sobre a PI. 16] (...) a mesma relatou sobre a sua rotina: por ser substituta cada dia está em uma sala de aula e em outros momentos acompanha a rotina de todas sendo professora auxiliar. (...) No caso da Educação Infantil, os alunos são bem pequenos e ainda sentem muito a ausência da mãe o que requer um tempo de adaptação vinculado aos três pilares da Educação Infantil: educar, cuidar e brincar. Os mesmos estão passando por uma fase muito rica e repleta de conhecimentos novos; cada aluninho está em uma fase diferente, um anda outro não, um já fala outros não, uns usam fraldas e outros não, etc.

[sobre a PI. 17]: Já a PI relatou sobre sua rotina, planejamento de suas aulas e sobre o comportamento dos alunos de um modo geral sobre a sala do 5º ano. Como todas as salas são heterogêneas, pelo menos um terço da classe necessita de apoio constante pelo fato de possuir um pouco mais de dificuldade, principalmente, na disciplina de matemática. (...) relatou que seus alunos apresentam muitas diferenças, uns sabem ler, escrever e interpretar com fluidez ao passo que outros não sabem nem escrever, outros só copiam e não são capazes de identificar o que a mensagem requer,

considerando que devemos conhecer o público do 5º ano, considerando o perfil de cada um.

Os primeiros excertos trazem ideias relevantes a respeito dos interesses das professoras experientes e iniciantes sobre o aprendizado dos estudantes: identificação das fases de desenvolvimento das crianças da Educação infantil e sondagem sobre o nível de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental.

Por meio destas informações e de outro encontro semanal, a PE.16 deu prosseguimento ao seu diagnóstico a **fim de mapear as necessidades de formação** de cada uma das iniciantes. Para isto, utilizou como principais instrumentos de coleta de informações a análise de relatórios feitos pelas iniciantes de seus alunos e conversas sobre as dificuldades das professoras iniciantes 16 e 17, elaborando o seguinte diagnóstico: a) PI. 16 (EI): relacionamento com funcionários da escola e com a família dos alunos; b) PI.17 (EF): relacionamento com as famílias; dificuldades com os alunos que não sabem ler, escrever e com dificuldades em matemática.

As necessidades formativas apresentadas pelas iniciantes expressaram o que a literatura sobre o início de carreira traz como conflitos, dificuldades e dilemas desta fase. Os dados aqui apresentados permitem apontar, como destacam Reali, Tancredi e Mizukami (2008) que os professores iniciantes focalizam suas ações em competências relacionadas a sua socialização na escola, na gestão das demandas e necessidades mais imediatas da sala de aula, em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem.

O início das ações da PE.16 como mentora para auxiliar nas dificuldades apresentadas foi o de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que as iniciantes trabalhavam e discutir a importância da relação escola-família, bem como o conceito de gestão democrática - assuntos que permearam as discussões ao longo da mentoria. A tríade constatou que em ambas as escolas, o PPP estava de acordo com o perfil da instituição e seguia o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os PCNs, a legislação federal, estadual e municipal que regem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a LDB 9394/96. Além disso, discutiram sobre a parceria entre escola e família:

(...) é muito importante o trabalho coletivo, tendo em vista que a escola e a comunidade juntas podem pensar, refletir e superar as dificuldades vivenciadas no dia a dia. Com isso, a proposta pedagógica deve estar voltada para o atendimento das necessidades básicas de educação, afeto e socialização, em uma ação complementar à educação familiar e da comunidade. (...)Diante de nossas discussões e estudo dos PPPs (das duas

escolas), enfatizamos que a gestão democrática nos possibilita a construção de uma proposta pedagógica pela escola que tenha a cara da própria escola (Diário de Mentoria, junho de 2015).

Com essa estratégia, a PE.16 buscava, por meio de questionamentos, discussões e estudos, instigar as iniciantes à construírem conhecimentos sobre a importância da parceria escola-família, indicando possibilidades na constituição de um contexto favorável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A partir do diagnóstico das necessidades, do conhecimento dos estudantes e do contexto de atuação das iniciantes, a PE.16 iniciou reflexões sobre a **importância do planejamento** para as aulas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incentivando as iniciantes a refletirem sobre o assunto:

Também pudemos sintetizar que o professor deve adequar as aulas de acordo com as necessidades de seus alunos, conhecendo suas necessidades, seus limites, sua bagagem e ainda destacamos ser importante o planejamento como norteio, mas deve haver a flexibilidade, sempre que necessário, pois se não estiverem atendendo as expectativas de sua clientela, devem ocorrer mudanças, ajustes para que haja realmente a consolidação do processo ensino aprendizagem (Diário de mentoria, agosto de 2015).

Ao reconhecer a relevância do planejamento e de sua função de mentora como um processo importante, verificou-se que a PE.16 não apresentou contradições sobre o saber e sobre o fazer, uma vez que além de vivenciar o desenvolvimento de planos de ações com as iniciantes, considerou que as características do trabalho e de seus alunos também refletiam sobre a importância das iniciantes compreenderem o processo.

No mesmo encontro, a professora experiente também auxiliou as PI a realizarem o planejamento para o segundo semestre letivo. O planejamento da PI.16 (EI) envolveu atividades com base na linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, música, movimento, artes visuais e rotina. Já a PI.17 construiu planos de aula envolvendo matemática⁶⁵ e português⁶⁶.

⁶⁵ Para que os alunos fossem capazes de compreender e utilizar as regras do sistema decimal; identificar diferentes representações de um mesmo número racional; compreender diferentes significados das operações envolvendo números naturais; interpretar e resolver situações problemas e construir a partir dela os significados das operações fundamentais; utilizar os números racionais como recursos para resolver problemas; estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço; perceber semelhança e diferenças entre objetos no espaço identificando formas tridimensionais ou bidimensionais e identificar relações entre figuras geométricas; reconhecer e utilizar os sistemas de grandezas e medidas (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

A PE.16 não entrou em detalhes sobre o processo de construção do planejamento com informações restritas somente aos conteúdos e objetivos propostos para cada sala. Contudo, fica aparente a sua preocupação, principalmente no caso da PI. 17 (EF), em focalizar as áreas de português e de matemática, possivelmente considerando as dificuldades relatadas pela iniciante sobre os estudantes, aproveitando esse momento para que as iniciantes pudessem entender as terminologias (objetivo, conteúdo, justificativa) e traçar o plano de ação de forma adequada ao contexto de atuação das iniciantes.

Ainda nesta etapa, a tríade discutiu sobre a **importância dos registros** do professor como forma de contribuir para novas reflexões sobre a prática, visando o aprendizado dos estudantes e a necessidade de avaliar e acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Passados três meses de mentoria, a PE.16 decidiu realizar uma **autoavaliação** para retomar as ações desenvolvidas e estabelecer novos objetivos, a fim de auxiliar as iniciantes na superação/minimização de suas dificuldades, bem como avaliar o seu trabalho como mentora:

Não tenho dúvidas de que fazer este curso está sendo muito trabalhoso (rsrsrs), mas de muita valia para meu aprendizado; pois em nossos encontros conversamos muito, discutimos, estudamos. As PIs trazem materiais para analisarmos, inclusive faço citações de alguns trechos dos textos que considero interessante... É uma troca valiosa e acredito que também significativa tanto para mim quanto para as docentes em início de carreira. Agora especificando cada tópico (conforme você pediu nos feedbacks), ao estudarmos e discutirmos sobre o PPP, tanto as PIs quanto eu, pudemos chegar a vários pontos em concordância: o mesmo já evoluiu muito, pois antigamente, a direção fazia tudo sozinha e apenas mandava, atualmente não é assim que ocorre a gestão é muito mais democrática e se dá voz a equipe pedagógica o que anteriormente não havia. Foi muito importante estudar o PPP para que assim pudéssemos conhecer melhor o ambiente em que as PIs trabalham. Sobre o planejamento, as PIs já tinham em mente o quanto é importante o mesmo, a partir do planejamento é que se pensa a aula e se traça os objetivos para com os alunos, esta é uma aula que flui e tem andamento, uma aula planejada é bem diferente de uma aula não pensada. Consequência da atividade planejada é que as aprendizagens vão se concretizando, vemos assim que uma é consequência da outra (planejamento e aprendizagem). As informações que são trazidas pelas PIs são as mais diversas possíveis, sendo em relação a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, a defasagem na alfabetização com alunos do 5º que não sabem ler e nem escrever, ou aqueles que são apenas copistas. Já a PI que trabalha

⁶⁶ Para que os alunos fossem capazes de assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos; utilizar diversos registros, valorizando socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas; compreender textos orais e escritos; valorizar a leitura; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática e reflexão sobre a língua (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

na Educação Infantil traz questões relacionadas à superlotação das salas de aula, o relacionamento com outras funcionárias, a falta de comunicação com os pais, etc. Até o momento está sendo muito bom trabalhar com minhas PIs, aprendemos e interagimos todas juntas trocando informações e experiências (Diário de mentoria, agosto de 2015).

A reflexão feita sobre os primeiros passos da mentoria mostrou que a professora analisou os resultados/aprendizagens da tríade sobre cada ação desenvolvida: aprofundamento teórico, análise do projeto político pedagógico (PPP) das escolas, discussões sobre o planejamento, juntamente com a apresentação das dificuldades das iniciantes. A PE.16 também reconheceu que as dificuldades das iniciantes eram diversas, mas que a troca de informações e experiências poderia configurar-se como um caminho para a promoção de suas aprendizagens.

Em outros relatos, a PE.16 apresentou que suas expectativas e a das iniciantes em relação ao programa estavam sendo superadas de forma positiva. Também verificou-se que o apoio da PE.16 possibilitou discussões importantes entre as participantes da tríade, como uma mesma metodologia não caber em todas as salas, que as iniciantes não estavam sozinhas em suas dúvidas e a necessidade de aprofundamento sobre como trabalhar em uma sala com alunos com dificuldades.

Juntamente com as avaliações, a PE.16 oportunizou um momento para que as iniciantes relatassem o seu início de carreira (Anexo D) e para que construíssem memoriais formativos (Anexo E), a fim de compreender de forma aprofundada seus dilemas, angústias e planejar novas maneiras de apoiá-las. Assim, por exemplo, continuou seu acompanhamento, ponderando sobre as dificuldades da PI. 16 (EI):

O que posso trazer para orientar minhas PIs a respeito da interação com os familiares é que haja um maior contato possível, pois é importante ter uma boa relação para que auxilie no processo de ensino e aprendizagem, para que haja essa relação solicito que sempre que der, a PI.16 escreva na agenda de seus alunos algum bilhete falando sobre as atividades ou algo legal que aconteceu, não somente utilizar agenda para informar a família pelo comportamento ruim de seus filhos e, sim, algo bom que ele faz. Pois bem, sabemos que o filho na escola é, na maioria das vezes, o reflexo de seus pais em suas casas, o contexto social, o comportamento. Se o pai briga com a mãe, se a mãe não dedica um tempo exclusivo para o convívio com os filhos... Todos esses fatores interferem nas ações do aluno bem como podemos ressaltar que esses fatores não devem interferir no ensino, por exemplo, não é porque o meu aluno não tem um pai presente que irei “aceitar” a não interação deste aluno na aula, que irei deixá-lo de lado muito pelo contrário, é esse aluno que mais devo procurar a interação deste (Diário de Mentoria, setembro de 2015).

As análises do excerto possibilitaram dizer que a professora experiente, ao apresentar os tipos de orientações que oferece para a iniciante que atua na Educação Infantil, revelou a crença de que o desinteresse dos estudantes nas aulas estava relacionado aos comportamentos e situações familiares, em uma compreensão generalizada sobre o assunto.

Uma hipótese é de que provavelmente não tivesse claro para a PI.16 (EI) como poderia agir no dia a dia do seu trabalho para estabelecer uma relação de parceria com as famílias dos estudantes. Assim, a PE.16 exemplificou que uma ação rotineira, como a escrita nas agendas das crianças, poderia auxiliar nessa aproximação entre a professora e os pais. Contudo, mesmo a orientação da PE.16 ter configurado-se como um pequeno passo no relacionamento em questão, uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto somente foi ocorrer posteriormente, quando trataram sobre o assunto: reunião de pais. Em outro momento, a PE.16 apresentou o seu apoio em relação à dificuldade da PI.16 (EI) quanto à “*interferência*” das funcionárias junto às professoras da sala:

(...) em nossa conversa mostrei o quanto se torna necessário que as professoras utilizam argumentos embasados em estudos para que revertam algumas situações que não compreendem, como por exemplo, até o meio do ano, crianças com menos de 1 ano tinham dois momentos para a soneca: na hora em que chegam e depois do almoço. Com o passar do semestre, as crianças cresceram e foi solicitado que as mesmas dormissem apenas depois do almoço, pois ao chegar a escola é momento de realizarem atividades e, somente após o almoço, que irão ter o tempo para dormirem... E algumas funcionárias insistem em que as crianças continuam dormindo duas vezes no dia e isso não é saudável. Assim é necessário que utilizem argumentos relevantes e que expliquem para as funcionárias como deve acontecer (Diário de Mentoria, setembro de 2015).

Pelo excerto selecionado e com base em outros relatos da professora experiente, notou-se que parecia não existir uma relação harmoniosa entre as funcionárias⁶⁷ e a PI.16, possivelmente, vinculado à falta de conhecimentos teóricos que era atribuída a elas e a uma hierarquia dentro da escola sobre quem seria responsável por planejar a rotina das crianças. Assim, pode ser observado na transcrição feita pela PE.16 sobre as ideias da PI.16 (EI):

Acredito que por se tratar da área educacional onde lidam com crianças diariamente necessitavam de uma formação, coisa que não tem. (...) Assim, muitas vezes quando uma de nós professoras vamos explicar sobre o

⁶⁷ A maioria delas não havia cursado o Ensino Superior. Algumas são contratadas via concurso público, outras por serviços terceirizados e também existem estagiárias contratadas via vínculo do CIEE (Centro de Integração Escola-Estudante).

desenvolvimento da criança, a fase de adaptação, relacionamento afetivo, mordidas, enfim, algumas etapas em que a criança passa e necessita de maior atenção, não somos entendidas, pelo fato dessas funcionárias não terem certo conhecimento (Diário de mentoria, relato da PI.16 transcrito pela PE.16, agosto de 2015).

Há indícios de que pelo fato das funcionárias não terem licenciatura, conseqüentemente, não eram reconhecidas como sendo educadoras, de modo a causar uma tensão na relação da iniciante com as funcionárias da escola e conseqüentes embates. Dentro desse contexto, ressalta-se que seria interessante que, ao logo de sua participação no PFOM, a professora desenvolvesse habilidades suficientes para lidar com esses conflitos e com outros para além do desequilíbrio de poder entre professora e funcionárias.

Sobre os obstáculos vivenciados pela PI.17(EF), a PE.16 solicitou um registro sobre duas crianças que possuíam dificuldades em ler e escrever que foram relacionadas pela iniciante ao comportamento agitado e sem educação da criança 1 - em um dado acontecimento, a mãe gostaria que reprovassem a filha novamente, mas a direção indicava a não reprovação. Já sobre a criança 2, a PI.17 (EF) apresentou a aluna como sendo tímida e com bom comportamento, mas com dificuldades na escola que poderiam ser relacionados ao convívio familiar. Nesse ponto, é interessante observar que as concepções da PI.17 sobre o insucesso das crianças é semelhante a ideia apresentada anteriormente pela professora experiente sobre este assunto, não havendo choques de paradigmas entre a díade.

Por meio de um *feedback* formativo pela tutora, foi solicitado à PE.16 que relatasse as suas orientações com base nas informações fornecidas pela PI.17, contudo não houve uma resposta aprofundada, como pode ser observado pelo excerto a seguir: *“a importância de repensar nas individualidades de cada aluno, e se for possível adaptar algumas avaliações para esses alunos com maior dificuldade, ou solicitar maior ajuda à professora do plantão de dúvidas, já que os alunos do 5º ano merecem uma atenção especial pelo fato do ano que vem estarem mudando de escola”* (Diário de Mentoria, setembro de 2015).

No encontro seguinte da tríade, o relato da PI.17 (EF) não foi incluído na narrativa da PE.16 sobre suas impressões da reunião, ao invés disso, as professoras discutiram, com base em um artigo científico, a importância do docente ser reflexivo, avaliando como faziam o uso desse conceito na mentoria: *“Por meio de nossas conversas e estudos conseguimos ter um olhar crítico, investigativo, reflexivo, questionador, atento às práticas desenvolvidas no espaço escolar, ao cenário, aos recursos e à sua utilização, o uso de conteúdos e aos métodos*

escolhidos em nome do desenvolvimento pedagógico” (Diário de Mentoria, setembro de 2015).

As dificuldades de relacionamento das iniciantes com as famílias dos alunos foram retomadas pela PE.16, tendo como fio condutor o seguinte questionamento: *“Será que os pais não vão à escola porque eles realmente trabalham e o horário não favorece?”* (Diário de Mentoria, outubro de 2015). A narrativa da professora experiente trouxe somente os relatos transcritos das falas das iniciantes: *“Tanto aqui na Educação Infantil como no Ensino Fundamental as reuniões bimestrais são marcadas no período noturno, exatamente para que todos possam vir (...)”* (Diário de Mentoria, transcrição da fala da PI.16, outubro de 2015) e *“Imagino que eles não compareçam à escola por terem medo de assumir um compromisso com a escola/filho. Pois todas as reuniões ocorrem à noite e a minoria trabalha nesse turno”* (Diário de Mentoria, transcrição da fala da PI.17, outubro de 2015).

A PI.17 (EF) revelou a sua concepção sobre a falta de compromisso e interesse da família em participar da vida escolar dos estudantes, embora sem refletir sobre como eram organizados estes encontros - como o convite aos pais eram feitos e qual a concepção de reunião de pais como um momento de culpabilização das famílias pelo não aprendizado dos estudantes, vinha sendo trabalhada para a construção de uma ideia de parceria.

Ainda no caso da ausência dos pais, a PE.16 explicou a importância de que estes também fossem chamados na escola para participar do processo educativo, por meio de reuniões convocadas em outros dias e horários. As orientações à PI.17 (EF) também envolviam uma outra pessoa, a sua diretora da outra escola, que por ser próxima da professora experiente, também compartilhava da situação. De acordo com os relatos da PE, sua colega diretora também adequava os horários das reuniões para que houvesse maior participação dos pais. Quanto à dificuldade da iniciante, o acompanhamento via conversa, apoio emocional e conselhos ajudavam-a a prosseguir, embora de forma limitada, uma vez que o relacionamento com as famílias apresentava-se como um impasse no contexto escolar.

Ao longo dos *feedbacks* oferecidos pela tutora, a PE.16 foi convidada a refletir sobre suas dificuldades, desafios, dilemas e aprendizados na qualidade de mentora para auxiliar professoras em início de carreira. Em um dos seus registros, ela trouxe a seguinte ideia:

As dificuldades e desafios foram motivá-las a continuar nessa caminhada para que não desanimassem. Dilemas: foi construir uma linguagem diferenciada e ao mesmo tempo parecida nas reuniões. Parecida pelo fato das duas serem pedagogas diferenciadas por trabalharem com crianças de

diferentes faixas etárias. Vale destacar ainda que, quando pedi para as PIS relatarem sobre a importância deste curso e de nossas conversas, ambas foram categóricas em dizer que faz muito bem a gente poder conversar, trocar ideias, desabafar; mesmo que às vezes não encontramos soluções plausíveis, só de conversar e “fazer terapia” como elas costumam dizer, já valeu a pena! (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

Por meio das análises, pode-se observar que a PE.16 identificou que muitas questões relacionadas à docência não possuíam soluções tão precisas, mas que o acompanhamento realizado na mentoria e a troca de informações poderia auxiliar as iniciantes a ganharem mais confiança em seu trabalho. Além disso, ressaltou o desafio em orientar professoras que trabalham em níveis de ensino diferentes e avaliou o seu trabalho como mentora relacionando a de um terapeuta, a partir de uma escuta sensível.

Sobre o apoio emocional que ganha destaque no excerto anterior, Knowles, Cole e Presswood (2008) evidenciam que este aspecto somado ao desenvolvimento de uma identidade profissional são as principais necessidades formativas dos professores iniciantes que devem ser consideradas nos programas de mentoria e, de acordo com Garcia (1999), são identificadas por meio da autoestima, autoconfiança, aceitação e resistência dos iniciantes.

Como o encontro seguinte foi sobre *“quem é o mentor”* e *“como deve ser realizada a mentoria”*, observou-se que a concepção anterior de terapia foi ampliada a um entendimento mais profundo sobre o papel de professor experiente junto às iniciantes:

Quando nos propomos a orientar alguém, ou dar um suporte é fundamental que tenhamos uma formação adequada, experiências e embasamento afim de que possamos contribuir com novas ideias, sugestões, estratégias de trabalho perante a uma aprendizagem dialógica, ou seja: por intermédio de conversas, discussões, estudos, pesquisas, dentre outros possamos elaborar novas ações de trabalho tendo sempre como foco central a melhoria na qualidade do ensino (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

Neste excerto, a PE.16 abordou a questão da qualificação como basilar para a atuação de um mentor, bem como compreendeu o diálogo como instrumento para o acompanhamento efetivo. Outro ponto apresentado pela professora foi sobre as potencialidades do PFOM para a aprender a ser mentora:

O diário de mentoria nos induz a repensar nossas ações e refletir sobre a importância das anotações dos registros. E o feedback vem somar enquanto orientações diante de novas situações. Ao receber um feedback conseguimos perceber o que está de acordo com a proposta e o que precisa ser melhorado

mais, de um modo sutil, porém nos fazendo repensar nossas estratégias e metodologias (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

O diário destaca-se enquanto ferramenta para oportunizar processos reflexivos sobre a formação para atuar como mentora e a PE reconheceu o *feedback* como instrumento que a instigava a criar novas estratégias de acompanhamento e a ajudar a trabalhar as dificuldades das iniciantes. No reconhecimento da importância da reflexão sobre sua prática, a professora experiente apontou que os processos reflexivos poderiam configurar-se como uma ferramenta de aprendizagem profissional.

A PE.16 completou que, juntamente com os conhecimentos necessários para atuar como mentora, além do diálogo em seu acompanhamento e reflexões sobre suas práticas, também era preciso cuidar das relações interpessoais:

Conforme já explanei em registros anteriores, é muito importante que em toda relação haja respeito, confiança e troca de informações; pois as PIs por estarem no início de uma nova e longa caminhada que é a carreira docente, muitas vezes relatam sobre os conflitos que encontram entre o que estudaram na faculdade e o que de fato acontece em sala de aula. Além disso, ambas (PIs) relatam que ter alguém para te ouvir, te orientar auxilia no desenvolvimento e abre novos olhares rumo a novas descobertas de técnicas e metodologias de ensino (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

No excerto apresentado, a PE.16 evidenciou a sua compreensão sobre como uma relação deve configurar-se e demonstrou empatia à situação dilemática que envolve ser professor iniciante, uma vez que também já vivenciou ansiedade, insegurança e falta de maturidade, conforme foi apresentado no Capítulo 4. Ter uma escuta sensível aos problemas enfrentados no início de carreira pode ter sido oportunizado, além de suas experiências como professora e formadora, com a retomada dos primeiros anos de exercício profissional, ao longo das atividades do PFOM, nas quais a PE reconheceu que professores iniciantes experienciam desconfortos quando trabalham em contextos considerados difíceis.

Já as **avaliações processuais** continuaram a acontecer ao longo da participação da PE.16 no PFOM, evidenciando a compreensão das iniciantes sobre a mentoria e, paralelamente, fornecendo *feedback* ao trabalho desenvolvido pela professora experiente. A PI.17 (EF) tratava a mentoria como uma injeção de ânimo a cada semana (Diário de mentoria, outubro de 2015) que, segundo as palavras da iniciante, a reflexão promovia “*mudanças de ações e posturas frente aos desafios diários de sala de aula, de tal modo que essa reflexão*

está sendo produtiva, pois abriu novos horizontes no sentido de não desanimarmos diante das dificuldades. Ou melhor, essa reflexão funcionou como uma motivação” (Diário de mentoria, transcrição da fala da PI.17 pela PE.16, outubro de 2015).

O apoio da PE.16 também foi no sentido de incentivar a iniciante a estabelecer parcerias com outros funcionários da escola, como com a psicopedagoga, coordenadora pedagógica e diretora. A respeito do desdobramento da dificuldade de relacionamento com as funcionárias da escola, observou-se que a PI.16 (EI) notou um avanço ao decorrer do ano letivo:

Hoje posso dizer que a relação minha com as funcionárias é bem tranquila e prazerosa, de forma cooperativa procuramos o melhor para com os alunos. Esse processo foi contínuo a conversa e o diálogo meu com as funcionárias foi de extrema importância, ainda nossa relação deve continuar de forma que está se aperfeiçoando cada vez mais, acredito que para ser melhorado seria importante a prefeitura propor um curso de formação para as funcionárias, ou incentivar quem já faz esse curso, por exemplo, duas monitoras da escola que eu conheço já estão realizando o curso de pedagogia” (Diário de Mentoria, relato da PI.16 transcrito pela PE.16, outubro de 2015).

Embora o início do excerto aponte uma possível mudança, o fato das funcionárias não terem qualificação acadêmica foi um aspecto ainda presente, talvez por ser a concepção sobre um profissional que atue na docência.

Após oito meses do processo de mentoria da tríade A, a PE.16 realizou uma autoavaliação sobre seu trabalho com base nas dificuldades relatadas e no acompanhamento desenvolvido, como parte de uma atividade do Módulo 3 do PFOM: *“houve algumas mudanças, percebi que elas estão mais confiantes e conseguiram reunir esforços na busca de alternativas para minimizar as dificuldades encontradas no decorrer da carreira”* e *“(…) a autoconfiança é outra hoje, bem como o novo relacionamento da PI.16 com as funcionárias”* (Atividade 3.2, Mód. 3, outubro de 2015).

A PE.16 fez uma importante reflexão sobre o desempenho das professoras iniciantes, mas, ao longo de outras narrativas, observou-se uma dificuldade aparente de refletir sobre o seu processo de aprendizagem e sobre a construção de sua identidade de mentora.

Em contrapartida, foi interessante observar que com a participação da professora experiente na *Atividade 3.4- Compartilhando estratégias e experiências* (ferramenta do AVA: fórum de discussão), ela incorporou uma prática compartilhada por um colega mentor – discutir com os iniciantes os motivos pela escolha em trabalhar na escola pública; como foi a entrada, acolhimento e adaptação na escola; os medos e inseguranças; currículo encontrado;

quais eram os temas trabalhados nos encontros formativos dos professores; como era a relação entre os professores, professores-alunos, alunos-alunos, alunos-aprendizagem; como era organizada as atividades em relação à sala, planejamento, avaliação, autoavaliação e outros – em seu encontro semanal com as iniciantes, aprofundando os seus conhecimentos sobre as professoras que acompanhava e demonstrando a importância de trocas entre pares na mentoria.

Antes que o ano letivo terminasse, a PE.16 focalizou os cinco encontros seguintes para tratar sobre temas importantes da docência: o papel da escola e do professor, o impacto das avaliações externas, a escolha das metodologias e distúrbios de aprendizagem, enfatizando as dificuldades da PI.17 (EF), a autonomia na Educação Infantil e abordando os dilemas da PI.16 (EI). Para as conversas entre a tríade, utilizou-se de artigos dos seguintes autores sugeridos pela PE.16: Candau (2000), Arroyo (2000), Pátaro (2009), Vasconcelos (2006), Moysés e Collares (1992) e Dias (2013)⁶⁸. Sobre estes momentos, destacaram-se as discussões sobre:

- O diagnóstico dos pontos positivos e negativos sobre o índice de aprovação e retenção juntamente com os resultados obtidos no SARESP e na Prova Brasil que embasavam o trabalho pedagógico realizado durante o ano pela PI.17. As avaliações direcionavam as estratégias e as ações desenvolvidas na sala de aula para que se atingisse a tão sonhada e esperada melhoria na qualidade do ensino;
- Era fundamental que o professor tivesse compreensão de seu papel, domínio de fatos e fenômenos, como estes se relacionavam e eram ocasionados (processo histórico) e que tivessem clareza sobre a função da educação;
- O significado sobre distúrbios de aprendizagem e a sua patologização no Ensino Fundamental;

⁶⁸ ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, V. Reinventar a escola. In: **Construir Ecosistemas Educativos** - Reinventar a escola. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

PÁTARO, C.S.O. **Prática de Ensino 3: a escola como espaço de análise e pesquisa**. UFSCar, São Carlos, 2009.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, 2006.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **A História não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Cadernos CEDES. Campinas, 1992.

DIAS, A. A. Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.18, n.3, Sept./Dec., 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300011>. Acesso em: 15 out. 2016.

- O que pensavam as professoras sobre autonomia na EI, compreensão do conceito como a vida individual, social das crianças e suas interações vividas no cotidiano e como poderia ser desenvolvida.

Adicionalmente aos estudos e reflexões sobre diferentes assuntos, a PE.16 trabalhou com as PI a construção da identidade docente em torno de como se viam como professoras e quais as conexões que faziam com o seu eu pessoal, isto é, se estavam fazendo bem o seu trabalho e se estavam satisfeitas sendo professoras, as fontes de alegria e satisfação, a motivação para o trabalho, a percepção da tarefa e perspectivas futuras. Esta reflexão também foi feita pela PE.16 com base em *feedbacks* recebidos pela pesquisadora-tutora e, por ser reconhecida como importante, foi incorporada à prática junto às iniciantes⁶⁹.

De modo geral, as iniciantes viam-se como profissionais em constante aprendizado e compromissadas com a profissão, sendo que suas fontes de satisfação e de frustração se relacionam diretamente ao aprendizado (ou a ausência dele) dos seus estudantes.

A tríade A encerrou a mentoria do ano letivo de 2015 com uma conversa sobre a autonomia das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, destacando pontos essenciais para a sua construção: a) diálogo; b) exercício da organização que se resume ao espaço físico e tarefas do cotidiano; c) atividades coletivas na interação, cooperação e na colaboração (Diário de mentoria, dezembro de 2015). Sobre este assunto, ainda no diário de mentoria, a professora experiente e a tutora conversaram sobre a autonomia da PE no cargo de direção que, conforme foi antecipado no Capítulo 4, esbarrava-se na burocracia do sistema educacional.

O processo de mentoria avançou para o ano de 2016 e com perspectivas positivas de um novo trabalho, também baseados nas experiências do ano anterior:

Graças à Deus as pequenas férias foram boas (rsrsrs), também estou muito feliz com esse novo ano que se inicia, bem como nossa parceria estou ansiosa para juntas, refletir sobre aspectos importantes da docência. Gostei das situações que você propôs para que eu coloque para minhas PIs, algumas de minhas situações já expus para elas. Durante todo nosso tempo juntas desenvolvendo trabalhos em conjunto aprendemos muito e vários momentos foram marcantes para nós (reuniões, conversas, reflexões, escritas) (Diário de Mentoria, fevereiro de 2016).

⁶⁹ O resumo das respostas apresentadas no Diário de Mentoria, em novembro de 2015, pode ser acessado por meio do Anexo F.

As situações mencionadas pela PE.16 referiam-se aos questionamentos sobre como as professoras da Tríade A se sentiam a respeito das novas oportunidades de trabalho com os estudantes e com o apoio da mentoria. Em outro excerto, a PE.16 apresentou o novo cenário da mentoria, com mudanças no contexto de atuação das iniciantes:

Já para o primeiro momento destaco que algumas coisas mudaram quanto as minhas PIs, para este ano letivo temos duas realidades diferentes. A PI.16 (EI) estará atuando na Educação Infantil em uma sala de Maternal I, escola particular período da tarde, já a PI. 17 (EF) estará com uma sala de Ensino Fundamental em uma sala do 4º ano, escola pública período da manhã. (...) Pedi que as minhas PIs participem do planejamento do município, pois haverá várias palestras importantes (Diário de Mentoria, fevereiro de 2016).

No segundo encontro de 2016, a PE.16 relatou como foram as reuniões de planejamento do município, contando sobre as palestras, a importância da participação das iniciantes para discutirem sobre trabalho em equipe e as metas a serem conquistadas. Adicionalmente, trabalharam com as expectativas das iniciantes frente a um novo ano, conforme foi anunciado anteriormente. As iniciantes vislumbravam com o novo ano novas possibilidades de auxiliar os seus estudantes a construir aprendizagens significativas, retomando o que não deu certo anteriormente e procurando diferentes alternativas, com destaque para o apoio da mentoria neste processo.

Outra vivência indicada pela PE.16, foi a participação das iniciantes em uma reunião de pais organizada pela professora experiente na instituição em que atuava como diretora. Como as dificuldades das PI eram relacionadas ao contato com as famílias, este momento de contato com a reunião poderia auxiliá-las a construir novos conhecimentos acerca das relações interpessoais estabelecidas nesse contexto, da forma de organização da reunião, da pauta dos assuntos, como eles seriam abordados e da importância da acolhida dos pais com dinâmicas e apresentações.

No início de um novo ano letivo, a PE.16 reservou uma nova oportunidade para que o assunto “planejamento” fosse trabalhado novamente com as iniciantes. A discussão aconteceu com base em dois vídeos que abordavam a ação de planejar e os principais aspectos que deveriam ser considerados em tal atividade. As reflexões da PE.16 apresentaram a ideia de que os professores precisavam pesquisar, estudar e planejar o que iriam ensinar, sendo assim, era necessário conhecer o que e para quem se pretende ensinar. Adicionalmente, segundo a PE.16, também era preciso traçar objetivos e escolher estratégias de como trabalhar com o

conteúdo desejado, bem como era de suma importância que o docente soubesse tomar decisões quanto ao que iria ensinar aos seus alunos. A participante exemplifica a importância do planejamento com base em sua vida pessoal:

(...) acrescento que sou prova viva de que o planejamento é essencial, pois sou aluna da EaD desde 2008; sou casada, tenho 3 filhos e trabalho o dia todo e sempre fui uma aluna muito dedicada; vale dizer que nunca entreguei sequer uma atividade fora do prazo (atrasada), mas sou muito organizada e isso me ajuda muito. Mas no tocante as atividades do mentor, com certeza sua carga horária deve ser respeitada bem como o trabalho em cooperação é fundamental (Diário de Mentoria, março de 2016).

Uma hipótese que se discutiu é que a dinâmica da sua vida, dividida entre diferentes responsabilidades - o que poderia supor atrasos e diminuição de desempenho, serviria como exemplo e como filtro para analisar as experiências de outras pessoas. O risco dessa compreensão é que a PE.16 pode vir a se desestabilizar ou se decepcionar com mais facilidade quando confrontada com outros ritmos e comportamentos em diferentes relações interpessoais.

O planejamento e outros assuntos que envolviam o cotidiano do trabalho docente foram trabalhados pela tríade A e foram apresentados por meio da síntese realizada pela PE.16, apresentando estratégias que poderiam ser utilizadas pelas iniciantes para valorizar os alunos:

- Tanto professor como aluno precisam estar em sintonia, sentir-se útil, progredindo no processo ensino aprendizagem. É fundamental uma relação de confiança, admiração, respeito e troca entre os pares. - O professor além de ser educador e transmitir conhecimentos necessita trabalhar com autoestima de seus alunos, ver brilho em seu olhar enquanto trabalha com um novo conteúdo, tornar esse conteúdo atrativo e interessante ao aluno, é o que achamos de ter contexto, ligação com o mundo e o entendimento da criança. - Temos que diversificar nossas estratégias e metodologia a fim de que todos tenham oportunidades de aprender, portadores ou não de deficiências, precisamos dar novas oportunidades para os alunos superarem os obstáculos tanto do processo de aprendizagem (educacional) como pessoal (com problemas com seus familiares) convivência escolar, na comunidade onde vive. - Reaprender, reinventar a cada dia uma missão trabalhosa, mas que precisa ser praticada (Diário de Mentoria, março de 2016).

A PE.16 fez uma importante reflexão sobre os aspectos que entendia como sendo importantes no processo de ensino e aprendizagem, isto é, a relação com os alunos e a

motivação para o aprendizado, a parceria com colegas, estratégias e metodologias utilizadas para oportunizar o aprendizado dos estudantes, juntamente com a sua compreensão sobre a aprendizagem da docência como um processo dinâmico e que exige esforços do professor.

Estes assuntos vieram acompanhados de discussões mais aprofundadas sobre a aprendizagem da docência:

(...) Pois todos os anos adquirimos conhecimentos novos e passamos a enfrentar os obstáculos com mais facilidade, então, a experiência profissional no campo da educação é muito importante, pois o professor consegue ter uma visão mais ampla de todos os improvisos que ocorrem diariamente dentro de uma sala de aula. (...) Bem como a teoria é muito importante para o docente, para que o mesmo consiga entender as fases das crianças, com suas características e particularidades, bem como as dificuldades enfrentadas pelas mesmas. E através da teoria encontramos suporte que nos amparam perante eventuais dificuldades. Porém, a teoria também não deve se desvincular da prática, pois precisamos da teoria para saber colocar em prática em nosso trabalho (Diário de Mentoria, maio de 2016).

A PE.16 notou a importância das experiências e conhecimentos construídos ao longo da profissão docente que ampliam o quadro de referências do professor, além de reconhecer o peso dos conhecimentos teóricos e dos adquiridos na prática para um trabalho que supere os improvisos e de lugar as práticas planejadas e fundamentadas.

Em outro momento da mentoria, com a apresentação do novo contexto de atuação, a iniciante 17 pode relatar, com maior profundidade, características de suas salas de aula:

Minha sala 4º Ano B, com 29 alunos sendo 17 meninos e 12 meninas. É uma sala com poucos problemas de aprendizagem (algo que difere muito em relação ao ano passado em que mais da metade da sala tinha problemas de aprendizagem). (...) O maior problema a ser enfrentado é de uma criança que não consegue ler e escrever. Foi encaminhado para fono mais aguarda ser chamado. Foi inserido para o aluno um livro de alfabetização para tarefas (tanto na sala como em casa). Todas as provas são lidas (como toda sexta-feira tem simulado, sento ao lado dele e leio a prova). (...) No geral está sendo mais fácil trabalhar com a sala (quando comparada ao ano passado). Nas reuniões, os pais comparecem e é algo que me deixa motivada (Diário de Mentoria, fala da PI.17 (EF) transcrita pela PE.16, abril de 2016).

Apesar de diferentes discussões sobre o assunto, a ausência da família na vida escolar dos estudantes ainda se revelava como uma fragilidade para a PI.17 (EF) que relacionava a sua motivação para o trabalho à presença da família. Provavelmente, tal ligação foi realizada

pelo fato da participante relacionar que a falta de apoio tinha relação direta com o fracasso ou sucesso escolar. Contudo, na reflexão da iniciante não apareceu a responsabilidade da escola e, especificamente, a sua em oportunizar o aprendizado dos estudantes.

Já a PI.16 (EI) ficou restrita a sua mudança de escola, da pública para a particular e do ingresso em uma especialização junto com a PI.17 em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Em outros relatos, a professora atuante ainda na Educação Infantil, com crianças de dois anos, apresentou que sua dificuldade estava vinculada às mordidas das crianças e às reclamações dos pais e da gestão escolar sobre o assunto, bem como o relacionamento da PI.16 com a assistente de sala.

Em um dos primeiros encontros realizados entre a PE.16 e as iniciantes, estabeleceu-se um recurso para trabalhar a questão das mordidas, a contação de histórias, embora sem uma explicação aprofundada sobre esta estratégia. A PE.16 também dedicou alguns encontros semanais para discutir e estudar sobre o tema, contando com estudos de diferentes textos e chegando ao entendimento que morder era uma forma da criança se expressar e, a partir disso, o adulto deveria mostrar à criança que a linguagem é a forma certa de se obter o que deseja. A questão das mordidas era um assunto preocupante para a PI.16 (EI), pois relatou que uma colega professora perdeu seu emprego por conta da frequência das mordidas e a falta de controle desta com as crianças. Com as discussões realizadas sobre o assunto, a PI.16 (EI) teve maior segurança de explicar esta situação às famílias das crianças na reunião de pais da escola. Já sobre a outra dificuldade, a PI.16 relatou:

(...) conto com a ajuda de apenas uma monitora e ainda vejo o despreparo da mesma com as crianças, o mesmo problema destacado no ano anterior, falar alto com as crianças, achar que eles entendem o que estão fazendo, achar que desobedecem de propósito, enfim, questões que são entendidas por minha parte porque estudei o desenvolvimento humano, bem como e em especial o infantil, constantemente venho conversando com esta ajudante, e a mesma tem mudado suas atitudes (Diário de Mentoria, transcrição da fala da PI.16 feita pela PE.16, maio de 2016).

A dificuldade de relacionamento com as funcionárias da escola volta a ser o foco dos relatos da iniciante, ainda vinculada à falta de formação das auxiliares. A PE.16 não fez referência direta de como este obstáculo foi trabalhado junto à iniciante, mas apresentou que o diálogo da PI.16 (EI) com as funcionárias foi importante para entrarem em acordos.

A respeito da dificuldade da PI.17 (EF), relacionada ao aluno não alfabetizado, a PE.16 organizou discussões acerca de possíveis estratégias que poderiam ser adotadas para

motivar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, tais como: a utilização de jogos, trabalho conjunto com os alunos da sala para que o ajudassem, e trabalho conjunto com a professora da sala de aula (PI) e a professora do plantão pedagógico.

A organização de duplas produtivas tinha como objetivo, ao permitir que o aluno se sentasse com outros amigos na sala de aula, ajudar o discente a construir conhecimentos sobre o assunto. Enquanto que a parceria do estudante com a professora do plantão visava, de acordo com a PE.16, a organização e desenvolvimento de atividades acessórias, como o conhecimento do alfabeto e palavras com sílabas simples.

A PE.16 também propôs o início de um trabalho colaborativo entre a PI.17 (EF) e a direção da escola, a fim de aproximar a família com as dificuldades do estudante e organizar uma rede de apoio, evitando a reprovação da criança, *“já que uma reprova poderia trazer grande desmotivação para a criança”* (Diário de Mentoria, junho de 2016).

Além da alfabetização do aluno, foram discutidos modelos de organização de tabela para tabular as notas e as estratégias de resolução, uma vez que as provas seriam semanais. De acordo com a PE.16, uma ficha individual de cada aluno facilitaria o dia a dia da PI. Foi lembrado que, além das notas dos simulados e as estratégias de resolução, seria importante que a PI.17 (EF) fizesse anotações diárias para traçar o perfil de cada criança, considerando o fato de ser uma sala numerosa - tal organização traria um diálogo mais assertivo durante as reuniões de pais.

É interessante observar que o relato da PI. 17 (EF), sobre sua dificuldade com a alfabetização do estudante, foi feito no encontro do dia 20 de junho. Na reunião da semana seguinte, a PE.16 iniciou o encontro conversando sobre a importância da alfabetização e do letramento, compreendidos por ela como processos inseparáveis e simultâneos. Para embasar as discussões, a PE.16 realizou o estudo com as iniciantes utilizando um artigo científico sobre como lidar com as dificuldades de leitura⁷⁰.

No registro sobre o debate, a PE.16 enfatizou a importância de alfabetizar as crianças letrando-as, o que significaria oportunizar práticas pautadas na vivência do que é natural as crianças, relacionando com as práticas de leitura e de escrita. Adicionalmente, a PE.16 atentou às iniciantes para a necessidade de práticas diversificadas que atendam a todos os estudantes e que favoreçam o seu aprendizado.

⁷⁰ PRADO, K. M. V.; SILVA, L. D. L.; CARVALHO, M. N. de; ALCÂNTARA, T. R. Como lidar com crianças com dificuldades em ler. In: **Arteducesp**. 2007. Disponível em: <www.profala.com/arteducesp163.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

Um aspecto que mereceu destaque foi que, como apresentado no capítulo anterior, a PE.16 destacou o lúdico em suas narrativas sobre sua etapa de escolarização. Agora como mentora, observou-se que este assunto se fez presente ao longo de suas orientações às PIs, destacando, em diversas ocasiões, a importância das práticas das iniciantes serem fundamentadas no lúdico e na diversificação das metodologias para atender diferentes perfis de estudantes.

A PE.16 relatou que notou que a PI.17 (EF) teve o seu lado emocional abalado, pois *“como pode esta criança chegar ao quarto ano sem noção de leitura e escrita”* (Diário de Mentoria, junho de 2016). Em parceria, a PE. 16 e a PI.17 (EF) decidiram trabalhar com a silabação com o auxílio da antiga cartilha, bem como utilizar o alfabeto móvel e duplas produtivas. Em outro relato, a PE.16 apresentou o que julgava importante no trabalho com o estudante:

(...) em primeiro momento é preciso motivá-lo para que este não se sinta minorizado diante da sala. (...) Dialogar com a família e relatar a situação do filho, para que ele tenha um tempo maior na alfabetização. Talvez uma análise fosse um caminho, para depois encaminhar para um neurologista infantil, visto que a mãe vai prolongando esse caminho (aceitação) (Diário de Mentoria, junho de 2016).

A questão do encaminhamento para outro profissional, neste caso o neurologista, ainda se fez presente devido às dificuldades de aprendizagem das crianças que não acompanhavam o que é esperado para a sua faixa etária:

Mas o que dificulta mesmo é trabalhar com crianças sem diagnóstico (laudo), visto que a criança aparentemente faz acompanhamento com outros profissionais da saúde, mas não tem laudo algum. Professor não pode e não deve diagnosticar, mas ele pode pensar e refletir o quanto crianças inclusivas não são capazes de acompanhar o conteúdo ministrado pelo simples fato de terem atingido o seu limite, muitas vezes a família não entende esse lado e você simplesmente não pode ou não deve dizer: Esse é o limite do seu filho (Diário de Mentoria, relato da PI.17 transcrito pela PE.16, agosto de 2016).

Análises realizadas sobre o início de carreira de uma professora participante do Programa de Mentoria (2004-2007) evidenciaram que os encaminhamentos neurológicos foram destaque ao longo do apoio oferecido por uma mentora. As reflexões, neste caso, relacionavam-se aos estudantes da PI que não conseguiam aprender e, pelas diversas tentativas realizadas sem sucesso, buscava-se o encaminhamento ao neurologista, transferindo a responsabilidade do insucesso da criança a um laudo médico (MASSETTO, 2014).

Traçando um paralelo, embora a PI. 17 apresentasse o encaminhamento a outro profissional como possibilidade para a sua dificuldade, observou-se o seu desejo em aprender a lidar com situações como esta:

Gostaria de aprofundar sobre o como trabalhar com as crianças que apresentam muita dificuldade (crianças sem diagnóstico), ou seja, aquela criança que “chegou” em determinada série e não possui os conhecimentos básicos para a série em que se encontra. É difícil para o professor adotar aquele pensamento que a criança é limítrofe, ou seja: “Professor, a criança já está usando todo o seu potencial e não vai ter a evolução que você pretende e, sim, aquela que ela consegue (será que o professor está cobrando muito?)”. Ou a reprova seria um caminho? Ou será que essa reprova seria um caminho para a evasão desse aluno? (Diário de Mentoria, relato da PI.17 transcrito pela PE.16, agosto de 2016).

Este desejo de assumir a sua responsabilidade com o aprendizado dos alunos, mais tarde, impulsionou a iniciante a realizar uma especialização na área de Educação Especial. Ademais, a PI.17 (EF) começou a notar, por meio desta reflexão, a relevância de discussões sobre os embates que enfrentou a respeito de sua concepção de reprovação escolar e as suas consequências para o estudante.

Outro aspecto marcante nos relatos da PE.16 sobre as dificuldades da PI.17 (EF) foi o incômodo sobre a chamada “falta de responsabilidade” da mãe do estudante em questão, visto que esta não participava de forma ativa na vida escolar do filho. Esta questão foi apresentada pela PI em outros registros feitos pela professora experiente, sendo que a falta de interesse das famílias nas vidas escolares de seus filhos, de forma geral, foi um fato que desestabilizava a iniciante desde o início do acompanhamento pela PE.16, momentos em que a participante realiza a atribuição de responsabilidades às famílias dos estudantes.

Uma hipótese sobre o significado atribuído pela PI.17 foi que, em sua escolarização, mesmo com uma vida atribulada e marcada por grandes dificuldades, seus pais eram muito participativos em sua rotina na escola, como apresentou a seguir: *“ela [mãe] foi uma pessoa que sempre trabalhou fora de casa, mas esse quesito não foi motivo para que não acompanhasse nossos estudos (nossos: meu e de meu irmão)”* (Diário de Mentoria, transcrição da fala PI.17 pela PE.16, agosto de 2015).

As suas experiências enquanto aluna e a sua representação do relacionamento escola-família se fazem presentes em sua atribuição de significados na sua situação enquanto professora e influenciou na maneira como se sentia a respeito do seu aluno.

Avaliações processuais também estiveram presentes no acompanhamento da PE.16, com destaque para seu relato na etapa final do PFOM, quando apresentou seu registro sobre a minimização das dificuldades das iniciantes. No caso, a PI.17 (EF) relatou que a sua dificuldade em relação ao aluno não alfabetizado diminuiu, *“pois ela percebeu que o avanço da criança será no tempo dele, consegue ler sílabas simples e realizar cálculos matemáticos simples. Com o apoio do Plantão, Psicopedagoga, Psicólogo, a professora se sentiu mais acolhida”* (Diário de Mentoria, agosto de 2016).

Estes momentos avaliativos ao longo do Programa eram muito importantes para revisar o percurso e planejar outros encaminhamentos, sendo que a tríade tinha grande responsabilidade no processo, considerando o currículo flexível da formação *online*.

Com relação à PI da Educação Infantil, a PE.16 registrou um novo dado: *“pude perceber nos relatos dela que depois das férias muitas coisas mudaram, pois as crianças voltaram mais “maduras”, sabem negociar mais aquilo que desejam, e não partem mais para a mordida. (...) O desafio agora presente na Educação infantil com a PI.16 (EI) tem sido o desfralde”* (Diário de Mentoria, agosto de 2016).

A avaliação processual veio acompanhada com reflexões sobre um tema de estudo, elegido pela tríade, a fim de direcionar as discussões e debates: Fundamentos da Educação Brasileira - Educação versus Instrução, discutindo sobre os papéis da escola e da família na vida dos estudantes.

Os últimos encaminhamentos da mentora, em relação às dificuldades das iniciantes, foi o de orientar a PI.16 (EI) a integrar a questão do desfralde entre a escola e as famílias que foram orientadas sobre os procedimentos comuns para a retirada processual da fralda. A respeito da criança não alfabetizada, a PE.16 observou um avanço da criança - estava conseguindo ler sílabas simples e seguiu sendo acompanhada por uma psicopedagoga.

Ao chegar à etapa final do Módulo Extra e conseqüente término da participação da PE.16 no PFOM, a tríade concentrou seus esforços em responder às questões propostas pela pesquisadora-tutora com base em questionamentos que deveriam ser aprofundados sobre a mentoria⁷¹, continuaram seus estudos⁷² e retomaram a sua trajetória formativa no PFOM, embasadas nos sentimentos envolvidos em cada uma das etapas da mentoria, desde o convite

⁷¹ Questionamento via *feedback*: pensando em sua relação com as iniciantes: como você a descreveria? Em alguns momentos você já sentiu que a sua autoridade (como diretora) influenciou positivamente/negativamente nessa relação? Além do trabalho que fazem juntas com a mentoria, quais outras atividades vocês fazem juntas ou se ajudam/colaboram se não estão juntas? Como é a relação entre as iniciantes?

⁷² Tema: responsividade materna, indicado pelas iniciantes com base na aula que tiveram na especialização.

às iniciantes até a finalização do Módulo Extra. Os dados serão considerados nas análises das experiências emocionais da Tríade A.

5.2.1 Os processos de aprendizagem e os conhecimentos da mentora da Tríade A

Ao longo do Programa, a PE.16 teve a oportunidade de vivenciar a reflexão pedagógica que possibilitou, à medida que narrou as situações de acompanhamento junto às professoras iniciantes, a compreensão das causas e consequências de suas ações, criando novos planos por meio de processos reflexivos, de investigação e de novas compreensões (GALVÃO, 2005).

Na mentoria, a professora experiente revezou-se em práticas de “*dar o peixe*”- quando oferecia informações mais direcionadas às iniciantes, como na utilização das agendas na Educação Infantil, nas duplas produtivas, uso das cartilhas e método de silabação para o Ensino Fundamental. Em outros momentos, recorreu ao “*ensinar a pescar*”- evidenciando os exercícios reflexivos e considerando indicações da tutora, comentários dos colegas do Programa, estudos teóricos, utilizando-se das experiências das iniciantes e de suas próprias, ora trazendo um olhar de professora, outras vezes retomando experiências escolares, ambos constitutivos do seu papel de formadora.

A partir das análises sobre o trabalho da PE.16, observou-se que, ao utilizar-se das reuniões semanais para refletir sobre questões que julgava importantes para trabalhar os dilemas das iniciantes – professor reflexivo, gestão democrática, aprendizagem da docência, autonomia das crianças, promovia um alargamento da visão das professoras sobre aspectos centrais da docência.

Tal fato posto, pode-se considerar que a mentoria foi além da assessoria aos dilemas pontuais dos iniciantes, isto é, daqueles problemas e angústias que foram relatados à mentora, mas também consistiu em aprofundamento teórico e no estabelecimento de relações próximas, além das orientações específicas para cada situação. No entendimento de Reis (2010), as características de mentores eficazes apresentam aspectos importantes que também foram identificados na Tríade A, relacionando-se ao estabelecimento de um contato contínuo com os iniciantes, oferecimento de exemplos de estratégias, metodologias, comportamentos, de novas abordagens e de apoio para que o professor pudesse experimentá-las, bem como reconhecer o esforço e oferecer *feedbacks* positivos sobre os sucessos alcançados ao longo do processo.

As análises das narrativas também possibilitaram dizer que a maioria dos conhecimentos trabalhados ao longo da mentoria, vinculados às necessidades de formação das iniciantes, foi relacionada ao conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1987): contexto de trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; falta de apoio dos pais; relacionamento com os funcionários da escola; estratégias metodológicas para crianças com dificuldade na aquisição da escrita no Ensino Fundamental; necessidade de reflexão sobre a prática e articulação entre a teoria e a prática. Enquanto que os conhecimentos específicos foram relacionados aos conteúdos sobre alfabetização e, em uma categoria maior, de comportamentos inadequados, a mordida.

Estes dilemas apresentados evidenciaram os desafios do início da carreira docente, momento em que os professores se sentem inseguros com seu trabalho, não enfrentam os desafios de forma tranquila e necessitam de apoio de um professor bem-sucedido, qualificado e experiente (MIGLIORANÇA et al., 2006).

Dentre o conjunto apresentado de conhecimentos que foram identificados e discutidos ao longo do Programa, verificou-se que a necessidade formativa da professora experiente estava relacionada, principalmente, a orientar como deveria ser delineada a alfabetização de crianças que estavam cursando o quarto ano do Ensino Fundamental, considerando que o conteúdo específico sobre alfabetização e letramento havia sido trabalhado em encontros da tríade A.

A PE.16 analisou as suas dificuldades e os seus aprendizados sobre essa experiência e demonstrou que o seu contexto de atuação na Educação Infantil favoreceu as orientações ligadas a esse nível de ensino em detrimento dos obstáculos enfrentados pela outra iniciante:

Aprendi muito com elas [iniciantes], tive que estudar muito para fazer as reuniões com elas. Como estou aqui na Educação Infantil, com a PI.16 era mais fácil. Para a PI.17, não, eu tenho que estudar, procurar mais, para poder ajudá-la. (...) Porque como eu estou afastada da prática da sala de aula, eu me vejo na obrigação de estudar mais, então isso foi muito bom para mim (Atividade 3.2, Módulo Extra, setembro de 2016)

No excerto apresentado, a PE.16 destacou que a principal fonte de aprendizado sobre a prática em alfabetização foi os estudos teóricos realizados sobre o assunto, entretanto evidenciou que recorreu aos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil para ajudar a iniciante: *“aquele aluno que ela [PI.17] relata daquele aluno que está com muita dificuldade de escrita e de leitura, então o que tivemos que fazer? Voltar para o começo e fazer o*

alicerce dessa criança de novo: voltar aos estágios de Piaget (...) para mostrar o que é natural e o que não é” (Atividade 3.2, Módulo Extra, setembro de 2016).

Nos encontros da tríade A, verificou-se que as professoras discutiram um artigo sobre alfabetização e letramento, mas não ficou claro se esse exercício auxiliou a PE.16 a ensinar como as iniciantes poderiam ensinar um conteúdo que parecia não dominar com propriedade. Da mesma forma, também não foi apresentado o processo pedagógico no qual se deu o trabalho com o aluno não alfabetizado, deixando dúvidas sobre as orientações à PI.17 e como foram desenvolvidas ações posteriores. Dessa forma, entende-se que “ter conhecimento específico não garante que o conhecimento seja ensinado e aprendido com sucesso” (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Com base nos tipos de conhecimento para atuação do mentor (MIZUKAMI, 2006), compreendeu-se que a PE.16 apresentou *conhecimentos dos contextos formativos escolares*, com base em suas orientações sobre as condições dinâmicas do trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, auxiliando as iniciantes a organizarem seu trabalho pautado nas características das escolas e dos alunos.

Ao organizarmos nosso planejamento levamos em consideração tanto o contexto da PI – Educação Infantil quanto da PI – Ensino Fundamental, visando pesquisas, discussões e estudos sobre temas que nos auxiliassem a suprir os desafios de todo início de carreira: lacunas entre a teoria (o que aprendem na graduação) e a prática o cotidiano escolar (Atividade 2.3, Mód. 4, março de 2016).

Sobre os *conhecimentos de processos de aprendizagem da docência* verificou-se as iniciativas em reconhecer e trabalhar as concepções das iniciantes por meio das discussões constantes estabelecidas nas reuniões e pelos exercícios reflexivos realizados com o memorial de formação, mesmo sem ficar claro se foram reafirmadas ou se houve uma alteração nas teorias pessoais. Nos momentos coletivos, priorizaram-se as análises e não apenas o direcionamento e as respostas prontas.

Em relação aos *conhecimentos historicamente contextualizados e fundamentados em políticas educacionais e nas teorias que as embasam*, a PE.16 evidenciou compreender o impacto das avaliações externas na organização e na qualidade do ensino nas escolas, bem como os obstáculos enfrentados pela burocracia vivenciada no sistema de ensino municipal.

A PE.16 também apresentou *conhecimentos de estratégias para o desenvolvimento profissional*, evidenciados pelos processos de construção de ferramentas formativas

(MIZUKAMI, 2006), enfatizando as análises das teorias pessoais sobre a prática docente em experiências de autoanálise e de reflexão compartilhada, pautada em seus registros no diário de mentoria, análises dos cadernos dos alunos, das narrativas e do planejamento das iniciantes e escolha de artigos científicos para discussão entre a tríade.

As discussões realizadas até o momento evidenciaram a construção da identidade de mentora da PE.16, sendo que sua base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1987) foi aparentemente ampliada, abrangendo conhecimentos referentes ao ensinar a ensinar (MIKUMAMI, 2006; TANCREDI; REALI, 2011).

O seu desenvolvimento profissional foi acompanhado pela criação de sentidos e (re)interpretações dos próprios valores e experiências (FLORES; DAY, 2006), diante das demandas e características das professoras iniciantes, pela sua participação no PFOM em momentos individuais e coletivos, pela interlocução estabelecida entre os papéis assumidos enquanto professora, diretora e mentora e pelos aspectos pessoais e formativos (BRONKHORST et al., 2014) que permeiam e constituem a sua vida profissional e a sua identidade de mentora.

Nesse universo, destaca-se que construção desta identidade foi favorecida pela sua atuação como diretora na Educação Infantil, por meio de atividades como realizar formações com os professores da escola e estabelecer relação próxima com os pares, oferecendo conselhos, apoio e orientações profissionais. Além disso, estar acessível aos pais e preocupada com o aprendizado das crianças já se mostrava como algo comum em sua prática. Ser mentora partiu dessas ações e de conhecimentos construídos antes e com o Programa.

(...) é importante considerar, portanto, o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento. A experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor (TANCREDI; REALI, 2011, p. 42).

Como parte da finalização da participação das professoras experientes no Módulo 4 do Programa, foram propostas as atividades *2.1- Linha do tempo: aprendizagens e desafios vivenciados* e *2.3- Questionário: encerrando uma etapa* que tinham como objetivo estimular a reflexão dos participantes sobre o percurso de formação como mentores e avaliarem o programa, as atividades, a tutoria e apresentarem sugestões para o aprimoramento. Na oportunidade, a PE.16 retomou a sua participação no PFOM e elencaram-se as aprendizagens notadas. Para a pesquisa, estas foram organizadas em quatro categorias:

- *Relações interpessoais*: respeito; confiança; ter alguém para ouvir e orientar; diálogo;
- *Formação do mentor*: experiências e embasamento a fim de contribuir com novas ideias, sugestões, estratégias de trabalho perante a uma aprendizagem dialógica; refletir sobre as práticas docentes, as quais possibilitam abrir novos horizontes e ajuda a não desanimar frente aos desafios (*“funciona como motivação”*); diário de mentoria como instrumento para repensar as ações; o caráter formativo do *feedback*: *“consequimos perceber o que está de acordo com a proposta e o que precisa ser melhorado mais, de um modo sutil e porém nos fazendo repensar nossas estratégias e metodologias”*;
- *Atuação do mentor*: conversas, discussões, estudos, pesquisas, elaborar novas ações de trabalho com foco central na melhoria na qualidade do ensino; realizar observações sobre o trabalho do professor; indicação de leituras; debates de atividades; análises dos cadernos dos estudantes; realizar um planejamento eficiente; apoio emocional;
- *Experiências emocionais*: diminuição da ansiedade e preocupação na mentoria.

Foi selecionado o seguinte excerto que traz uma síntese da percepção da professora experiente a respeito dos seus aprendizados:

Em suma, nos quatro módulos não tivemos muitos problemas, penso que tivemos muitas oportunidades em trocar ideias e experiências, na construção de uma boa relação entre mentor e PIs, pautada no respeito, no diálogo e sempre “pegando a dificuldade de uma para todos nós” indo em busca de novas técnicas, metodologia, visando a realização profissional enquanto educadoras e sempre levando em conta o contexto, a vivência e a bagagem que cada aluno traz, de modo peculiar e singular, respeitando seu ritmo e dificuldades dentro do desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Em nossos encontros sempre compartilhávamos novos conhecimentos seja por relatos de experiência, estudo de textos, assistindo a vídeos, analisando atividades e cadernos dos alunos. Integrando sempre a teoria à prática e assim dando embasamento a nossos novos conhecimentos. Tenho a certeza de que todos nós aprendemos muito em nossos encontros, amenizando anseios, dialogando sobre os “déficits” dos alunos e uma dando apoio e mexendo com a autoestima da outra, numa constante troca! (Atividade 2.3, Mód. 4, março de 2016).

Destaca-se a questão do embasamento e das experiências necessárias ao mentor para reafirmar que a mentoria não é um processo intuitivo, mas que exige dedicação, tempo e, principalmente, formação constante do professor que deseja atuar junto aos iniciantes (MOIR et al, 2009).

As análises realizadas sobre o percurso formativo e o trabalho de mentoria da professora experiente apontaram para os processos reflexivos como pontos norteadores do trabalho da professora experiente em seu papel como mentora. Para ambos os casos de acompanhamento, as PI.16 (EI) e PI.17 (EF), a PE.16 tinha como referência a ideia de que era pela reflexão das iniciantes sobre determinado assunto que se construiria conhecimento e se enfrentaria diferentes situações. Desta análise, ressaltam-se duas principais ideias: i) a concepção de aprender a ensinar é pautada em processos reflexivos orientados para a mudança; ii) as reflexões, os materiais, as metodologias e, de modo geral, as experiências devem ser compartilhadas entre os professores e eles devem ser orientados, visando o aprendizado de seus alunos.

As aprendizagens da PE.16 foram subsidiadas pela relação segura, duradoura e de confiança estabelecida ao longo da mentoria. O estabelecimento de uma tríade possibilitou que a PI.16 e a PI. 17, apoiadas por sua mentora, enfrentassem as dificuldades por meio do diálogo, da reflexão e de estudos. Na perspectiva da professora experiente, os encontros com as iniciantes possibilitaram um apoio motivacional, emocional e reflexivo que, embora não tenha exemplificado que as iniciantes superaram suas dificuldades, evidenciou que o apoio do mentor foi crucial para persistirem no enfrentamento de suas dificuldades.

Para isso é necessário pensar no sentido de os professores terem condições profissionais de gerirem as situações da docência de uma forma mais positiva, de modo que continuem motivados, como no caso de terem um mentor no início de carreira, de construírem uma rede ou comunidade de aprendizagem e condições salariais.

Parece ser óbvio dizer que é necessário estabelecer parcerias dentro e fora da escola, participar e estar em interação em diferentes sistemas, mas o questionamento que fica é se os professores vivenciam isso nas iniciativas de formação e no ambiente escolar. A PE.16 apresentou um relato sobre a PI.17 (EF) que faz jus a essa discussão:

Relatou-nos novamente que se não fosse a parceria com algumas colegas de trabalho, apoio da coordenadora da escola, da psicopedagoga seus alunos não estariam evoluindo, principalmente os que têm mais dificuldades de aprendizagens...Também destacou a importância de nossos encontros e nossas trocas de experiências como ponto de apoio para prosseguir a cada semana...Como que uma injeção de ânimo! (Diário de Mentoria, outubro de 2015)

Com base nas análises dos dados, não foi possível afirmar que as orientações e acompanhamento da professora experiente junto às iniciantes tenham possibilitado a superação das dificuldades das PI. 16 e 17, mas, certamente, a PE.16, ao longo da mentoria e do PFOM:

- Passou a refletir sobre sua prática e estimulou processos reflexivos junto às iniciantes;
- Mostrou-se flexível e aberta às sugestões e propostas da tutora e das iniciantes;
- Estabeleceu articulações entre a teoria e a prática;
- Soube lidar com as angústias das professoras e motivá-las ao longo da mentoria;
- Considerou os contextos de atuação das iniciantes, suas trajetórias formativas e as características dos estudantes;
- Realizou (auto)avaliações processuais ao longo da mentoria, com base em suas percepções sobre o desenvolvimento do trabalho e dando voz às iniciantes, favorecendo o equilíbrio de poder entre a tríade;
- Apresentou um olhar acolhedor para as dificuldades das iniciantes e sem julgamentos, o que favoreceu o investimento na relação de parceria, de colaboração e de trocas.

Neste cenário, a iniciativa formativa, aqui oferecida e investigada, propiciou as três professoras da tríade A a identificação de suas necessidades formativas, bem como foi um Programa com foco na escola, na resolução de problemas por meio da colaboração. Além disso, a mentoria foi rica no oferecimento de informações advindas de diversas fontes e de fundamentação teórica. Esses princípios foram identificados por Garcia (1999), em seus estudos sobre Hawley e Valli (1999), sobre os aspectos que deveriam dirigir o desenvolvimento profissional docente que mostram que a aprendizagem é um processo que requer apoio sistemático.

Ao longo da mentoria desenvolvida na tríade A, também se observou uma grande influência das relações interpessoais como obstáculos no início de carreira, ora pelo contato das professoras com as famílias, ora pelo relacionamento entre os pares, na figura da iniciante com as funcionárias das duas escolas.

Esses embates eram pautados em concepções que consideravam as funcionárias menos aptas ao trabalho, pois não possuíam qualificação adequada. Assim, a PI.16 (EI) não vivenciava sentimentos positivos no dia a dia do trabalho com as auxiliares da classe. Para entender a relação que se estabeleceu entre as teorias pessoais, a construção das identidades e as experiências emocionais decorrentes, será apresentado o item 7 deste capítulo, antecipando

a ideia de que: “o ensino baseia-se principalmente nas relações interpessoais com os alunos, com os outros colegas, com os encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo, razão pela qual assumem que as experiências emocionais são constantes” (FREIRE et al, 2012, p. 158).

Neste momento, focaliza-se os percursos, conhecimentos e aprendizados estabelecidos pelas Díades A e B, sequenciando as análises sobre o desenvolvimento profissional de professoras experientes participantes do PFOM.

5.3 Díade A: a presença de outras pessoas a fim de (não) impulsionar a mentoria

O estudo de caso da Díade A contemplou análises sobre o percurso de mentoria estabelecido entre a PE.2, no papel de mentora, e a PI.2, elaboradas a partir dos 21 registos no diário de mentoria da professora experiente e aprofundadas por meio de diversas atividades desenvolvidas no PFOM.

Diferentemente da PE.16, que organizava seus relatos no diário logo após as reuniões feitas com as iniciantes mentoriadas, a PE.2, numa mesma postagem no diário, realizava um compilado de relatos e reflexões sobre diferentes encontros/assuntos. As postagens eram feitas no diário em períodos variados⁷³, com intervalos que variavam de um a 30 dias. As informações sobre as datas das postagens e os temas tratados nos encontros, juntamente com uma breve explicação dos assuntos, podem ser verificados no Apêndice H e seguem a ordem cronológica dos envios.

A organização dessa seção está baseada nas principais etapas da mentoria: i) aproximação e conhecimento inicial da PI; ii) estabelecimento de regras para a interação e definição das ferramentas de comunicação; iii) detalhamento do início da docência e estabelecimento de prioridades; iv) planejamento das ações; v) enfrentamento das dificuldades e vi) avaliação do processo e finalização do apoio, contando com excertos referentes às ideias centrais reveladas ao longo do percurso formativo e registradas, principalmente, no Diário de Mentoria. Faz-se necessário esclarecer que, embora as fases tenham sido hierarquizadas em sua apresentação nesse capítulo, elas não foram lineares, isto é, as etapas, como planejamento de ações e avaliações, foram realizadas ao longo de todo processo, com retomadas e revisões.

⁷³ A PE.2 não seguiu totalmente a recomendação do PFOM que orientava os participantes para a postagem de relatos frequentes no Diário de Mentoria.

No início de sua participação no PFOM, a PE.2 não apresentou grandes dificuldades relacionadas ao letramento digital, justificando que contava com a ajuda da tutoria virtual e de auxílio de pessoas próximas nas primeiras atividades do AVA, embora se mostrasse preocupada com a realização *online* do Programa.

Antes de descrever as etapas, adianta-se que as **expectativas** da PE. 2, no início do PFOM, evidenciavam a sua compreensão inicial de aprendizagem da docência e dos seus papéis de professora e formadora quando afirmava: *“A oportunidade de fazer esse curso é de grande importância, pois possibilita-me a aprender mais e a ampliar meus conhecimentos e com isso melhorar minha prática pedagógica. Tanto na prática com os alunos como na orientação dos professores das salas regulares”* (Atividade 1.3, Mód. 1, agosto de 2014).

As orientações do PFOM, sobre a escolha das iniciantes, sugeriam aos professores experientes a escolha de iniciantes que trabalhassem na mesma escola ou que pudessem estabelecer um contato próximo ao longo da mentoria. No caso da PE.2, o convite à iniciante foi feito considerando que a PI.2 era a única professora da escola que possuía até cinco anos de exercício profissional.

A PI.2 tinha 35 anos, era formada no Curso Normal Superior e tinha três anos de experiência docente. No início de sua participação no PFOM, trabalhava com oficinas de alfabetização e letramento no período de contra turno (tarde) em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A PI.2 atendia alunos do primeiro ao quinto ano (192 estudantes) e cada oficina tinha duração de 90 minutos.

De acordo com informações apresentadas no Diário de Mentoria (maio de 2015), as oficinas tinham como objetivo promover o desenvolvimento de capacidade de raciocínio, possibilitando aos alunos adquirir habilidades leitoras no sentido de identificarem os diferentes gêneros textuais e suas características. As informações referentes ao perfil e ao trabalho da iniciante foram coletadas pela mentora por meio de um questionário disponível em uma das atividades do PFOM e fez parte da etapa inicial de se **aproximar e de conhecer a PI.2**.

Na Figura 11 é apresentada a trajetória de mentoria da PE.2, destacando os principais assuntos de cada momento de apoio junto à PI.2. A Figura 12 foi elaborada com base na sistematização dos registros postados pela professora experiente no Diário de Mentoria e tem

como propósito apresentar o percurso desenvolvido pela Díade A ao longo de sua participação no PFOM. O período dos registros foi de 28 de maio de 2015 a 18 de setembro de 2016.

Figura 11 – Linha do tempo do processo de mentoria realizado pela PE.2 junto a iniciante 2



Fonte: elaboração da própria autora.

A partir da Figura 11 apresentada, observa-se que a mentoria se iniciou com algumas etapas importantes referentes ao processo de **estabelecimento de regras para a interação entre a díade e aproximação e conhecimento inicial da PI**. A respeito das interações, ficou combinado que os encontros seriam realizados semanalmente, na escola, em um intervalo de duas horas entre as aulas e as reuniões de HTPC. Além disso, a PE.2 demonstrava interesse em acompanhar de perto a iniciante ao relatar que seu apoio seria realizado com observações em sala, conversas com a iniciante e análise de documentos, como o plano de aula. Sobre o início do seu trabalho, fez uma reflexão sobre sua atuação como mentora e expectativas sobre auxiliar nas dificuldades da iniciante:

Essas observações e análises são importantes para que eu possa compreender de que forma a professora consolida sua prática cotidiana, se há respeito à pluralidade, a diversidade e as especificidades dos alunos. Como ela forma os grupos para trabalhar com os jogos e materiais concretos. Através dos dados coletados daremos início à implementação de ações, propostas,

estratégias formativas para amenizar ou superar as dificuldades da professora (Diário de Mentoria, maio de 2015).

Antes mesmo de iniciar as suas ações como mentora, a PE.2 apresentava algumas concepções sobre a prática docente e evidenciava a importância de coletar dados para conhecer de forma aprofundada a iniciante, seu contexto de atuação e suas dificuldades.

A PI.2, inicialmente, foi convidada a escolher uma sala que tinha mais dificuldades para que fosse possível aprofundar as informações sobre os alunos e seus dilemas. Para a escolha da sala também foi considerada a experiência da iniciante em ter dado aulas nela, durante 15 dias, no ensino regular, bem como por ter estabelecido uma parceria com a professora responsável pela sala que se disponibilizou a auxiliá-la com os relatos das dificuldades em suas aulas, ajudando a iniciante a planejar suas ações no período oposto. A sala escolhida, segundo ano do Ensino Fundamental, foi apresentada pela professora experiente por meio da seguinte descrição:

(...) trata-se de uma sala heterogênea, com diferentes níveis de aprendizagem, há alunos pré-silábicos, silábicos, silábicos alfabéticos e alfabéticos. Essa sala é composta por 23 alunos, um deles deficiente intelectual. A grande maioria é de famílias de nível socioeconômico desfavorecido e pouco participativa na vida escolar dos filhos (Diário de Mentoria, maio de 2015).

Além dessa apresentação inicial feita pela iniciante em um dos encontros em que trouxe informações genéricas sobre a sala, a PE.2 reconheceu a necessidade de conhecer mais profundamente os alunos da PI.2, solicitando dados detalhados, além de compreender a importância de explicar as ações de mentoria previstas para ela: *“foi explicado a ela a importância do conhecimento detalhado sobre cada aluno, de se conhecer o contexto e os participantes onde será desenvolvido o processo de mentoria”* (Diário de Mentoria, maio de 2015).

Ainda na etapa de conhecer a iniciante e progredindo para a etapa de **detalhamento do início da carreira**, a díade dedicou-se em conversar sobre as dificuldades da PI.2, como no manejo da sala de aula e no desenvolvimento da rotina das oficinas, devido à indisciplina na sala que foi apresentada como muito agitada.

A iniciante apresentou suas angústias sobre planejar atividades com foco nos diferentes níveis da sala, utilizando-se de jogos e materiais concretos. Nesses momentos, ela

relatou que os alunos ficavam agitados e muitos não respeitavam as regras, gerando desentendimentos.

O próximo passo foi, após a análise do relato da professora iniciante, a etapa de **estabelecimento de prioridades** por meio da hierarquização das dificuldades apresentadas e observadas. A PE.2 esclareceu que a seleção da necessidade a ser trabalhada inicialmente foi escolhida considerando as situações que mais estavam angustiando a PI.2 naquele momento: *“como ela está muito angustiada com a indisciplina dos alunos, foi acordado que iniciáramos com indisciplina, planejamento de atividades com foco nas especificidades, dificuldades e habilidades dos alunos e com os agrupamentos produtivos”* (Diário de Mentoria, maio de 2015).

Antes mesmo de iniciar a fase de **planejamento das ações de mentoria**, a PE.2 apresentou sua expectativa sobre como deveria acontecer esse momento, bem como suas atividades de mentora, exemplificando o seu suporte por meio de estratégias que eram utilizadas no PFOM na formação junto aos mentores:

Considerando importante a reflexão para o desenvolvimento de uma proposta capaz de acompanhar as ações desenvolvidas pela PI e perceber se está ocorrendo o desenvolvimento dos alunos. Pretendo oportunizar suporte didático, metodológico e técnico para estudo e reflexões: com revisão dos registros feitos pela professora, estudos de caso, textos, vídeos sobre modelos de práticas educativas, etc (Diário de Mentoria, maio de 2015).

Nesse ponto, é interessante observar a preocupação da PE.2 com o aprendizado dos estudantes da PI.2, possibilitando dizer que esse também era um objetivo do PFOM: auxiliar nos dilemas dos iniciantes para que, em última instância, os alunos também aprendam. Ressalta-se, também, que as estratégias e recursos utilizados nos processos formativos do PFOM, junto aos professores experientes, eram utilizados como referência na formação dos iniciantes sob orientação dos PE, como foi possível observar no excerto anterior - quando a PE.2 exemplificou que os tipos de suportes a serem oferecidos na mentoria eram semelhantes àqueles utilizados nas atividades do PFOM.

Um momento crítico entre a díade aconteceu quando a PI.2 procurou a PE.2 dizendo que estava pensando em desistir do Programa, alegando estar sobrecarregada e relatando que, devido à quantidade de alunos das oficinas, receava que não iria dar conta de cumprir as demandas relacionadas ao PFOM, mesmo que pudessem ajudá-las.

Neste momento, o apoio da professora experiente foi crucial para que a iniciante se sentisse acolhida e confiante. A PE.2, após esse embate, refletiu sobre suas atividades como mentora: “*será preciso fornecer dados e informações significativas que subsidiem os trabalhos da professora e, como isso possibilitar a ocorrência de aprendizagem e mudanças de postura na participante*” (Diário de Mentoria, junho de 2015), bem como investiu no esclarecimento junto à iniciante, a fim de afastar a ideia de que a mentoria seria uma atividade a mais dentre todas que já desempenhava, uma vez que se propunha a oferecer um apoio sistematizado para trabalhar com as dificuldades e promover o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Talvez nesse momento, seja possível observar que, mesmo que as ações do PFOM na etapa de aproximação entre professores experientes e iniciantes tivessem sido planejadas para que as professores experientes pudessem apresentar a proposta aos iniciantes (o convite, detalhamento de informações sobre a mentoria, encontros entre a díade, atividades), as concepções do que é mentoria podem ser diversas, especialmente, por se configurar como um conceito novo na escola.

Na etapa de **planejamento das ações**, a PE.2 retomou a primeira orientação de PI – registro detalhado sobre os alunos, analisando o planejamento da PI.2 e apresentando algumas impressões sobre a indisciplina da turma:

Uma das atividades planejadas e já realizada era um jogo para montar o alfabeto. Nas anotações foi possível identificar que ela formou duas equipes. Na equipe dos meninos ela comenta que esse grupo foi liderado pelo aluno G., ninguém se entende, cada um por si. Já a equipe das meninas se destaca pela organização, a aluna líder liderou funções para as demais (Diário de Mentoria, junho de 2015).

A conclusão da PE.2 foi a de que a formação de grupos por gênero não era o critério indicado para o desenvolvimento de atividades, o que poderia auxiliar na indisciplina dos grupos. A díade também combinou que a PE.2 passaria a acompanhar as atividades dos alunos por meio de observações em sala, uma vez que eles não faziam uso de cadernos nas oficinas, impossibilitando análises dos materiais dos estudantes.

Embora a PE.2 não tivesse refletido sobre o relato simplificado da PI.2 sobre seus alunos, em seus registros no Diário de Mentoria, pode-se compreender que a decisão de observar as oficinas foi ao encontro das poucas informações recebidas sobre o contexto de

atuação da iniciante. Sobre essa atividade, embora solicitada pela pesquisadora-tutora, não foi aprofundada nos registros posteriores no Diário de Mentoria.

Após a observação realizada, a PE.2 enfatizou, em suas próximas orientações, o trabalho com os agrupamentos produtivos que, segundo o seu entendimento, devem ser realizados tendo em vista que:

Esses agrupamentos devem ser heterogêneos, sempre considerando os conhecimentos dos integrantes do grupo. Para que de bons resultados o ideal é agrupar considerando hipóteses próximas. Essa distância entre os conhecimentos dos integrantes do grupo não pode ser muito grande (pré-silábico podem ser agrupados com silábicos, silábicos com silábicos alfabéticos, etc) (Diário de Mentoria, junho de 2015).

Além de fazer algumas indicações sobre a importância dessa estratégia, a PE.2 sugeriu que a iniciante aprofundasse seus conhecimentos por meio de uma reportagem e um vídeo sobre o assunto. Ambas conversaram posteriormente, após as férias escolares, sobre as impressões da iniciante a respeito dos materiais e se o mesmo havia contribuído positivamente para sua formação.

Paralelamente, ao longo do contato entre a pesquisadora-tutora e a PE.2, houve um convite para que a professora refletisse sobre o seu papel como mentora, analisando os desafios e as possibilidades. Esta etapa de avaliação, ocorrida já no início da mentoria, também retoma a ideia de que as fases não eram lineares, de modo que as avaliações não ficariam ao final do programa, demonstrando, desse modo, o caráter processual da formação:

Quanto ao processo de ser mentora está sendo desafiador para mim, envolver a PI no processo de seleção e definição dos conteúdos a serem tratados nas atividades formativas, levá-la refletir sobre as práticas empreendidas por ela para que possa minimizar ou sanar as suas dificuldades. Todo o processo envolve tempo para sentar em sala de aula com a PI, assistir suas aulas e, depois, refletir com ela, sugerindo como melhorar sua prática. No entanto, sempre que é possível dividir experiências, compartilhar saberes, isso é muito gratificante. Espero com este trabalho possibilitar a ocorrência de aprendizagem e mudança de postura, ou seja, desenvolvimento profissional da participante (Diário de Mentoria, junho de 2015).

A professora experiente trouxe importantes aspectos da mentoria: i) configura-se como uma atividade conjunta entre a díade; ii) baseia-se no processo de revisão das ações e novas práticas nas reflexões da iniciante sobre seu trabalho; iii) ressalta a dedicação do papel do mentor na orientação e acompanhamento junto ao PI, enquanto um processo que contempla

fases de diagnóstico, planificação, desenvolvimento e reflexão e iv) compreende a mentoria como atividade que busca o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

Ainda sobre a atividade de conhecer os alunos da iniciante, a PE.2 desempenhou outras ações: verificou o mapa de sala da professora titular que indicava dois alunos no nível de alfabetização pré-silábico, cinco silábicos com valor sonoro, um silábico alfabético e 15 alfabéticos. Outra ação foi a de examinar junto à professora da sala regular as produções dos alunos, justificando que essa ação era necessária, uma vez que a professora iniciante trabalhava com jogos.

Após a análise das produções, a PE.2 apresentou o seguinte relato - que pode sugerir o motivo de não ter solicitado à iniciante a sua avaliação sobre as produções, embora pudessem ter feito em parceria: *“O que percebi nos meus encontros com a PI é que ela ainda não domina os diferentes níveis de desenvolvimento [da escrita] do aluno e suas características. Foi pensando em ajudá-la a sanar essa dificuldade que sugeri o livro Avaliação da Leitura e Escrita - uma abordagem psicogenética”* (Diário de Mentoria, julho de 2015).

Ao longo das interações entre a PE.2 e a tutora, também foram solicitadas algumas retomadas sobre o trabalho de mentoria, como quais seriam as ações da professora experiente sobre o momento de estudos da PI - discussão posterior ou registro reflexivo ou um novo planejamento de oficina? Ao decorrer das semanas e da parceria estabelecida, outros diagnósticos seriam realizados em relação às necessidades formativas da iniciante? A realização de reflexões pela professora iniciante sobre sua prática aconteceria de forma independente ou incentivada pela mentora e de que forma?

A PE.2 mostrou-se pontual em suas respostas, apontando estar à disposição da iniciante caso ela apresentasse alguma dúvida sobre os conteúdos dos textos indicados. Para além, compreendia que as necessidades formativas da PI.2 continuavam relacionadas à gestão da sala de aula e ainda apontava a causa da indisciplina à má formação dos grupos durante a realização das oficinas, simplificando a sua análise sobre o trabalho e o contexto de atuação da iniciante. Em relação ao seu papel da mentora, fez uma nova reflexão mediada por questionamentos postados pela tutora:

Estou achando difícil devido ao tempo que tenho para observar o trabalho da PI e dos alunos. Mesmo para ela é difícil manter a rotina das atividades, ela tenta trabalhar as dificuldades sugeridas pela professora da sala. Uma vez por semana é um tempo muito pequeno para sanar dificuldades. Quando

volta nesta sala na semana seguinte, tem que retomar, pois a maioria não se lembra do que foi trabalhado (Diário de Mentoria, julho de 2015).

Foi possível observar que a dificuldade da PE.2, como mentora, estava relacionada ao tempo de dedicação para as atividades, considerando o contexto de atuação da iniciante, que trazia dúvidas sobre como planejar as oficinas, a fim de que os estudantes conseguissem estabelecer uma linha de raciocínio/sequência sobre os assuntos e que não se dispersassem ao longo dos 90 minutos.

Também foi possível constatar que a PE.2 não ressaltou os possíveis combinados que a iniciante poderia estabelecer com a turma na escolha dos jogos e no desenvolvimento das atividades, mas relacionou a indisciplina da turma, unicamente, com a forma como a PI.2 organizava os grupos – a separação entre os meninos e as meninas como consequência da indisciplina. Mesmo diante de esforços da pesquisadora-tutora em auxiliar a PE.2 a refletir sobre as relações estabelecidas entre grupos de meninas ou meninos e grupos mistos na (in)disciplina da sala, os resultados e os questionamentos dos grupos produtivos, na questão da disciplina e do aprendizado dos alunos, não foram retomados no Diário de Mentoria.

E, assim, deu-se início à etapa de **enfrentamento das dificuldades** da iniciante que envolveu a identificação das habilidades e níveis de desenvolvimento dos alunos, justificada a partir da ideia de que *“com esses conhecimentos a professora será capaz de fazer um planejamento que atenda a todos os alunos e terá condições de planejar e escolher o tipo de jogo que vai auxiliá-la no sentido de trabalhar a indisciplina, comportamentos e a aprendizagem”* (Diário de Mentoria, julho de 2015).

A PI.2 realizou sozinha a avaliação dos alunos e compartilhou suas experiências com a PE.2 que assim descreveu o processo: *“A iniciante fez as avaliações, depois colou as palavras que usou na avaliação para facilitar na hora que eu for analisar. Colar as palavras foi ideia dela. Achei uma boa ideia este recurso da colagem. Neste mesmo dia entrei na sala para observar as atividades desenvolvidas por ela”* (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

A professora experiente observou que a iniciante ainda insistia no agrupamento utilizando o critério de afinidades, desse modo, foi preciso uma orientação mais direta: *“ficou combinado que para no próximo encontro com o 2º ano ela vai tentar formar os grupos levando em conta o que aprendeu com as leituras e as reflexões* (Diário de Mentoria, agosto de 2015). A PI.2 apresentou um relato sobre os encaminhamentos da professora experiente que demonstrou a forma como foi enfrentando as suas dificuldades:

A indicação da leitura me ajudou muito, pois percebi que agrupava sem critérios que levasse a um resultado produtivo, sendo assim agrupava por afinidade ou simplesmente separava meninos e meninas visando conter a indisciplina. Agora o trabalho em grupo tem integrantes escolhidos de forma criteriosa de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, através do diagnóstico realizado previamente. Os grupos em geral realizam atividades com jogos de alfabetização como soletrando/decifrando/jogos da memória figuras e palavras/jogo da força (Diário de Mentoria, relato da PI.2 transcrito pela PE.2, setembro de 2015).

Embora a PI.2 tenha revisto a sua prática e tenha dado novos encaminhamentos à organização dos agrupamentos produtivos, observou-se que ela não refletiu se isso havia auxiliado na questão da indisciplina dos alunos. Por outro lado, a PE.2 também não retomou ao seu planejamento sobre as dificuldades da iniciante, a fim de avaliar os resultados das ações estabelecidas entre a díade, mas teceu o seguinte comentário: *“a iniciante já percebeu que quando a aula é dinâmica e interessante prende mais a atenção dos alunos e a indisciplina diminui, ou seja, mantê-los ocupados, atribuir tarefas e responsabilidades ajudam a incentivar a participação dos mesmos”* (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

O ano letivo acabou e, conseqüentemente, a mentoria da Díade A foi finalizada com os relatos enfatizando as reflexões sobre as atividades e o papel da mentora, não necessariamente contando com retomadas sobre as ações desenvolvidas pela professora iniciante após seu aprendizado em organizar agrupamentos produtivos. Uma análise geral dos registros no diário apontou que a PE.2 pode ter entendido que o seu objetivo foi alcançado, isto é, a PI.2 conseguiu agrupar os estudantes de forma correta, e, portanto, não eram necessários novos encaminhamentos sobre as dificuldades da iniciante.

As reflexões realizadas pela PE.2 sobre seu papel de mentora e aprendizado da PI.2 ilustram a análise anterior:

Acredito que meus encaminhamentos vêm contribuindo positivamente com o desenvolvimento profissional da professora. Ela vem se mostrando muito interessada em buscar novos conhecimentos que possa sanar suas dúvidas. Ou seja, demonstra vontade de aprender. Sempre que tem dúvidas me procura para tentar sanar, procuro ouvi-la, colocar questões para reflexão sem fazer julgamentos (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

(...) Portanto, penso que estou contribuindo positivamente para que a iniciante melhore sua ação docente, a superar suas dúvidas, incertezas e angústias na medida em que estou sempre questionando, fazendo perguntas, procurando responder com a maior presteza possível as solicitações que me são feitas (Diário de Mentoria, setembro de 2015).

Os relatos também evidenciaram como foi estabelecida a relação na Díade A: a PE.2 mostrava-se acessível e demonstrava um cuidado no estabelecimento de equilíbrio de poder “*sem fazer julgamentos*”, “*responder com a maior presteza possível*”. As análises ainda apontaram que os questionamentos, enquanto possibilidade de a iniciante refletir sobre algum aspecto da sua prática, eram a base do relacionamento de mentoria.

No ano seguinte, a PI.2 mudou de escola e continuou a realizar suas oficinas de alfabetização e letramento. Desse modo, o contato entre a díade, que era presencial, tornou-se virtual, via troca de e-mail e mensagens por meio do aplicativo WhatsApp. A PE.2 retomou suas atividades como mentora solicitando um registro à PI.2 sobre seu novo contexto de atuação, tendo o seguinte resultado:

(...) as dificuldades da PI são em lidar com dois alunos em específico, que tumultuam a sala, deixando a professora angustiada. Juntas estamos buscando ações que possam minimizar ou sanar as dificuldades, porém sabemos que isso não será resolvido de imediato. De início foi proposto uma conversa com o aluno que tem o hábito de pegar objetos dos colegas, para investigar a origem ou as causas de tal comportamento. Em seguida tentaremos entender a dinâmica da família dos envolvidos, para juntos tentarmos sanar ou amenizar o problema (Diário de Mentoria, junho de 2016).

Para iniciar a etapa de enfrentamento das dificuldades, a PE.2 sugeriu à PI.2 que estudasse algumas reportagens sobre os cuidados a serem tomando quando há caso de furtos em sala de aula, problemas de comportamento infantil e/ou disciplina. O combinado na díade A era que as discussões sobre os materiais seriam realizadas via troca de mensagens virtuais.

A PE.2 escreveu em seu Diário de Mentoria (julho de 2016) suas concepções sobre a relação da disciplina das crianças com o relacionamento familiar, uma vez que verificou que tal relacionamento tinha grande influência no comportamento dos filhos e que o cenário encontrado atualmente é de crianças menos dispostas a obedecer às regras vigentes, principalmente pela falta de afetividade e pela necessidade do resgate de valores. Também registrou que a mãe de um dos estudantes avaliava como corretas as atitudes do filho, bem como se mostrava resistente quanto à proposta de atendimento psicológico oferecido pela escola e indicado pela professora titular da sala.

Como pode ser observado, a principal dificuldade apresentada pela PI.2, em 2016, foi o comportamento de dois estudantes e, pelas concepções da díade serem enraizadas na ideia

de que a família também precisava se responsabilizar por tais atitudes, os dilemas da iniciante se ampliaram sobre o relacionamento com as famílias, estabelecendo a seguinte relação: “*A falta de comprometimento dos familiares contribui para o desinteresse do aluno*” (Atividade 4.1, Mód. 1, agosto de 2016). Sobre esse assunto, a PE.2 indicou algumas possibilidades:

Com relação à família do aluno atendido, mantenho diálogo para oferecer suporte a essa família, assim como obter informações relevantes a respeito do mesmo. Essa cooperação contínua da família é muito importante para o estabelecimento de estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno (Atividade 1.2, Mód. 1, agosto de 2016).

Sobre a fase de enfrentamento das dificuldades, poucos registros foram realizados e foram ancorados na seguinte dificuldade:

(...) está relacionada a aceitação do trabalho de mentoria pela professora da sala regular e da coordenação da escola onde a PI está trabalhando atualmente. A coordenadora não autorizou o uso de materiais produzidos pelos alunos nas oficinas de tarefa, alegando exposição dos alunos e do trabalho delas (Diário de Mentoria, julho de 2017).

Embora a PE.2 não quisesse desistir da mentoria, mostrava-se chateada com a dificuldade em estabelecer parcerias com escola em que a PI.2 trabalhava, apresentava suas ideias sobre as ações a serem desenvolvidas: “*vamos continuar com os estudos e reflexões de textos, buscando aprimorar nossa prática, possibilitando novos conhecimentos e habilidades para atender a realidade educacional presente*” (Diário de Mentoria, agosto de 2017). Apresentou reflexões aprofundadas sobre a dificuldade encontrada com a coordenadora e com a professora titular da sala:

(...) no decorrer de nossas vidas, cada vez mais, necessitamos uns dos outros. Na nossa vida profissional somos sempre confrontados com a necessidade de cooperar com pessoas, com colegas de trabalho para trocar opiniões e ideias. (...) O que pude perceber é que a prática essencial ao trabalho docente nesta escola continua a ser realizada individualmente. Se a prática colaborativa é tão importante para melhorar a aprendizagem, por que é tão difícil introduzir essa prática em algumas escolas? (Diário de Mentoria, agosto de 2016).

A PE.2 lançou mão de um questionamento importante sobre os desafios do estabelecimento de um trabalho de parceria e de colaboração no âmbito escolar. Para além, ela evidenciou as discussões estabelecidas em torno do sistema N+2 (BRONFENBRENNER, 1996), conforme discutiu-se nos capítulos anteriores, que demonstram a importância do

trabalho de outras pessoas junto com à díade, a fim de minar ou alavancar o desenvolvimento das professoras experiente e iniciante.

Adicionalmente, a PE.2 fez algumas tentativas para o estabelecimento de vínculo de confiança com a coordenadora por meio da solicitação de uma visita à escola da iniciante, especificando as ações: “*Pretendo esclarecer possíveis dúvidas e reforçar que pretendemos somar e não dividir*” (Diário de Mentoria, agosto de 2016). Contudo, de acordo com os registros posteriores no Diário, a PE.2 não teve sucesso e, para a mentoria, a falta da parceria foi minando o trabalho da Díade A que se mostrava cada vez mais distante nos contatos via mensagens, na troca de materiais sobre a indisciplina dos alunos e no trabalho com as famílias, conforme se observa no excerto seguinte:

Eu e a iniciante continuamos nos falando, refletindo sobre os fatos que ocorrem no dia a dia da escola. Tentando compreendê-los e juntas amenizar ou solucionar. Porém como já mencionei não temos muito espaço nesta escola. Os encaminhamentos para atendimentos fora da escola dependem da direção de fazê-los e são muito demorados, ou seja, o tempo de espera as vezes chega a um ano. A orientação aos pais ou responsáveis também tem que ser feita pela escola (Diário de Mentoria, agosto de 2016).

A PE.2 relatou que, como mentora, continuou na busca de novas estratégias para tornar o momento da tarefa mais significativo e prazeroso, especialmente nas aulas de matemática em que foi indicado o uso de jogos e materiais concretos, justificado por oportunizar o desenvolvimento da percepção e clareza de raciocínio, além de possibilitar maior participação de todos.

Já sobre o trabalho vinculado ao relacionamento com as famílias, a PE.2 relatou que os problemas pessoais dos familiares poderiam refletir nas atitudes dos estudantes, atrapalhando o seu desempenho em sala de aula. Assim, um caminho possível seria baseado no diálogo, subsidiando as famílias com informações que esclarecessem todas as suas dúvidas e/ou na indicação de pedido de ajuda a outros profissionais, como no caso de psicólogos, neurologistas e assistentes sociais.

Ao longo da tutoria do PFOM, a pesquisadora-tutora apresentou questionamentos à PE.2 sobre a minimização das dificuldades da PI.2, tendo como resposta:

Acredito que suas dificuldades estão sendo minimizadas na medida em que ela busca novas estratégias e novos métodos de ensino. Ela já percebeu que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou tem algum bloqueio demonstram atitudes mais positivas no desenvolvimento das

atividades quando ela faz uso de jogos, eles tornam-se mais interessados (Diário de Mentoria, setembro de 2016).

O relato da professora experiente evidenciou que o desenvolvimento profissional da iniciante tinha relação com atitudes mais independentes sobre sua prática, como a busca de novas estratégias e recursos de ensino: *“penso que contribui positivamente para que ela melhorasse suas ações docentes, tornando-se mais apta a resolver os desafios enfrentados ao longo do dia-a-dia da sala de aula”* (Diário de Mentoria, setembro de 2016). Além de, também, ter relação com as análises feitas pela PI.2 sobre sua prática, talvez incentivada pelos recorrentes questionamentos da PE.2, que demonstraram suas percepções sobre a necessidade de planejar atividades mais atrativas.

Para a PE.2, *“os materiais sugeridos a ela, os encaminhamentos das discussões e as reflexões possibilitaram a ela entender melhor como os alunos aprendem e como aproveitar a heterogeneidade do grupo. Também a repensar e propor atividades mais interessantes e desafiadoras”* (Diário de Mentoria, setembro de 2016).

Como parte do percurso de mentoria da Díade A, ao longo de sua participação no PFOM, a PE.2 foi novamente convidada a refletir sobre o seu papel e suas atividades na mentoria, bem como sobre ações que integravam as etapas de **avaliação do processo** e, neste momento, sobre a **finalização do apoio**. Aspectos interessantes foram observados, sobre:

- **Desafios nas atividades como mentora (e outras):** *“As dificuldades que encontro são no sentido de conciliar o tempo com as várias atividades desenvolvidas durante a semana, família, estudos e pesquisas na busca de mais subsídios que possam ajudar a compreender os desafios e propor soluções”* (Diário de Mentoria, setembro de 2016); *“Saber que os encaminhamentos vêm contribuindo positivamente com o desenvolvimento da professora”* (Atividade 3.4, Mód. 3, agosto de 2015).
- **Possibilidades da mentoria:** *“Ter oportunidade de partilhar minhas experiências e aprendizados é muito gratificante”* (Diário de Mentoria, setembro de 2016);
- **Relacionamentos na mentoria:** dificuldade no estabelecimento de uma relação positiva com a coordenadora e professora titular; quando tinha dúvidas sobre a mentoria, apoiava-se nas trocas de experiências com outros professores experientes sobre o problema em questão; *“o fato de saber que pode contar com alguém para conversar, compartilhar experiência, nos tranquiliza”* (Diário de Mentoria, junho de 2016); *“a comunidade escolar deve oportunizar ao professor iniciante um espaço*

para reflexão sobre sua prática, troca de experiências com os colegas e coordenador pedagógico” (Atividade 1.1, Mód. 1, setembro de 2014).

Por fim, verificou-se que a concepção inicial da PE.2 sobre como deveria ser desenvolvida a mentoria sob sua responsabilidade, *“considerando que as dúvidas serão sanadas com embasamento teórico, cabe ao mentor, sempre que possível, levar o professor iniciante a pensar em estratégias de leitura, pesquisa e consulta de materiais que sustentem suas ações”* e visando o desenvolvimento profissional do professor iniciante *“sempre com intuito de possibilitar maior autonomia a esse professor”*, as atividades de mentoria deveriam *“servir para reflexões e nunca como modelos a serem reproduzidos. Pois, cada público tem suas especificidades e o que dá certo em uma sala, nem sempre funciona na outra”* (Atividade 4.1, Mód. 1, setembro de 2014), foi levada ao campo da ação e delineou o percurso de mentoria da Díade A.

Com base no estudo desenvolvido por Cardoso (2016), os aspectos elencados como críticos pelas professoras participantes que ganharam destaque no processo de mentoria desenvolvido foram a questão da indisciplina e a relação entre escola e família, identificados também no percurso da Díade A. Desse modo, reflete-se: dados como estes não deveriam ser tomados como base na seleção dos conteúdos trabalhados na formação inicial e ao longo da carreira docente, considerando que se mostram recorrentes nas narrativas de diferentes professores? Ou mesmo haver uma política explícita na escola sobre tais aspectos?

A partir desse percurso estabelecido pela Díade A, as análises seguintes se referem aos processos de aprendizagem da professora experiente na sua atuação como mentora e os conhecimentos construídos ao longo as atividades realizadas e do desenvolvimento de uma nova identidade.

5.3.1 Os processos de aprendizagem e os conhecimentos da mentora da Díade A

As análises dos registros do Diário de Mentoria, ao longo da participação da PE.2 nos cinco módulos do PFOM, evidenciaram que a principal característica de seus relatos era a descrição de suas atividades como mentora, caracterizando-se como registros descritivos e pouco reflexivos.

Os questionamentos presentes no decorrer do acompanhamento do percurso da Díade A eram se os relatos da PE.2, enquanto momentos breves e objetivos, refletiam suas dificuldades sobre o gerenciamento das atividades sob sua responsabilidade como mentora e

as da função de professora do AEE. Era relevante identificar se ela tinha dificuldades em atuar como mentora e, conseqüentemente, relatar esse processo ou se as dificuldades estavam relacionadas à descrição e a reflexão sobre suas ações de mentoria.

A última hipótese foi ganhando força ao longo das análises, embora a primeira também influenciasse, pois observou-se que nas atividades sobre início de carreira, aprendizagem da docência, programas de mentoria e análise de casos de ensino pautados em artigos sobre os variados assuntos, a PE.2, além de investir em uma escrita mais aprofundada, também apresentava concepções sobre aprender e ensinar, formadores de professores e mentoria, similares e coerentes àquelas trabalhadas ao longo do PFOM (Atividades 2.1, 2.2 e 2.3, Mód. 4, novembro de 2015):

- **Atuação do mentor:** *“Procuramos conhecer a melhor forma de contribuir para desenvolvimento profissional do professor principiante, através de acompanhamento, reflexão, feedback e avaliações contínuas, motivados por uma relação interpessoal e de empatia entre ambos (mentor e professor iniciante)”*;
- **Papel do mentor:** *“O mentor é a pessoa que ajudará o professor iniciante a fazer as coisas, não às fará por ele. Mentores guiam usando exemplos. Oferecendo truques, conselhos e exemplos para mostra-lhe alternativas inteligentes para o sucesso. Eles não fornecem receitas prontas. (...) O importante é orientá-la nas suas escolhas, juntas, de comum acordo traçar planos e objetivos para ser atingidos. Porque são duas pessoas que não se conhecem e que vão passar um bom tempo juntas”*;
- **Formação do mentor:** *“Considerando que cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional e que a formação ocorre e continua ocorrendo em diferentes instâncias: na escola, nos cursos regulares, principalmente nos cursos e encontros realizados fora da escola. Cabe ao professor o direcionamento e a decisão de buscar novos saberes”*.

Por outro lado, a dificuldade em escrever e pensar sobre o processo realizado ficou evidente – *versus* a sua dificuldade em atuar como mentora – porque ela atuou de forma consistente ao longo do apoio à PI.2, reconhecendo a importância e agindo em prol do conhecimento do contexto de atuação da iniciante, seus alunos e seu trabalho; estabeleceu diálogo contínuo com a PI.; seguiu as orientações do PFOM no sentido de hierarquizar as dificuldades apresentadas sobre o início de carreira; realizou observações em sala; indicou materiais de estudo; trabalhou com as necessidades formativas da iniciante sobre organização

de grupos e teve iniciativa em estabelecer parceria com outros colegas professores, a fim de auxiliar a PI.2.

No entanto, também se verificou que, mesmo desenvolvendo ações coerentes, a PE.2 apresentava dificuldades em sua atuação como mentora. Um exemplo disso pode ser encontrado, primeiramente, com a retomada das teorias pessoais da PE.2 sobre as ações que elencava como importantes:

Quanto à gestão da sala de aula o professor deve dominar os conteúdos, fazer uso de metodologias adequadas aos conteúdos a serem ensinados. Planejar as aulas, explicar os conteúdos de várias maneiras, fazer combinados coletivos envolvendo toda a sala, planejar atividades paralelas para atender os mais adiantados. Uma boa gestão da sala diminui a indisciplina (Atividade 2.2, Mód. 2, novembro de 2014).

Quanto ao ensino dos conteúdos é necessário conhecê-los a fundo para saber escolher a estratégia adequada, assim como saber identificar as dificuldades mais comuns dos alunos e as razões pelas quais eles têm essas dificuldades (Atividade 1.2, Mód. 3, março de 2015)

Todavia, essas concepções ao serem comparadas com as análises sobre o seu percurso de mentoria, indicam que, embora a PE.2 reconhecesse a importância do domínio de conteúdos específicos, da escolha da metodologia adequada e indicasse ações sobre o planejamento e andamento das aulas para uma boa gestão da sala de aula, não relatou ter considerado estes aspectos no apoio oferecido a PI.2, somente indicando a importância da organização de grupos produtivos.

Ainda sobre a reflexão, outras análises evidenciaram que, embora a professora experiente tivesse uma participação positiva nas atividades do PFOM e, ao longo delas, apresentasse a **importância da reflexão** na formação docente – *“a reflexão é um processo importante para o desenvolvimento de uma proposta capaz de acompanhar as ações desenvolvidas pela PI e perceber se está ocorrendo o desenvolvimento dos alunos”* (Atividade 3.1, Mód. III, maio de 2015), verificou-se que ela não realizava reflexões sobre o seu próprio processo de aprendizagem e suas necessidades formativas relacionadas à mentoria, mesmo com atividades do PFOM e intervenções de tutoria que tinham tal propósito.

Além disso, a PE.2 não deixava claro se e como incentivava os processos reflexivos da iniciante sobre suas aprendizagens e dificuldades, oportunizando momentos para a PI

questionar suas práticas, rever seus planejamentos e dar novos encaminhamentos ao longo das oficinas ministradas.

As análises apresentadas levaram a seguinte discussão: se a base do PFOM era um aprendizado guiado por processos reflexivos dos professores participantes, o que faltou, para que a PE.2 se sentisse motivada a refletir sobre sua formação, suas atividades e seus papéis ao longo da mentoria?

Retoma-se o referencial sobre reflexão que aponta a necessidade de mediação, ou seja, os professores não devem ficar sozinhos nessa tarefa reflexiva. Entende-se que refletir não é um processo simples e imediato, uma vez que requer retomadas, revisões, análises e novas ações. Desse modo, reconhece-se que é importante criar situações e estratégias mobilizadoras (análises de casos, escrita de um texto, memorial e outros) e utilizar ferramentas viáveis (no AVA: o diário, as tarefas, discussões no fórum) que possibilitem esse tempo de pensar sobre algo e estabelecer relações que ajudem a compreender/mudar aspectos relacionados a sua prática.

Mas, ainda assim, conforme Day (2005), para ser possível confrontar e/ou mudar, o professor também precisa dominar um conjunto de conhecimentos para caminhar entre o pensamento implícito e uma reflexão sistemática. Por isso, a PE.2, aparentemente, não investia, dedicava ou conseguia vivenciar os processos reflexivos propostos? Ou ainda, embora formalmente reconhecesse sua importância, na prática teve dificuldades em contruir procedimentos formativos voltados para esta finalidade?

Outras análises indicaram que os professores reconhecem a importância de refletir, mas não vivenciaram sistematicamente os processos reflexivos de forma aprofundada. Como nota-se, as **necessidades formativas da PE.2 como mentora** eram relacionadas a esse aspecto, como aquelas apresentadas por ela mesma sobre fazer a gestão do tempo, das atividades da mentoria, como professora de AEE e dos papéis desempenhados fora da escola.

Sobre suas **atividades como mentora**, foi possível observar que, se por um lado, a PE.2 tinha elencado objetivos bem precisos e relevantes em suas ações de mentoria – *conhecer os alunos da PI, suas dificuldades, seu perfil; identificar as necessidades formativas da PI; desenvolver e explicitar processos de reflexão referente a situações específicas dos conhecimentos que a PI possui; propor ações para analisar identificar, intervir e superar as necessidades educacionais dos alunos* (Atividade 3.1, Módulo 3, maio de 2015), por outro,

não apresentava relatos detalhados sobre o desenvolvimento delas, o que deixou dúvidas e lacunas sobre o seu trabalho de mentoria.

É importante esclarecer que detalhar não é somente no sentido de alavancar o processo de análise da pesquisa, mas entender que se esperava que a professora experiente, assim como Wolff, Jarodzka e Boshuizen (2017) assinalam, compartilhasse seu raciocínio com explicações de como e quando surgem e solucionam os problemas/demandas.

Os autores entendem que o conhecimento de professores experientes sobre eventos da sala de aula é mais rico e mais acessível se comparado ao do iniciante, “o que permite que acessem e processem de forma mais rápida um conjunto de informações, representem os problemas de maneira flexível e reconheçam padrões significativos em meio à complexidade da situação em questão” (WOLFF et al., 2017, p. 296).

As investigações apontam que, ao decorrer das ações planejadas na mentoria e a partir das dificuldades da professora iniciante era esperado que a PE.2 lançasse mão de seus possíveis conhecimentos sobre as características da faixa etária das crianças do segundo ano do Ensino Fundamental e sobre as ações assumidas frente ao comportamento qualificado como indisciplinado dos estudantes.

Era esperado também que trabalhasse o conceito de gerenciamento de sala de aula, compreendido como ações multifacetadas que têm como objetivo principal maximizar o aprendizado e, de forma secundária, minimizar condutas que interrompem esse sistema de gerenciamento e que podem dificultar a aprendizagem dos alunos (WOLFF et al., 2017).

Todos esses conhecimentos que não ficaram evidentes na mentora da Díade A poderiam ser classificados como *conhecimentos pedagógicos gerais* que compõem a base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1987), somado à necessidade de reflexão sobre a prática, uma das mais evidentes ao longo da participação da PE.2 no PFOM.

Objetivando continuar a discussão sobre as atividades de mentoria, retomou-se o seguinte aspecto da trajetória formativa da PE.2: verificou-se que no início de carreira da PE.2 havia características semelhantes às aquelas apresentadas pela PI.2 na condução da aprendizagem de todos os estudantes, na organização da sala e na disciplina, conforme discutidos no Capítulo 4.

As análises suscitaram alguns questionamentos: a) a PE.2 diagnosticou as mesmas dificuldades de início de carreira da PI.2 influenciada pelas suas experiências anteriores? b) as dificuldades próprias da inserção profissional continuam as mesmas, mesmo com os

diferentes tempos e contextos da docência? Sobre o último aspecto, de acordo com a PE.2, os professores iniciantes de hoje sofrem as mesmas angústias comparadas aos seus primeiros anos de exercício profissional e ela vinculou essa fase difícil às formações iniciais que continuam deficitárias e à carreira do magistério que segue desvalorizada. Ela completou suas análises apontando que “*hoje existe uma preocupação com a formação continuada, mas esta depende da vontade e interesse do profissional, pois cada um é responsável por sua formação*” (Atividade 4.1, Mód. 1, setembro de 2014), que investir no desenvolvimento profissional é mais uma preocupação/desejo pessoal do que incentivo envolvendo outros sistemas.

Contudo, permanece ainda a questão: a PE.2, por não trabalhar de forma aprofundada a questão da disciplina, superou essa sua dificuldade apresentada enquanto professora iniciante? Se superou, como foi o processo? Teve algum auxílio?

Em suas atividades como mentora, a PE.2 também refletiu sobre a importância de um trabalho colaborativo entre a equipe escolar, a fim de superar uma cultura individualista da profissão docente. Reali et al. (2008) já chamavam a atenção para o desenvolvimento de experiências mútuas, significando que os profissionais e seus diferentes tipos e graus de experiências “oferecem assistência e também aprendem com a constituição de uma comunidade de aprendizagem” (p. 86).

Assim, a colaboração poderia ser sinônimo de planejamento colaborativo, *coaching* entre colegas professores, além de aconselhamento para ser a base de reformas curriculares e escolares (GARCIA, 2010). No PFOM, entende-se que a formação docente deveria ser assumida por todos (CARDOSO, 2016), de modo a ser incentivada e a fortalecer a construção de vínculos de confiança entre os envolvidos.

Quando convidada a comentar sobre seus aprendizados e conhecimentos construídos ao longo de sua participação no PFOM, a PE.2 foi em outra direção, reconhecendo as possibilidades de estratégias utilizadas no Programa para o seu desenvolvimento profissional:

- **Memorial formativo:** apresentou esta ferramenta como uma possibilidade de rever caminhos, compreender as escolhas realizadas ao decorrer da trajetória formativa e o impacto delas profissional e pessoalmente; “*A trajetória profissional possibilitou voltar no tempo e recuperar todas as etapas da minha carreira docente. (...)Relembrar os desafios as dificuldades encontradas, durante este percurso, a busca*

por novos conhecimentos para entender a forma da criança conceber a leitura e a escrita (Atividade 2.1, Mód. 4, outubro de 2015);

- **Colaboração e parceria:** aspecto central na Díade A que no início da mentoria possibilitou o trabalho da mentora e, posteriormente, minou suas ações, uma vez que se fixou nas variáveis externas contrárias a sua ação, ao invés de investir mais centradamente em aspectos que pudessem atender de modo mais eficaz a PI acompanhada. No PFOM, os momentos colaborativos, nos fóruns, eram vistos como positivos – “(...) *Fiquei muito feliz de poder dividir com vocês minha experiência, poder trocar informações e vivências*” (Atividade 2.1, Mód. 4, outubro de 2015), e influenciavam na construção da identidade como mentora, uma vez que a troca de informações construía uma identidade de grupo;
- **Casos de ensino:** “*Vivenciar a função do mentor por meio da análise de um caso de ensino, que forneceu subsídios para refletir sobre a aprendizagem da docência, identificar as inquietudes, angústias e as dúvidas, do professor iniciante*” (Atividade 2.1, Mód. 4, outubro de 2015).

Mesmo assim, a respeito dos **aspectos profissionais** para a atuação de mentores, apresentados no Capítulo 1 (Quadro 1), averiguou-se que a PE.2 tinha conhecimentos sobre as necessidades formativas da iniciante e, embora apresentasse estratégias de escuta sensível, não apresentou pleno domínio de como a PI.2 e seus alunos aprendiam e, talvez, por isso, as técnicas didáticas apresentadas para o ensino de um adulto se limitaram, principalmente, à indicação de materiais de estudo à iniciante.

Sobre o que seria importante para a professora iniciante aprender, considerando as expectativas de papel do mentor, esperava-se que a PE.2 construísse formas de acompanhamento dos processos de construção de conhecimentos pela iniciante, bem como a utilização de suas experiências escolares da mentora como subsídio base para a proposição de estratégias formativas junto a PI.

Para tanto, poderia ter trabalhado considerando as atividades sobre ensinar um adulto a aprender, trazendo conhecimentos que destacassem a importância de considerar a autonomia do aprendiz, a consideração das diversas experiências dos adultos como recursos para a sua aprendizagem e a compreensão de que as fontes de motivação são apoiadas mais em fatores internos do que externos (GARCIA, 1999). Nesse sentido, questiona-se: quais conhecimentos

vinculados à base do formador de professores (MIZUKAMI, 2006) puderam ser construídos ao longo de sua trajetória formativa e identificados por meio de sua participação no PFOM?

Sobre os *conhecimentos dos contextos formativos escolares*, a PE.2 mostrou-se preocupada e atenta ao contexto de atuação da PI quando, no início da mentoria, dedicou-se a conhecer os estudantes da iniciante e o seu trabalho.

Em relação aos *conhecimentos de processos de aprendizagem da docência*, em que se esperava que a PE.2 pudesse explorar as teorias pessoais da iniciante, ela não investiu nesses aspectos. Embora a PE.2 tivesse reconhecido a importância de ter escrito seu memorial formativo, refletido sobre suas escolhas e caminhos percorridos e analisado um caso de ensino no PFOM junto à iniciante, não lançou mão de estratégias para que a PI.2 também pudesse vivenciar esses processos reflexivos e formativos.

Quando convidada a pensar sobre as fontes de conhecimento da docência vivenciadas em sua trajetória, a PE.2 apresentou, além da importância da reflexão anteriormente já discutida, a busca por teorias na compreensão dos problemas (Capítulo 4), evidenciando que acabou replicando na prática, aquilo que mostrou como significativo em seus registros anteriores à mentoria que, embora relevantes, não garantem a incorporação dos conceitos estudados nas práticas pedagógicas. Viu-se, portanto, que sobre a aprendizagem da docência, talvez a PE.2 não tivesse tanta clareza como ocorria, principalmente, pelo modo em que os professores analisam sua própria prática (COLE; KNOWLES, 1993).

Ainda sobre a base de conhecimentos dos formadores de professores que contemplou o *conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas e de teorias*, este não foi um elemento espontaneamente revelado ao longo das narrativas da PE.2.

Outro conhecimento muito importante para o papel do mentor refere-se àquele sobre as *estratégias de desenvolvimento profissional*. Foi possível observar que a PE.2 buscou seguir as orientações indicadas no Programa, especialmente nas etapas da mentoria, desde o diagnóstico das necessidades formativas até o desenvolvimento e avaliação das ações, bem como estabeleceu um relacionamento positivo com sua tutora, permitindo que a PE. pudesse explicitar suas dúvidas e aprender por meio de reflexões pontuais estabelecidas, principalmente, a partir de *feedbacks* e de questionamentos realizados ao decorrer do trabalho de mentoria.

Contudo, os registros sobre a mentoria postadas no diário não evidenciaram as decisões da PE.2 sobre o andamento do seu apoio à PI.2, dado que não explicitava, de forma

detalhada, as causas e as consequências das escolhas realizadas. Neste aspecto, o tempo destinado e o *feedback* dado pela tutora tinham o propósito de assumir o papel de guia condutor da ação, solicitando à professora experiente que pensasse e investigasse sobre a sua própria prática na mentoria, embora não tenha ficado evidente as consequências dessas ações, uma vez que a PE.2 não retornava, de forma aprofundada, os registros postados pela tutora.

Os registros da PE.2 sobre atribuir o desempenho e aprendizado dos alunos diretamente ao apoio familiar revelou a sua crença sobre sucesso/fracasso escolar, demonstrando que ela não foi capaz de trabalhar essa questão com a iniciante, a fim de discutir a relação entre escola e família e, talvez, trabalhar contra tal crença e ter novas formulações sobre o assunto.

Outras análises indicaram a necessidade de discutir, em profundidade, o processo de construção da identidade de mentora de professores experientes, compreendido como um trajeto que perpassa a vida profissional, considerando os aspectos pessoais, além de ser marcada pelas experiências, pelas escolhas e pela prática (RINALDI, 2009) e que, certamente, demandam um tempo que pode ser mais longo do que o propiciado pelo PFOM.

Assim, a PE.2 atuava como professora do AEE e, simultaneamente, vivenciava atividades como formadora. Certamente a compreensão de seu papel como mentora e a construção da base de conhecimento para o ensino de professores iniciantes estava em um processo inicial, de entendimento e de experimentação. Concebe-se que este início é “um tempo de reorientação interna entre o que foi idealizado e o que é realidade” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014) e espera-se que, a partir da experiência formativa no PFOM, a PE.2 pudesse se tornar o que Lamy (2003) chamaria de um formador de professor reflexivo, um profissional capaz de analisar a sua própria prática.

Além disso, foi possível observar, por meio das narrativas da PE.2, como alguns conhecimentos foram se modificando ao longo das experiências - e explicitados pela participação no Programa, a partir de sua compreensão sobre: a profissão docente, o conceito de mentora e formadora, sobre aprendizagem docente em diferentes etapas da carreira, como ensinar professores a ensinar e possibilitar o aprendizado de seus estudantes.

Ainda sobre a construção de sua identidade como mentora, a participação da PE.2 nas atividades do PFOM lhe ajudaram a retomar suas experiências e analisar o seu papel na mentoria. Verificou-se ainda que os aspectos pessoais positivos para a atuação de mentores, como a capacidade de encorajar, observar, ouvir (REIS, 2010), ter disposição para trabalhar

(VILLANI, 2002), respeitar a comunidade escolar e ser tolerante (GARCIA, 1999) foram destacados no percurso de mentora em sua atuação na Díade A.

Análises iniciais indicam que é preciso, emergencialmente, investir em intervenções focadas na formação de professores experientes, considerando que serão profissionais de referência para aqueles que iniciam na carreira e que poderão atuar como formadores de professores, como mentores ou em outros cargos estabelecidos nas escolas, fato observado por Cardoso (2016) em uma outra iniciativa sobre desenvolvimento profissional de mentores.

E não apenas investir, mas organizá-las de forma a considerar a individualização dos processos de formação (LAMY, 2003), como no caso revelado pela PE.2 que mostrou a necessidade de enfatizar outras estratégias de acompanhamento da mentoria e de intervenções mais direcionadas às suas necessidades formativas.

Mesmo com as dificuldades e necessidades formativas apresentadas pela PE.2, é importante dizer que o seu apoio e suas orientações foram importantes na medida que possibilitaram à iniciante a realização de ações com autonomia, demonstrando seu sentimento de autoconfiança e segurança com a mentoria. Além disso, a professora experiente, em diferentes registros, demonstrava preocupação com o aprendizado e desenvolvimento da iniciante, estabelecendo atividade a ser desenvolvida de forma conjunta e apontando o seu compromisso com a iniciante acompanhada.

Por fim, somado aos aspectos que compõem a profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) - a *obrigação moral* (preocupação com os alunos, desejo de realizar um ensino de qualidade), o *compromisso com a comunidade* (ser e estar em uma profissão partilhada, mediada pelo diálogo) e pelas *competências profissionais* (habilidades e princípios), seria necessário incluir o compromisso dos próprios professores com a sua formação profissional.

Sobre esse último, entende-se que, além de ter uma compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo complexo, contínuo, inacabado e que envolve diferentes tempos e contextos, como vem se discutindo ao longo desse estudo, também é primordial ter abertura “mental” para analisar e se preocupar com o modo que esse desenvolvimento é vivenciado no campo da ação dos sujeitos.

5.4 O percurso de mentoria da Díade B: a construção da identidade de formadora da PE.4

A PE.4 realizou onze registros em seu Diário de Mentoria a fim de relatar o seu processo de mentoria em parceria com a PI.4. A quantidade das mensagens, por si só, não apontou ou antecedeu análises sobre o engajamento da professora nas atividades de mentoria e evidenciou que as informações sobre o percurso e, posteriormente, sobre processos de aprendizagem e conhecimentos sobre a iniciante poderiam apresentar lacunas.

Por outro lado, a ausência de informações também foi repleta de significados, ou seja, ela também demonstrou o que poderia ter sido aprendido e ensinado, construído e desenvolvido ao longo da formação de mentores, da construção de uma nova identidade e das ações na mentoria.

Os dados apresentados a seguir são referentes às impressões da PE.4 sobre o trabalho de mentoria (diário), bem como suas reflexões apresentadas ao longo de sua participação (atividades individuais e coletivas no AVA do PFOM). A descrição do percurso considerou a ordem cronológica dos relatos, com tentativas de identificar as etapas de mentoria realizadas pela Díade B.

Na Figura 12 são apresentados os principais conteúdos abordados nos registros postados pela professora experiente no Diário de Mentoria que foram compilados por meio de uma Tabela (Ver Apêndice I). As inserções foram feitas pela PE.4 no período de 8 de junho de 2015 a 15 de setembro de 2016.

Figura 12 – Linha do tempo do processo de mentoria realizado pela PE.4 junto a iniciante 4



Fonte: elaboração da própria autora.

A PE.4 iniciou a sua participação no Programa sem dificuldades de letramento virtual e com a expectativa de compartilhar experiências com outros colegas, identificando que atuar

como diretora não era uma tarefa fácil e era preciso apoio (Diário, agosto de 2014). Ao longo de toda participação no PFOM, evidenciou a importância de um trabalho coletivo na escola, a fim de oportunizar desenvolvimento profissional para professores experientes e iniciantes.

Já a PI.4 era formada em Magistério, Pedagogia e com Pós-Graduação em Educação Infantil, atuava há 5 anos e lecionava em uma sala de fase 2 (quatro a cinco anos) da Educação Infantil. De acordo com a professora experiente, a iniciante foi escolhida por ser uma das mais novas professoras da escola e os encontros entre a díade seriam realizados, semanalmente, nos momentos de HTPC.

Foi possível verificar que sobre o momento de **conhecimento inicial da PI.4**, a PE.4 não apresentou em seus registros informações detalhadas sobre a iniciante e seu contexto de atuação. A hipótese era de que por serem parceiras de escola, talvez já tivessem trocado informações. Entretanto, questiona-se: não havia nada a ser aprofundado ou conhecido? Em relação à etapa de **detalhamento do início da docência** também não foram apresentados dados sobre as dificuldades e dilemas da PI.4 no Diário de Mentoria, apontando que o início do processo de mentoria se deu, efetivamente, com o diagnóstico das necessidades formativas da iniciante.

Assim, em uma das atividades do PFOM (Atividade 2.2 - Conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas, Mód. 3, abril de 2015), a PE.4 foi convidada a refletir como seria realizado o **diagnóstico das necessidades formativas**, dizendo que se apoiaria em conversas com a iniciante e observações em sala de aula. O próximo passo consistiu em: *“Das dificuldades encontradas pela PI, vamos elencar por ordem de prioridade: dificuldade de aprendizagem do aluno G. J.; trabalho específico com o excesso de conversa dos alunos e a falta de atenção dos mesmos”* (Atividade 3.4, Mód. 3, agosto de 2015).

Esta etapa de diagnóstico ficou restrita às conversas entre a díade, dado que ao ser questionada a oferecer mais detalhes sobre o processo, a PE.4 não apresentou outros instrumentos, como análise de trabalhos dos alunos e do planejamento da PI.4, registro e análise da observação da rotina e relatórios. Assim, questiona-se sobre a formatação do PFOM e as limitações observadas: a formação deveria ter sido mais “prescritiva”, ao invés de acompanhar como cada professora experiente se desenvolvia?

Retomando a mentoria, as conversas entre as professoras também possibilitaram conhecer mais sobre a criança G. J. e suas dificuldades:

O aluno em questão provém de uma família muito humilde e com dificuldades em se comunicar com a escola/professora. O seu início na educação infantil, no ano anterior (1ª etapa), não foi de fácil socialização, pois apresentou bastante dificuldade de interação com a turma e com aprendizagem. (...) Apesar do desenvolvimento em relação à socialização, o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, não acompanha o desenvolvimento da sala e para a realização das atividades precisa de auxílio, pois se deixar fazer sozinho o mesmo risca / rabisca tudo (Diário de Mentoria, junho de 2015).

Após apresentar as dificuldades de sua PI., a PE.4 relatou quais seriam suas ações na mentoria: *“diante da necessidade do aluno em si, Mentora/PI vimos a necessidade de reagrupamento da sala de aula e tentar um atendimento individualizado e com atividades diferenciadas para sanar algumas dificuldades”* (Diário de Mentoria, junho de 2015).

Desse modo, foi planejada e desenvolvida uma apostila com atividades específicas para ajudar na aprendizagem de G.J. que, de acordo com os registros no Diário, mostrava-se mais interessado e dedicado, embora a PE.4 não tenha se referido sobre de que forma a professora iniciante estava trabalhando, como era a apostila e como se configurava para G. J. esse momento de realização de atividades diferentes daquelas dos colegas.

Sobre a segunda dificuldade, a PE.4 relatava a realização de atividades com dinâmicas diferenciadas e brincadeiras lúdicas para que os alunos percebessem que, em alguns momentos, era necessário a concentração e silêncio para a realização das atividades, uma vez que na sua avaliação: *“a sala de aula no geral é boa de rendimento, apresenta comportamento ‘razoável’, mas o excesso de conversa acaba por tirar a concentração nas atividades* (Diário de Mentoria, junho de 2015).

Para trabalhar com o excesso de conversa, a Díade B resolveu contar com o apoio da família: *“a escola e a professora estão tentando realizar um trabalho junto as famílias e comunidade, porém tem sido difícil, pois os pais pouco se envolvem na vida escolar dos filhos e pensando numa melhora de comportamento”* (Diário de Mentoria, junho de 2015).

Um aspecto interessante é que, antes mesmo de iniciar o processo de mentoria, a PE.4, ao realizar uma atividade no PFOM sobre apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente, apresentava indícios sobre a sua concepção de mentora e apontava o relacionamento com as famílias como uma dificuldade a ser superada: *“é necessário ajudar os professores iniciantes à vencer obstáculos juntos aos alunos e famílias, promover interação através de conversas, reuniões, busca por grupos específicos de apoio, psicólogas,*

etc...” (Atividade 1.1, Mód. 2, setembro de 2014). Foi possível observar o pensar, o escrever e o fazer de modo desalinado na mentoria desenvolvida pela PE.4.

Já em outra atividade que contava com a análise de um caso de ensino, a fim de vivenciar a função de mentora, a PE.4 respondeu:

Nos relatos das professoras (texto) percebi a dificuldade em lidar com a comunidade (pais) e sugiro que cativar os mesmos mostrando a importância do estudo na vida dos filhos é primordial na atualidade através de reunião de pais, promover palestras sobre assuntos pertinentes como amor aos filhos, comportamento pais/filhos/escola, etc (Atividade 1.3, Mód. 2, outubro de 2014).

Além disso, de acordo com a PE.4, a iniciante apresentou um relato sobre sua turma, antecipando que o registro seria sobre os conhecimentos, mas a PE.4 focalizou as qualidades pessoais e outras características dos alunos, como apresentado no excerto a seguir sobre uma parte da turma:

A. J.: é uma aluna inteligente, prestativa, expressa-se com clareza e é bastante participativa; B.: o aluno iniciou o ano com algumas dificuldades de aprendizagem, porém tem mostrado um bom avanço, conversa muito, mas participa também. Faz tratamento para audição; BR.: é um aluno inteligente, interessado e participativo, gosta de conversar e relatar casos. É bastante ligado ao aluno G. J., porém percebe-se que o mesmo não tem interesse em ajudar; C.: é uma aluna muito esforçada, inteligente e participativa, conversa acima do limite, por isso fica atrasada com as atividades, mas é muito caprichosa; (...) G. J.: apresenta grande disposição e vontade para aprender, não tem medo de tentar. Para a realização das atividades precisa de supervisão e atenção da professora, senão faz o que acha que deve “rabiscando tudo” (...) (Diário de Mentoria, junho de 2015).

A PE.4 verificou a necessidade de realização de uma sondagem com as crianças, a fim de que os resultados possibilitassem o planejamento de atividades “*para estimular a aprendizagem*” (Diário de Mentoria, junho de 2015). As crianças foram classificadas em pré-silábicas e fase silábica com valor sonoro, mas não foram feitos relatos sobre as próximas atividades/próximos passos a partir dessa avaliação.

O excesso de conversas em uma turma de crianças com quatro e cinco anos foi um assunto interessante a ser discutido no PFOM. Questionada a refletir sobre as hipóteses da Díade B sobre as causas, como iriam trabalhar com a dificuldade da conversa e como ela se apresentava na Educação Infantil, verificou-se que cada uma apresentou um ponto de vista:

PI: Ao meu ver não ligo que as crianças conversem entre si, pois sei que neste momento elas trocam informações, porém acredito que sejam necessários momentos de atenção e concentração e as mesmas não conseguem (limite). Mentora: É importante as crianças se expressarem, mas penso que está havendo a falta de um limite o qual não está tendo o que está afetando a concentração e em consequência a realização das atividades. A escola/PI/Comunidade, estamos tentando através das reuniões bimestrais e sempre que necessário são realizadas conversas explicando a importância dos pais na vida dos filhos e a melhora da concentração dos mesmos (Diário de Mentoria, junho de 2015).

A PE.4 também foi questionada pela tutora sobre a relação entre a família e o aprendizado do aluno G.J., apresentando suas ações na mentoria: *“vamos realizar um trabalho mais efetivo com os pais, pois atualmente quem realiza as tarefas é algum adulto da casa e no retorno do recesso já solicitei a presença da mãe e tia que têm uma convivência direta com o aluno e vamos explicar como a família poderá auxiliar”* (Diário de Mentoria, junho de 2015). Sobre esse aluno, a PE.4 fez uma relação direta das dificuldades de comportamento e aprendizagem com a falta de apoio familiar. Ressalta-se que tal tema não foi abordado somente por essa professora, dado que as PE. 16 e 2 também relacionaram o desinteresse dos estudantes e a sua indisciplina aos comportamentos e às situações familiares.

As propostas de realização de atividades lúdicas reapareceram nos relatos da PE.4, que discorreu sobre o trabalho da PI.4 com uma história infantil - um monstro, com maus comportamentos, não sabia conviver com as demais crianças. Foi feita uma roda de conversa com as crianças e a construção de cartas com comportamentos parecidos aos personagens, a fim de conscientizá-los sobre a problemática. A PE.4 fez a sua avaliação sobre a intervenção: *“a PI percebeu que após a realização desta atividade os alunos se comprometeram a não ter comportamentos de ‘monstrinhos’ e a mesma notou uma melhora na sala de aula”* (Diário de Mentoria, junho de 2015).

O trabalho com o comportamento das crianças continuou no segundo semestre letivo. De acordo com a PE.4, foi elaborado um cartaz com bons e maus comportamentos vinculados à história do monstro, entretanto, o recurso não se mostrou suficiente para a mudança de comportamentos das crianças e a estratégia de construção de regras entre professora iniciante e alunos não foi mencionada. A PI.4 também propôs brincadeiras coletivas utilizando da temática do folclore com o objetivo de integração entre as crianças e com práticas que envolvessem as relações interpessoais, como respeito, esperar a vez e ceder ao próximo (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

Em relação às dificuldades de G.J, a PE.4 relatou que, com a utilização da apostila com atividades diferenciadas (coordenação motora e discriminação visual), a criança descobriu que tinha capacidade para realizá-las com autonomia, estava mais dedicado às tarefas e apresentava melhora relacionada à pintura (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

Ao longo da mentoria, a PE.4 também foi convidada a pensar sobre as suas dificuldades enquanto mentora. Neste momento, a relação com as famílias dos estudantes ganhou destaque novamente, sem ter relação com a ação de mentora:

(...) a maior dificuldade que encontro é com os pais que não percebem que sufocam seus filhos, dando poderes de super-heróis, que os mesmos podem tudo, faltando com limites e educação; ou o oposto: abandono total dos seus filhos delegando a “educação” para a escola e como gestora tem que ter discernimento para equilibrar essa dificuldade (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

Mais uma vez, a relação aprendizagem/fracasso escolar estava vinculada às famílias e ao estabelecimento de limites ou à necessidade de acompanhamento. Ainda sobre o aluno G. J., a PE.4 o apontou como “*dilema*”, pois ele possuía muitas dificuldades de aprendizagem, gerando preocupação sobre o seu ingresso no Ensino Fundamental: “*mediante a esta situação, a avaliação sobre o aluno será minuciosa e será entregue à coordenação do Ensino Fundamental para ajudar e ter um olhar diferenciado sobre o mesmo*” (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

A pesquisadora-tutora também incentivou a PE.4 a refletir sobre as dificuldades da iniciante em relação ao manejo da sala. Esse incentivo estava relacionado à percepção de que a mentora tinha sua atenção depositada nos alunos da PI.4, mas não sobre o desenvolvimento profissional, aprendizados e dilemas da iniciante. Mesmo estabelecendo oportunidades de retomadas e reflexões, observou-se que a professora experiente poucas vezes retornou os *feedbacks* com relatos reflexivos aprofundados.

A mentoria, realizada em 2015, foi finalizada com a participação da PE.4 em atividades individuais no PFOM, mas sem outros registros sobre a avaliação do processo e a finalização do apoio. Nos registros referentes ao novo ano letivo e a um novo contexto de trabalho da PI.4, em uma nova escola municipal de Educação Infantil, a iniciante apresentou suas dificuldades:

Este ano foi mais complicado, pois me deparei com uma turma (idade – dois e três anos) que nunca trabalhei e que vinha de um processo que a Educação

Infantil do Município passou no ano anterior (a turma ficou duas horas com a professora e duas horas com uma recreacionista) e, com isso, os alunos vieram esse ano sem referência, precisando começar tudo do zero, desde a adaptação em sala de aula até o trabalho com a autonomia, limites e regras (Diário de Mentoria, relato da PI.4 transcrito pela PE.4, julho de 2016).

A PE.4 completou dizendo que a rede municipal precisou se adaptar para que as turmas do maternal 1 e 2 não tivessem prejuízos pedagógicos, mesmo sem relatar quais adaptações foram feitas pelo diretor e corpo docente. Além disso, verificou-se que, nessa etapa de conhecimento de um novo contexto de atuação, a PE.4 não se dedicou a pedir relatos da turma, da escola, da cultura e de seu funcionamento e nem de como do trabalho vinha sendo realizado pela iniciante.

No acompanhamento da pesquisadora-tutora, via Diário e envio de mensagens via AVA, a PE.4 era incentivada a refletir e a detalhar as ações de mentoria: como ela estava lidando com as angústias da iniciante, com a hierarquização das dificuldades e com o planejamento de ações conjuntas, com o tipo de apoio oferecido e com as formas de comunicação. As respostas mostravam-se vagas, como se observa no excerto: *“temos trocado ideias e experiências para um melhor desenvolvimento das atividades propostas. Conversas, dicas de como agir mediante o problema (birra do aluno) e estratégias com a família para nos auxiliar”* (Diário de Mentoria, julho de 2016). Convidada, novamente, a detalhar o trabalho realizado com a nova turma de crianças, a PE.4 relatou:

O planejamento se manteve o mesmo, pois nós (mentora e PI) fizemos um planejamento de quatro semanas assim que iniciamos o módulo extra. Inicialmente realizou-se um diagnóstico na sala para identificar os possíveis “problemas” existente na turma. Após detectado o problema comportamental de um aluno foi realizado uma conversa com a família para um bom desenvolvimento do trabalho e, após intervenção, com a família, a realização de atividades (jogos/brincadeiras/contação de histórias) com a turma para tentar sanar “os problemas/dificuldades” encontradas (Diário de Mentoria, agosto de 2016).

Embora não tenha apresentado relatos mais detalhados sobre o aluno citado e suas dificuldades, a PE.4 registrou que seu apoio como mentora consistiu orientar a PI.4 a levar os pais junto à escola e, em parceria, realizarem um trabalho a fim de que o aluno diminuísse as birras, aprendesse a dividir seus brinquedos e materiais com os colegas e a descobrir sua autonomia. Os detalhes sobre o tipo de orientações disponibilizadas, as maneiras como seriam construídas ações de parceria entre escola-família e como as birras poderiam ser trabalhadas

na sala de aula, embora incentivadas pela tutora por meio de seus questionamentos, não foram abordados pela PE.4 em seu Diário de Mentoria.

Na etapa de avaliação do processo de mentoria, a PE.4 relatou que a iniciante observava alguns progressos do aluno sobre as birras, embora ressalta-se que o trabalho não estava sendo fácil, como relatou: *“ele é uma criança que se frustra com facilidade, então fica complicado ajudá-lo, ele não deixa e também não tenta”* (Diário de Mentoria, setembro de 2016).

Na fase de finalização da participação da PE.4 no PFOM, ela relatou suas expectativas com a mentoria: orientar a iniciante a marcar uma nova reunião com os pais a fim de saber como o esporte tinha influenciado no comportamento do aluno em casa; relatar sobre o que o aluno contava sobre a escola e não desistir da concretização de uma parceria entre escola e família; orientar o desenvolvimento de atividades que envolvessem o coletivo e regras em que o aluno precisasse esperar sua vez, com o objetivo de que a criança lidasse com o sentimento de ganhar e perder.

Ao longo de seus registros no Diário de Mentoria, a PE.4 não apresentou reflexões aprofundadas sobre a minimização ou superação das dificuldades da professora iniciante e de seus possíveis dilemas enquanto gestora e mentora atuante na Educação Infantil.

5.4.1 Os processos de aprendizagem e os conhecimentos da mentora da Díade B

As análises sobre as etapas de mentoria, em comparação com o percurso estabelecido pela Díade B, serão realizadas considerando a necessidade e a importância da reflexão, as práticas de mentoria e as relações estabelecidas com a interpretação desse conceito, os conhecimentos trabalhados ao longo do apoio junto à iniciante, àqueles vinculados à base de conhecimento do professor e outros vinculados à atuação de formadores de professores, às necessidades formativas da professora experiente e ao seu desenvolvimento profissional. As análises se apoiam na ideia de que:

Saber o que os professores vêm e o que os professores contam e como a experiência docente afeta esse processamento, é uma base importante para dar sentido aos eventos da sala de aula em relação às complexidades profissionais de ensinar e aprender (WOLFF; JARODZKA; BOSHUIZEN, 2017, p. 305).

Primeiramente, sobre as atividades de mentoria, aponta-se que não ficou evidenciado se a Díade B investiu esforços no planejamento sistemático e orientado de ações – percebeu-

se mais orientações da PE.4 direcionadas aos problemas do que um planejamento em parceria – a fim de que a PI.4 pudesse enfrentar suas dificuldades. Verificou-se, no entanto, que a compreensão da PE.4 sobre o seu papel como mentora apresentava outros elementos importantes, mas que não foram contemplados em sua atuação junto à iniciante:

Ajudar os professores iniciantes a compreender a cultura da escola, ou seja, seu perfil, a comunidade, os procedimentos e orientações sobre o currículo, a administração da sala de aula, a aproximação com os pares, a direção, funcionários e pais de alunos, ajuda muito na resolução de problemas que possam vir à surgir (Atividade 2.2, Mód. 2, janeiro de 2015).

Nas práticas da PE.4 foram desempenhadas ações predominante vinculadas à “*dar o peixe*” (indicação de sondagem, de parceria com a família e da necessidade de atividades lúdicas sobre os comportamentos da criança e associadas à escrita), do que de “*ensinar a pescar*” - o que consistiria em incentivar os processos reflexivos da professora iniciante sobre suas dificuldades, estratégias de enfrentamento, planejamento, desenvolvimento, avaliações e autoavaliações sobre o trabalho realizado em parceria com a mentora. Contudo, se a própria PE.4 não assumia essa postura reflexiva, como poderia incentivá-la?

Uma postura de professor experiente requer atitudes de permanente análise e questionamentos das situações reais por meio de auto-observações e pelas observações do outro, permeadas pela reflexão, pelo *feedback*, por processos relacionados à auto supervisão ou à supervisão interpares (LEITE, 2002), isto é, de viver a dimensão da prática no cotidiano (SUBTIL, 2016) e de considerar as necessidades formativas dos professores.

Outro aspecto importante refere-se à atenção da PE.4 que, mesmo compartilhando com a PI.4 suas dificuldades e angústias, estava, prioritariamente, voltada às dificuldades dos alunos da iniciante e, vinculadas a elas, o relacionamento com as famílias. Em outras palavras, verificou-se a ausência de ações focalizadas no desenvolvimento profissional da professora iniciante, conforme já havia sido observado ao longo da descrição do percurso de mentoria.

Assim, a expectativa de papel de mentora era que a PE.4 tivesse um olhar bifocal, considerando a professora iniciante e os seus estudantes. Tal olhar ampliado tem relação com a passagem de papéis, isto é, a passagem de professor a professor de professores iniciantes que acarretaria diversas mudanças relacionadas à construção de novos conhecimentos e de uma nova identidade, conceitos anunciados nos capítulos teóricos. Rinaldi (2009) também amplia a discussão para um olhar multifocal, o que também envolveria “considerar a escola e

sua cultura para além de alunos e professores” (p.135), significando a mobilização de conhecimentos e habilidades necessárias para a sua atuação com características e atividades próprias.

Os dados encontrados evidenciaram que o desenvolvimento profissional da professora experiente na construção de sua identidade como mentora, além de ser marcado por sua experiência como diretora, sofreu influência direta de suas concepções e teorias pessoais, especialmente, sobre a relação estabelecida entre (não) aprendizado e (falta de) apoio familiar. Assim, notou-se que a impossibilidade de dissociar esses elementos relacionados à identidade de mentora.

Como vem se discutindo por meio das análises sobre o desenvolvimento da PE.4, a construção da identidade como formadora não é um processo rápido, mas configura-se como um “processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências” (GARCIA, 2010, p. 19). Além disso, o processo de desenvolvimento da identidade de mentora também foi permeado por suas concepções de modelos de professor, de ensino e de escola relacionados ao amor e à paciência, à atividade docente de ensinar relacionada ao gostar e ao ter prazer em ensinar teorias que não enfatizam a importância de conhecimentos para a atuação como professora e formadora.

Percebendo isso, destacou-se que era necessário que a PE.4 dispusesse de uma identidade sólida de professora experiente que serviria de base para a constituição da identidade de mentora (DANG, 2013). Todavia, não há facilmente ferramentas e critérios objetivos para aferir tal especificidade.

A PE.4, ao final de sua participação no Módulo 4 do PFOM, compartilhou suas impressões sobre a construção de uma nova identidade: *“não sei se me considero uma mentora, mas hoje após a formação me considero com mais saberes, mais fortalecida para resolver possíveis problemas com todos os profissionais da U.E”* (Atividade 2.2, Mód. 4, novembro de 2015). Talvez, aqui, o questionamento de Altet (2003, p. 67) começava a ser respondida pela PE.4: *“os formadores de professores sentem-se professores-formadores?”*.

De modo geral, as análises indicaram que a PE.4, com três anos e meio de experiência como diretora, pode ser considerada uma formadora de professores iniciante, direcionando suas atividades como mentora a fim de resolver problemas pontuais. A identidade como formadora tinha como aspecto central a retomada necessária do aspecto pedagógico do seu papel, de acompanhamento junto aos professores *versus* atividades mais burocráticas

relacionadas à gestão de uma instituição escolar. Possivelmente, tal conflito se deu em função da coexistência de identidades profissionais ainda não completamente estabelecidas, como a de diretora, com uma nova atividade.

Retoma-se aqui as características do início da carreira, como preocupações, aprendizagens intensivas (LIMA, 2004), gerenciamento das demandas mais imediatas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), angústias e inseguranças que também fizeram parte da transição do papel da PE.4 como professora para o de gestora e, conseqüentemente, para o de mentora.

Para o desenvolvimento da mentoria, a PE.4 destacou a importância da troca de experiências com a professora iniciante (Atividade 2.1, Mód. 4, outubro de 2015) e *“para atuar junto as Pis, é importante criar uma rotina de horários para conversar, rever o planejamento da U.E, trocar informações, estar presente em sala de aula é o início para acontecer a parceria entre mentora e PI”* (Atividade 2.2, Mód. 4, novembro de 2015).

Assim, o processo de mentoria estabelecida pela Díade B configurou-se como uma forma de apoio e de estabelecimento de diálogos entre professores em distintas etapas da carreira, mas não foi possível observar, como Migliorança (2010) apontou sobre outros mentores, que o conhecimento da professora iniciante foi objeto de análise da PE.4, nem mesmo dos momentos de trocas com colegas mentores e de tutoria virtual.

Em outra perspectiva, o desenvolvimento profissional docente da PE.4 também foi analisado com base em suas necessidades formativas, nos conhecimentos construídos e mobilizados e nos aprendizados ao longo da mentoria.

As necessidades formativas da PE.4 estavam relacionadas ao relacionamento com as famílias, à gestão de uma unidade de ensino que passava por mudanças com base na política educacional do município e, por meio dos dados analisados, também se relacionavam à dificuldade de reconhecer e vivenciar os registros como oportunidades de reflexão e de aprendizado.

Sobre esse último aspecto, constata-se que os processos reflexivos da PE.4 sobre as suas dificuldades e os seus aprendizados estiveram presentes, especialmente, ao longo da realização das atividades sobre início de carreira, a importância e necessidade de apoio junto aos professores iniciantes, à aprendizagem da docência, à atuação do mentor e aos programas de mentoria, mas ficaram ausentes nos relatos sobre o próprio percurso de mentoria da PE.4 e sobre seus processos de aprendizagem como mentora.

Nesse sentido, era esperado que, ao longo da realização de ações de mentoria, a professora experiente, incentivada pela tutoria virtual, vivenciasse a reflexão “na” e “sobre” a prática e que, por sua vez, estimulasse uma postura reflexiva junto à professora iniciante, como vem sendo discutido, compreendendo o questionamento e as reflexões como processos desenvolvimentais (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). Desse modo, há a compreensão de que “é a partir de sua própria experiência, refletida e questionada pelos campos teóricos a que ele desejará dedicar-se e com os quais desejará confrontar-se, que o formador se profissionalizará mais e melhor” (ALTET, 2003, p. 53).

Para além desse confrontar-se, a PE.4 também apresentou as dificuldades enfrentadas no seu local de trabalho enquanto gestora, relacionadas ao isolamento do trabalho de diretora e à ausência de diálogos sobre suas atividades e dilemas vivenciados que, por sua vez, caracterizavam-se como demandas, indicadas por ela, a serem trabalhadas ao longo das atividades no PFOM. Assim como foi percebido pela PE.4: *“a interação entre os pares do grupo, conhecer seu dia-a-dia, suas angústias, dificuldades e alegrias; a participação e intervenção presente da Tutoria foi de extrema importância para meu aprendizado”* (Atividade 2.1, Mód. 4, outubro de 2015).

Em diferentes atividades do PFOM, a PE.4 focalizou suas análises sobre a família dos alunos, sendo que tal ênfase pode ter influenciado no diagnóstico das dificuldades vivenciadas pela experiente, uma vez que esse assunto poderia se configurar como uma necessidade formativa também da mentora.

Outras análises buscaram compreender a atuação da PE.4 frente à dificuldade apresentada pela iniciante que também se mostrou conflituosa para a professora experiente: o excesso de conversas e/ou o manejo de sala de aula na Educação Infantil. Retoma-se a discussão sobre as lacunas do percurso de mentoria para se dizer que era esperado que a PE.4 assumisse uma postura reflexiva de questionamento, por exemplo, quais aspectos pareciam contribuir para que as crianças tivessem comportamentos agitados? Quais desses comportamentos poderiam estar relacionados aos relacionamentos entre as crianças, à professora iniciante, o ambiente da sala de aula, às atividades planejadas e desenvolvidas? A rotina das crianças e a relação com um possível cansaço, bem relacionadas com as condições de trabalho da professora iniciante, poderiam influenciar em tais comportamentos?

Assim como vem sendo discutido, como formadora de professores, era preciso construir *conhecimentos ligados aos contextos formativos escolares* (MIZUKAMI, 2006) que

auxiliariam a PE.4 no acompanhamento junto à professora iniciante, considerando as características do seu contexto de atuação.

Retomando a trajetória formativa da PE.4, apresentada no Capítulo 4, discute-se, embora de forma retórica por falta de dados mais precisos, se a ausência de formação inicial na licenciatura (lembrando que ela tinha magistério e era formada em Administração de Empresas) e de outros conhecimentos advindos da atuação como professora ao longo de seus 22 anos de atuação como professora poderia ter relação com o fato de não ter aprofundado o seu trabalho como mentora nos seguintes pontos:

- nas características da faixa etária (conhecimento pedagógico geral);
- nas ações estabelecidas com base no comportamento agitado e no excesso de conversa das crianças (conhecimento pedagógico geral);
- na importância e a necessidade de refletir sobre a prática como mentora (conhecimento pedagógico geral);
- em como realizar um planejamento sistemático, com objetivos, conteúdos, justificativa, metodologia, recursos, duração e avaliação (conhecimento pedagógico geral);
- sobre estratégias de ensino adequadas para o aluno G.J. relacionadas a sua dificuldade na aquisição da escrita na Educação Infantil.

Contudo, mesmo com a ausência de um trabalho mais sistematizado de mentoria, verificou-se que a professora iniciante se beneficiou do acompanhamento da PE.4:

A participação no programa de mentoria ajudou-me a repensar nas propostas de trabalho com a minha turma, pois tendo a parceria com a direção da escola, ficou mais fácil viabilizar a realização das atividades a serem desenvolvidas e também por receber e trocar sugestões para um melhor planejamento e desenvolvimento do trabalho em sala de aula (Atividade 1.3, Mód. 4, outubro de 2015, relato da PI.4 transcritos pela PE.4).

A PI.4 ressaltou a importância do estabelecimento de parceria entre a gestão e o corpo docente, aspecto que vem sendo destacado pelas professoras experientes e iniciantes durante o PFOM - compondo a base da mentoria, o que também pode evidenciar o estabelecimento de uma relação mais próxima entre professores e diretores, evoluindo para um (esperado) equilíbrio de poder nessa relação.

Sobre os conhecimentos ligados a sua atuação como mentora, verificou-se que o *conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas e de*

teorias (MIZUKAMI, 2006) foi aquele que teve mais destaque uma vez que se sugere que implicou, para a PE.4 em parceria com a PI.4, conhecer e avaliar o impacto da configuração da Educação Infantil no município, com o trabalho de professores e recreacionistas no ensino de crianças em seu aprendizado.

Outras análises indicaram que a participação da PE.4 no PFOM promoveu aprendizados relacionados mais a sua função como gestora de uma instituição escolar do que a construção de um novo papel como mentora, conforme ela mesmo observou no início de sua participação no PFOM: *“O programa de mentoria está me ajudando muito como gestora, pois estou apoiando muito mais e procurando novas estratégias para auxiliar as professoras e demais profissionais envolvido com crianças no ambiente escolar”* (Atividade 1.2, Mód. 2, outubro de 2014).

Como foi evidenciado após 13 meses no Programa: *“E ao final do programa percebi o quanto estou fortalecida como gestora/mentora para enfrentar os problemas e auxiliar mais as professoras da U.E e o plano de ação mais a tutoria foi de extrema importância para o desenvolver do curso”* (Atividade 2.2, Mód. 4, novembro de 2015), considerando que Rinaldi (2009) aponta que *“os formadores têm de atender um conjunto muito amplo e variado de responsabilidades apesar de sua existência frequentemente não ser definida de forma clara administrativamente e, tampouco, seu processo formativo”* (p.128).

Nas análises sobre o desenvolvimento profissional da PE.4, destacou-se como elementos importantes no processo o estabelecimento de um ambiente de colaboração e de diálogo, aspectos que marcaram o processo de construção da identidade da mentora em conjunto com suas experiências de vida e formação.

Outras análises, apoiadas pelo referencial teórico, possibilitaram supor, embora não permitiram constatar, que o apoio da PE.4 junto à iniciante viabilizou a superação das dificuldades de ambas as professoras e a sua participação no PFOM ofereceu um contexto formativo para que ela: i) revesse o seu papel como diretora de uma unidade de ensino, resgatando a importância de apoiar os professores e acompanhar o seu trabalho e suas necessidades e ii) reconhecesse a potencialidade do diálogo e do estabelecimento de parcerias dentro da escola e entre a escola e as famílias. Tais aspectos demonstraram que as reflexões foram importantes, em certa medida, para o seu desenvolvimento profissional e para a sua atuação como gestora.

Assim, a partir das análises realizadas sobre o desenvolvimento profissional da Tríade A e das Díades A e B, propõe-se discutir as convergências e singularidades, articulando-as com o referencial teórico sobre desenvolvimento bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996), sobre teorias pessoais e trajetórias formativas.

5.5 Convergências e singularidades do desenvolvimento profissional docente de três professoras experientes

Neste momento, discutem-se os aspectos **convergentes** e **singulares** presentes no desenvolvimento profissional docente de três professoras experientes na atuação como mentoras. Convergente é entendido como sinônimo de *várias coisas direcionadas para o mesmo ponto*⁷⁴, no sentido de um encontro de elementos que se destacaram em seus processos formativos. Enquanto que por **singular** é compreendido como evidenciar características particulares que valorizam cada professor e que traz elementos próprios de sua trajetória.

O primeiro aspecto convergente é referente às *teorias pessoais* das PE., uma vez que relacionaram o desinteresse das crianças, a (in)disciplina e/ou seu (mau/bom) comportamento à (falta de/qualidade de) apoio e de situações familiares. Com base nessa crença e na relação estabelecida, direcionaram suas ações, como mentoras, para estabelecerem formas de diálogos com as famílias. Entretanto, observou-se que as professoras experientes não atribuíram às professoras iniciantes e a si próprias, enquanto formadoras e como papel da escola, a responsabilidade pelo (não) aprendizado dos estudantes.

Por outro ângulo, como ponto de reflexão, questiona-se como as crenças e as concepções de licenciandos e professores em exercício são consideradas e fazem parte dos currículos e iniciativas formativas das quais participam.

Sobre as professoras terem uma concepção do que é mentor e agir diferente do que pensavam, ou de forma menos aprofundada, se comparada a suas concepções, retoma-se que as atividades de mentoria, enquanto *atividades molares* (BRONFENBRENNER, 1996), têm um domínio subjetivo referente à *perspectiva temporal*, ou seja, um tempo de percepção pessoal sobre a atividade que está sendo realizada, conforme foi discutido no Capítulo 1, que pode sugerir que é preciso um período para a compreensão do que significa ensinar outros professores a ensinarem e um tempo de vivência desse entendimento no campo da ação.

⁷⁴ Fonte: <https://www.sinonimos.com.br/convergencia/>

Embora o tempo tenha sido trabalhado e considerado no PFOM, ao decorrer de muitos meses de atividades, e, também, nas retomadas das professoras na construção do seu memorial, contemplando o curso da vida pessoal e profissional em espaços cronológicos e de significação, evidenciou-se que, certamente, foi insuficiente para o desenvolvimento pleno de professoras experientes em mentoras.

O segundo aspecto convergente é referente à importância da presença de outras pessoas para impulsionar o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996) das professoras experientes e iniciantes. É preciso considerá-las como promotoras (ou não) de desenvolvimento profissional a medida que impulsionam, ou não, o andamento de atividades e o estabelecimento de diferentes papéis. Um exemplo disso, ao longo dos percursos das mentoras analisados, foi a presença de outras pessoas na relação PE-PI(s), tais como as funcionárias da escola (Tríade A), os familiares dos alunos (Tríade A, Díades A e B), a professora titular, a coordenadora pedagógica e a diretora (Díade A).

Em relação ao PFOM, a base de conversação colaborativa e a capacidade de escuta da tutora no apoio junto às professoras experientes, isto é, a terceira pessoa da díade mentora-iniciante foi importante, dado que contribuiu para a permanência das PE. no programa, mesmo com as adversidades pessoais e profissionais que se fizeram presentes e que puderam ser concebidas como *demandas* que podiam contribuir para romperem ou nutrirem a operação dos processos proximais (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Desse modo, compreendeu-se que:

A capacidade de uma díade de funcionar efetivamente como um contexto de desenvolvimento depende da existência e natureza de outros relacionamentos diádicos com terceiras pessoas. O potencial desenvolvimental da díade original é aumentado na extensão em que cada uma dessas díades externas envolve sentimentos mutuamente positivos e as terceiras pessoas apóiam as atividades desenvolvimentais que ocorrem na díade original (BRONFENBRENNER, 1996, p. 62).

E volta-se à discussão de que não é preciso somente a presença em si de outras pessoas nas relações entre mentoras e iniciantes, mas ressalta-se a importância e a necessidade do estabelecimento de uma relação próxima entre os participantes, pautada no *equilíbrio de poder* (BRONFENBRENNER, 1996), “onde quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades” (ALVES, 1997, p. 369), para que seja possível o compartilhamento de dúvidas, dilemas e de processos de identificação entre as pessoas.

Retomando as análises sobre os três percursos de mentoria, retoma-se que não houve choques de paradigmas entre as professoras experientes e iniciantes para dizer que, entretanto, considerou-se a hipótese de que, por mais que o equilíbrio de poder estivesse presente, as relações analisadas entre professoras experientes e iniciantes evidenciaram que as últimas não combateram as ideias propostas pelas mentoras. Tal hipótese permitiu identificar duas possíveis causas para tal fato: i) há uma expectativa de papel apresentado pelas PI. que consideram a experiência que as PE. possuem e as funções que desempenham, logo têm mais condições de analisar as situações e indicar possíveis caminhos ou ii) não se sentem completamente confiantes em seus conhecimentos para argumentar a favor ou contra a opinião da parceira.

Também foi possível observar como a *afetividade* apresenta-se na mentoria em relação ao estabelecimento e à perpetuação de sentimentos mais pronunciados, preferencialmente positivos (ALVES, 1997). Nessa pesquisa, observou-se que o conceito também se apresentou como um componente de cuidado, de se preocupar com o outro, de estabelecer laços de confiança e possibilidades reais de trocas de experiência e de apoio profissional e emocional. Sobre esse assunto, também se questionou: *como o vínculo de confiança entre mentoras-tutora e mentoras-professoras iniciantes foi construído ao longo do PFOM?*

Verificou-se que a tal construção também envolveu tempo, retomando a concepção de que não se relaciona a uma passagem meramente cronológica, mas há um período de amadurecimento das relações estabelecidas. Nesse processo, também se observou a necessidade de esforços para estar e permanecer presente na realização de atividades em parceria (mentoria, tutoria), retomando o conceito de *reciprocidade* e gerindo conflitos pessoais, emocionais e profissionais, bem como a existência de *intenção* (BRONFENBRENNER, 1996) enquanto “desejo de fazer aquilo que a pessoa está fazendo, por si mesmo ou como um meio para atingir um fim” (p.38).

Tendo a *mentoria* como foco dos aspectos convergentes dos três percursos, compreendeu-se que auxiliou a socialização de professores em diferentes etapas profissionais, alternando entre orientações mais direcionadas às demandas imediatas dos alunos e/ou das iniciantes por meio de indicações mais objetivas e vinculadas aos problemas e entre processos reflexivos presentes nas análises das situações emblemáticas. Desse modo, a mentoria priorizou a aprendizagem de professores iniciantes e de seus alunos por meio do planejamento, desenvolvimento e avaliações de ações, de retomadas e revisões.

Enquanto *atividade molar* das três PE., a mentoria foi percebida, por elas, de formas diferentes: como parte do seu trabalho de formadora de professores e envolvendo dedicação contínua e assídua (PE.16); como uma nova atividade que requeria uma nova organização do seu trabalho, de tempo, de conhecimentos e de compreensão das possibilidades de desenvolvimento para a díade (PE.2) e como uma possibilidade de tomada de consciência sobre uma outra atividade de diretora de escola (PE.4).

Ao decorrer da atividade de mentoria, evidenciou-se a necessidade da construção de conhecimentos que fortalecessem as ações do formador, como ter domínio do conteúdo, saber explicar e ter paciência, demonstrando que é preciso desenvolver saberes adicionais àqueles próprios da docência (RINALDI, 2009). Por outro lado, também se notou que as três professoras experientes apresentaram diferentes tipos de conhecimentos e de aprendizados ao longo da participação no PFOM.

A conclusão que se chega é de que é necessário um conjunto de conhecimentos basilares para a atuação de um mentor, o que remete a um olhar convergente. Por outro lado, também se entende que nos processos desenvolvimentais, cada professora, considerando a sua subjetividade, relações, contextos de atuação e experiências, pode construir alguns conhecimentos em detrimento a outros, trazendo um olhar singular para se pensar a formação de mentores.

De forma complementar, verificou-se que é necessário investir em mais ações, quando o foco é incentivar processos reflexivos ao longo do desenvolvimento profissional docente. Assim, investir em oportunidades para que os professores possam refletir sobre diferentes situações, não somente na formação continuada, compreendendo, ao longo de sua trajetória, a necessidade de serem pesquisadores de suas próprias práticas (SUBTIL, 2016) e com possibilidade de vivenciar a reflexão como ferramenta de críticas, de análises, de decisões sobre o ensino e para as suas aprendizagens (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Sobre as dificuldades de início de carreira, as PI. 2, 4, 16 e 17 tiveram características similares, relacionadas às faixas etárias de cada turma, ao comportamento agitado/indisciplinado das crianças e às ações assumidas frente a eles e à falta de apoio dos pais, alertando para a necessidade de construção, pelas iniciantes, de *conhecimentos pedagógicos gerais* (SHULMAN, 1987).

Não menos importante, também se verificou a demanda de investir em iniciativas de formação de mentores, no estudo e na reflexão sobre a aprendizagem dos adultos. Para tanto,

considera-se os princípios da andragogia, a qual considera que o estudante adulto é livre e autônomo com capacidade para tomar decisões, requerendo uma participação ativa em seus processos de aprendizagem (NOGUEIRA, 2009). Além disso, os adultos precisam conhecer os motivos que os levarão a realizar certas aprendizagens e aprenderem de maneira mais efetiva (NOGUEIRA, 2004). Sobre esse assunto, a sugestão seria incorporar discussões como essa ao longo do PFOM, juntamente com as reflexões desenvolvidas sobre a aprendizagem da docência.

Nos processos desenvolvimentais, além dos aspectos discutidos, também há aqueles vinculados às *singularidades* dos sujeitos, discutindo-se sobre o que é individual e original das PE.2, 4 e 16. Nessa perspectiva, compreende-se que “cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento” (GARCIA, 1999, p. 61).

Assim, foi possível observar que mesmo ocupando as mesmas funções, as PE.4 e PE.16, como diretoras de instituições de Educação Infantil, cada uma desempenhava o seu *papel* de formas particulares, com olhares divididos entre os fazeres pedagógicos e organizacionais ou com atenções aos aspectos mais burocráticos relacionados à gestão escolar em detrimento à formação de seus colegas professores.

Por outro lado, a PE.2 também demonstrou que, mesmo ocupando o papel de professora de AEE, conseguiu se desenvolver profissionalmente, de forma a construir conhecimentos relacionados ao seu papel de formadora. Assim, a construção da identidade de mentora perpassou pelas atividades já desempenhadas pelas PE. antes da sua inserção no PFOM, embora elas não fossem condições determinantes para as PE terem ações bem qualificadas na mentoria.

As referidas análises também possibilitam dizer que o engajamento de cada professora experiente nas ações de mentoria dependeu dos *recursos* - experiências, conhecimentos e habilidades (MARTINS; SZYMANSKI, 2004) - que cada uma possuía para atuar como mentora. Desse modo, depreende-se, primeiramente, que não é possível ensinar o que não sabe e, complementando, que mesmo professores com vasta experiência têm suas necessidades formativas, suas dificuldades e que sua formação, entrelaçada por aspectos teóricos, práticos, profissionais e pessoais, continua a ocorrer e deve ser fomentada.

Adicionalmente, discute-se que construir novos conhecimentos dependeu das *motivações* de cada professora experiente na construção de um novo papel junto ao professor

iniciante. Desse modo, discussões e análises futuras sobre as motivações para aprender e para ensinar possam compor as análises sobre o desenvolvimento profissional docente, uma vez que vão além dos propósitos e limites desse estudo. Além disso, ressalta-se que o grande incentivo oferecido pelo PFOM ocorreu por meio de atividades, *feedback* formativo, reformulações e adequações, considerando as demandas e as necessidades dos participantes.

As fases da carreira, de acordo com Huberman (1995), também foram observadas e as análises evidenciaram que a PE.2 (10 anos de experiência docente), a PE.4 (25 anos) e a PE.16 (17 anos) também vivenciaram a etapa de *diversificação* como professoras de maneiras singulares. Um aspecto em destaque evidenciou que a transição para um novo papel para a PE.4, como gestora, revelou características que remetiam ao início da docência, como insegurança, instabilidade, dúvidas, necessidade de apoio entre pares, compreensão de novas atividades e responsabilidades.

A partir disso, discutiu-se que a transição ecológica é mais afetiva e saudável quando a pessoa em desenvolvimento se sente apoiada (ALVES, 1997), evidenciando-se a necessidade de acompanhar e acolher os professores iniciantes. Entretanto, ressalva-se que os professores experientes, ao longo de sua trajetória e das mudanças de papéis profissionais que o acompanham, também devem ser acompanhados.

Por fim, compreendeu-se que os elementos convergentes e singulares do desenvolvimento profissional de três professoras experientes trouxeram para discussão “a dimensão da prática vivenciada no cotidiano” (SUBTIL, 2016, p. 251), contrapondo-se a um conhecimento acadêmico externo, referente à profissão docente.

Outras conclusões também serão apresentadas no próximo capítulo. Porém, antes de tais considerações, retoma-se um dos propósitos deste estudo: analisar as experiências emocionais reveladas com a participação das três professoras experientes no PFOM, complementando as discussões estabelecidas até o momento.

5.6. As experiências emocionais de três professoras experientes em seus processos de aprendizagem para atuarem como mentoras

Ao longo dos Capítulos 4 e 5 aprofundou-se o conhecimento sobre as professoras experientes e sobre os processos de aprendizagem ocorridos com a participação de cada uma no PFOM. Estas etapas foram importantes e necessárias para que fosse possível investigar e

compreender suas experiências emocionais que estão diretamente relacionadas às suas crenças e identidades.

Para tanto, propôs-se realizar um estudo que possui caráter exploratório sobre as dimensões pedagógicas (FREIRE et al., 2012) das experiências emocionais das PE. que se apoia no referencial sobre desenvolvimento na perspectiva humana (FORMOSINHO, 2013), em uma concepção da “formação valorizadora da pessoa” (FREIRE et al., 2012, p. 156) e que entende que o professor “é produto e produtor das condições para o seu desenvolvimento” (FINK, 1998, p. 95).

Previamente, reconhece-se que investigar as experiências emocionais com base na participação de professores em um ambiente virtual de aprendizagem apresenta grandes desafios, alguns já anunciados anteriormente. Dentre eles, os que ficaram mais evidentes nesta etapa de análises foram o de captar esses elementos emocionais no AVA, configurando-se como uma nova abordagem e considerando a ausência de referências de estudos com esse enfoque virtual sobre as emoções e os sentimentos, uma vez que os estudos referem-se às formações presenciais, nas quais o contato formador da universidade-professor são mais constantes e favorecem a compreensão das emoções, entendidas enquanto vitrine das sensações do corpo. Mas, isso não é tudo a se dizer, pois a investigação também apresenta algumas possibilidades, como será discutido ao longo desta seção.

As identidades dos professores são um dos aspectos que devem ser considerados para compreender as experiências emocionais e são entendidas no plural, pois os sujeitos não possuem uma única identidade, já que transitam de forma diferente por diversos contextos, adotando papéis específicos e posicionamentos diferenciados (SANCHO-GIL; CORREA-GAROSPE, 2016). Os autores complementam que a constituição da pessoa se dá por meio da interação entre os espaços físicos e virtuais em que o professor transita ao longo de sua trajetória profissional.

A identidade refere-se aos meios pelos quais as pessoas, de forma reflexiva e emocional, negociam a sua própria subjetividade (O’CONNOR, 2008), sendo que cada uma das identidades de mentor têm uma carga emocional (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009). Além disso, de acordo com Lindqvist (2017), ser fluída significa não ser estática, ser dinâmica envolve negociação com os contextos e as situações do trabalho e multifacetada sofre influência das emoções.

Freire et al. (2011) sugerem elementos importantes que devem ser considerados nas investigações sobre as experiências emocionais, considerados neste momento do presente estudo, como as motivações para a escolha e a permanência na profissão; quais as emoções e sentimentos que os professores vivenciam em sua vida profissional?; quais são os contextos em que surgem e quais necessidades de formação poder-se-iam inferir daí?

A partir do referencial tratado e inspirados pelos questionamentos abordados, apresenta-se as experiências emocionais das três professoras experientes que foram reveladas ao longo da participação de cada uma no PFOM.

5.6.1 PE.16 e suas experiências emocionais: aspectos positivos destacam-se ao longo de sua trajetória formativa

Com as análises apresentadas no Capítulo 4, entende-se que a construção das identidades de professora e formadora da PE.16 evidenciaram que alguns modelos de professores e de ensino são retomados da sua etapa de escolarização, por exemplo, a ausência do lúdico e a necessidade de práticas diversificadas, aspectos que são retomados quando ela se torna mentora, ou seja, nas suas orientações sobre as práticas das iniciantes. A construção de sua identidade de formadora de professores perpassou a escolha da docência em diferentes etapas da vida e, especialmente, construiu sua ideia de professor: comprometida, estudiosa, pró-ativa, buscando soluções e novos aprendizados. O excerto a seguir oferece uma ideia de como a professora experiente se reconhece:

Tenho uma autoimagem bem definida: sou bastante crítica, falo o que penso, estudo muito e procuro sempre ter um embasamento teórico que sustente minhas falas; além de minhas experiências profissionais... Me dedico muito as coisas que faço: ou faço o melhor ou nem me ponho a fazer. (...) Sou uma pessoa muito feliz e realizada pessoalmente e profissionalmente; estou sempre à procura de novos conhecimentos... Me traz prazer e sabedoria... (...) Acredito que o que me faz duvidar das minhas qualidades pessoais e profissionais são as críticas destrutivas (Diário de Mentoria, fevereiro de 2016).

Esta forma como se enxerga torna-se um filtro utilizado para a PE.16 referir-se às professoras iniciantes mentoriadas que, uma vez enquadradas nessas mesmas características (estudiosa, comprometida), são reconhecidas profissionalmente e valorizadas pessoalmente, conforme foi observado no decorrer de seus relatos:

Sem falsa modéstia, minhas PIs são muito caprichosas e detalhistas... O que facilita e muito nossas trocas de experiências! Além disso, sempre conseguimos extrair nossos pontos para novas reflexões quanto às formas de registrar as fases e atividades constituintes do processo ensino aprendizagem (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

Este aspecto é muito importante para entender as fontes de motivação, satisfação e, conseqüentemente, de experiências emocionais positivas vivenciadas pela PE.16 em relação à mentoria. Mais do que um filtro de avaliação com base em sua identidade como professora, torna-se um filtro com base em um paradigma de identidade docente construído que molda os intercâmbios sociais (SHAPIRO, 2010), os papéis e as atividades, mas que, também, restringe as expressões emocionais somente positivas do que é esperado ao (bom) professor e à (boa) prática que, certamente, não dá abertura para sentimentos sobre situações de angústia e vulnerabilidade.

Como se discutiu no Capítulo 2, ao conceber-se as emoções como práticas discursivas que possuem ou se baseiam em regras, sugere-se que regras emocionais relacionadas ao seu papel de formadora (ser bem-sucedida na profissão, ter uma rede ampla de conhecimentos sobre a docência, gestão emocional frente às situações críticas do trabalho) podem ter estabelecido quais exibições emocionais eram consideradas aceitáveis pelas professoras iniciantes e pela tutora virtual.

Shapiro (2010) auxilia na compreensão de que os elementos que estão fora desse paradigma emergem, via vulnerabilidade e raiva, por exemplo, podendo ser tratados como uma ameaça potencial a essa identidade estabelecida que é passivamente ignorada ou ativamente (de forma diplomática) silenciada, a fim de ocultar as próprias complexidades e imperfeições no papel docente.

Adicionalmente, a PE.16 apresentou - por ter assumido os papéis de vice-diretora e coordenadora pedagógica ao longo de sua trajetória profissional – assumir a identidade de mentora foi uma tarefa mais natural e mais perto do que já desempenhava enquanto formadora: *“eu consigo ter esse olhar mais abrangente, embora eu goste muito da questão administrativa e de gestão, eu também consigo, quando as professoras precisam, dar esse amparo, técnico, pedagógico, metodológico e estratégico”* (Atividade 1.1, novembro de 2015). Talvez por isso sentia-se mais segura atuando como mentora, entendida no papel de *“(...) um líder que orienta, induz a reflexões e propõe novas ações diante de novos desafios”* (Diário de Mentoria, setembro de 2015).

Por ter essa teoria e ter conseguido agir em conformidade a ela, observou-se sentimentos positivos em relação ao seu papel como mentora, evidenciados no *feedback* constante e positivo que as professoras iniciantes apresentavam sobre suas aprendizagens, como também evidenciou que o apoio oferecido pela PE.16 a auxiliava a não desanimar e a motivava frente às dificuldades. Com esse retorno, a PE tinha o reconhecimento de suas colegas, o que repercutia, à princípio, no sentimento de estar fazendo um bom trabalho. Para exemplificar a ideia, foram selecionados três excertos:

(...) ambas (PIs) relatam que ter alguém para te ouvir, te orientar auxilia no desenvolvimento e abre novos olhares rumo a novas descobertas de técnicas e metodologias de ensino (Atividade 3.4, Mód. 3, outubro de 2015).

Vale destacar ainda que, quando pedi para as PIS relatarem sobre a importância deste curso e de nossas conversas, ambas foram categóricas em dizer que faz muito bem a gente poder conversar, trocar ideias, desabafar; mesmo que às vezes não encontramos soluções plausíveis, só de conversar e “fazer terapia” como elas costumam dizer já valeu a pena! (Atividade 3.4, Mód.3, outubro de 2015).

E o feedback vem somar enquanto orientações diante de novas situações. Ao receber um feedback conseguimos perceber o que está de acordo com a proposta e o que precisa ser melhorado mais, de um modo sutil, porém nos fazendo repensar nossas estratégias e metodologias (Atividade 2.1, Módulo 4, março de 2016).

Contudo, as percepções da PE.16 sobre a sua atuação na mentoria não ficaram somente relacionadas ao reconhecimento do outro, mas também foi embasada por reflexões constantes sobre seu papel, suas necessidades de formação e suas aprendizagens por meio de sua participação nas atividades do PFOM que tinha como objetivo acompanhar esse processo formativo.

Com base no processo de se tornar mentora, as análises sobre os aspectos emocionais experienciados partirá do seguinte recorte: o PFOM enquanto microssistema, contexto de aprendizagem e pautado na relação com as iniciantes. Elas foram realizadas considerando a categorização das emoções de acordo com Damásio (2000, 2012), também utilizadas por Day (2006), sobre as emoções primárias e secundárias e compreendendo o sentimento enquanto aspecto consciente do processo emocional.

Em relação às experiências emocionais experimentadas pela PE.16, ela refere-se à vivência de sentimentos mais positivos do que negativos. A alegria é a emoção primária mais

experimentada e estavam relacionadas ao entusiasmo da vivência de acompanhar professoras em suas dificuldades e no seu envolvimento nas atividades formativas. As situações geradoras de **experiências emocionais positivas** que puderam ser observadas na mentoria da PE.16 tem relação com:

- Sentir prazer em ser uma diretora que prioriza o acompanhamento próximo aos professores, aos alunos e aos funcionários da escola;
- Sentir alegria em estudar textos sobre assuntos variados;
- Sentir alegria em conseguir conciliar diferentes atividades pessoais e profissionais (ressalta as responsabilidades enquanto mãe de três crianças e outras funções desempenhadas fora da escola, como tutora de um curso e dona de uma loja virtual de acessórios e bijuterias);
- Sentir satisfação por realizar as atividades do PFOM com dedicação e nos prazos estabelecidos pela equipe de formação;
- Sentir satisfação por realizar reuniões de qualidade com as iniciantes, mesmo em situações adversas (a PE.16 realizou uma cirurgia durante a mentoria e, mesmo assim, não interrompeu os encontros);
- Sentir o envolvimento efetivo das iniciantes na mentoria e sentir entusiasmo com os encontros com as iniciantes;
- Sentir seu trabalho reconhecido pelas iniciantes.

A PE.16 relacionou seus **sentimentos positivos**, como se sentir animada, realizada e feliz, juntamente com o sentimento de dever cumprido e de gratidão (Atividade 3.3, Mód. 3, setembro de 2016) ao comprometimento observado por ela em relação às atitudes das iniciantes: ao compartilharem materiais de estudo; experiências e dificuldades de forma aberta, visando a aprendizagem do outro; à preocupação com os seus estudantes, com seu aprendizado e desenvolvimento; ao agirem como investigadoras de suas práticas, questionando suas escolhas e planejando novas ações (Diário de Mentoria, ao longo dos registros).

Os dados apresentados permitem apontar que uma das fontes de motivação para a PE.16 ensinar as iniciantes e continuar ensinando ao longo do PFOM foi um sentimento intrínseco relacionado a sua satisfação do progresso das duas professoras e no desenvolvimento de capacidades que foram explicitadas em diferentes momentos pelas professoras iniciantes, como quando diz: *“O que me impulsiona, me motiva na verdade é*

saber que ainda tem educadoras como a PI.16 (EI) e a PI.17 (EF) que acreditam na educação como forma de propor melhorias para nossas crianças; que acreditam na educação e num mundo melhor, mais justo e mais democrático (Diário de Mentoria, fevereiro de 2016).

As análises realizadas até o momento suscitam pensar, por exemplo, se as professoras iniciantes tivessem características diferentes daquelas que são tidas como importantes para a professora experiente, se haveria mesmo assim um apoio motivacional, eficaz e uma relação duradoura entre a tríade ou, independente da valorização dessas características, se haveria um sentido de compromisso com o aprendizado, prevalecendo o papel de formadora, enquanto um propósito maior.

De modo que, o compromisso significa coisas diferentes para distintas pessoas, embora as características genéricas são o entusiasmo, o afeto, a fé em um ideal (visão), trabalho duro, sentido de justiça social e a consciência da necessidade de prestar atenção à própria formação contínua, assim como a dos alunos (DAY, 2006, p. 80).

Outras análises que retomam a escolha das iniciantes pela PE.16, evidenciaram que esse processo de indicação para trabalharem juntas demonstrou um olhar diferenciado para tais professoras, influenciado pelas características anteriormente apontadas referentes ao conhecimento prévio da professora experiente.

Em contrapartida, o medo foi a emoção primária negativa revelada pela professora experiente e esteve presente em suas expressões sobre a sua preocupação e ansiedade em não conseguir auxiliar as professoras iniciantes e os seus alunos de forma eficaz. Contudo, embora sua classificação seja negativa, no caso da PE.16, o medo não se apresentou como uma experiência desagradável (MARINO, 1975 *apud* HIRAMA, 2002), acompanhado por um impulso de fuga (MELO, 2005) ou como sinônimo de terror e pavor (GOLEMAN, 1995), mas, sim, como apreensão, responsabilidade ou inquietação.

Assim, as situações geradoras de **experiências emocionais negativas** da PE.16 tiveram relação direta com as suas preocupações sobre as dificuldades das professoras iniciantes, dentro do microssistema em que participam:

Minhas aprendizagens referentes a mentoria estão me auxiliando a diminuir a ansiedade e me organizar perante minhas expectativas. Meus sentimentos são um tanto de preocupação e alívio, pois percebi que nós professores temos uma responsabilidade muito grande, temos em mãos uma diversidade e um número de cidadãos imenso e por isso, penso que eu como profissional

que procuro, pesquiso e busco, procurando alcançar a todos, assim nosso exercício se torna melhor (Atividade 2.1, Mód.4, março de 2016).

A PE.16 não apresentou outras situações e exemplos relacionados aos sentimentos negativos, talvez por ser uma professora com grande experiência e revelar suas angústias poderia ser entendida como uma fraqueza ou falta de eficácia enquanto mentora, o que poderia abalar sua identidade como formadora de outros professores. Assim como Jokikokko e Uitto (2016) discutem, essa não é uma exceção, pois em recente estudo realizado sobre o significado das emoções para professores finlandeses, ainda prevalece a imagem de professores como profissionais racionais que precisam controlar as suas expressões emocionais, bem como a de seus alunos.

Os sentimentos negativos poderiam estar relacionados, como discute Bullough (2009), ao papel de orientação quando não é bem compreendido pelo mentor, surgindo o sentimento de culpa ou a sensação de não ter realizado todas as opções viáveis para auxiliar o desenvolvimento do iniciante ou falta de tempo para planejamento, para conversar sobre o ensino, dificuldade de construir relações sustentáveis e a dificuldade de desenvolver uma nova identidade profissional. De acordo com Hong (2010), as emoções e sentimentos negativos podem fazer os professores duvidarem da sua capacidade de lidar com o comportamento de outras pessoas, bem como terem dificuldades em evoluir profissionalmente.

Contudo, a professora experiente mostrou-se preocupada não só com o aprendizado das professoras iniciantes, mas também com os estudantes delas:

Com certeza os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos me preocupam; como é o ambiente em sua casa, se ele se alimenta direito, se seus pais, irmãos, tios, parentes não abusam, não agridem... São múltiplas as preocupações; e como costumo dizer: “O que não quero para meus filhos, não quero para os filhos dos outros...”. Na verdade, o que nós educadores queremos é ver nossos alunos tendo sucesso no processo ensino aprendizagem e sentindo prazer em aprender e não encarando esse sistema como punição (Diário de Mentoria, fevereiro de 2016).

Retoma-se o conceito de gestão pedagógica dos sentimentos e das emoções no processo de ensino (FREIRE et al., 2012), para apresentar que mesmo tendo experienciado sentimentos negativos relacionados ao medo da mentoria não ser eficiente, a professora experiente conseguiu gerir suas experiências emocionais no contato com as iniciantes, talvez percebendo que apresentá-las poderia minar o trabalho motivacional que estava sendo

realizado que, por sua vez, demonstrou que a PE.16 também conseguia reconhecer as emoções das professoras iniciantes, relacionados as suas angústias, momentos de desânimo e de esperança.

Reconhecer e lidar com as emoções das outras pessoas têm relação com ser inteligente emocionalmente (SALOVEY; MAYER, 1990, GARDNER, 1995; GOLEMAN, 1996), em um movimento de conhecer sua vida sentimental e, a partir disso, conseguir lidar com as emoções e sentimentos de outras pessoas, desenvolvendo atitudes, como a empatia.

Outro aspecto refere-se à construção de um clima emocional e de uma relação entre formador e professor que possibilitavam a expressão e a conversa sobre os sentimentos das próprias iniciantes, conforme se observa a seguir.

A PI [17 (EF)] ainda acrescentou que uma de suas angústias, é saber que o ano está terminando e perceber que duas crianças não conseguiram atingir os objetivos. E como no quinto ano pode reter o aluno (reprovar), fica o dilema se deve reprovar ou não (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

PI.16 (EI) – (...) A insegurança é grande, como por exemplo, em não dar conta do recado, não conseguir interagir com todas as crianças de forma igualitária, etc. (Relato da PI.16 transcrito pela PE.16 no Diário de Mentoria, outubro de 2015).

Articulando com as análises do Capítulo 4, talvez seja possível dizer que pelas díades PE.16-PI.16, PE.16-PI.17 terem equilíbrio de poder e reciprocidade em suas relações, instaurava-se um clima propício para o compartilhamento dos sentimentos da tríade A, compreendo que:

a reciprocidade está relacionada à maneira como os participantes da díade interagem entre si, essa interação pode gerar uma forma motivacional própria, capaz de levar os indivíduos a uma maior perseverança no engajamento progressivo em padrões de interações mais complexas (FINK, 1998, p. 104).

Além disso, se as emoções são contagiosas (GOLEMAN, 1995) e se as emoções dos professores/formadores estão interligadas com as dos estudantes/outros professores (estimulação cognitiva, estímulo motivacional e apoio social) (BECKER et al., 2014), é preciso cuidar disso na formação docente, trabalhando com os aspectos pessoais e emocionais dos (futuros) professores, na prática docente e nas relações estabelecidas com diferentes

pessoas no âmbito escolar e nas pesquisas educacionais, a fim de integrar razão e emoção, profissão e vida pessoal como parte do desenvolvimento profissional docente.

Os dois excertos anteriores também demonstraram, conforme discutem Marcelo e Vaillant (2009) sobre a principal fonte de motivação para o professor desempenhar seu papel de ensinar, que ela é intrínseca e está relacionada à satisfação por alcançar que os estudantes aprendam e desenvolvam capacidades, como foi possível observar nas motivações da PE.16 em relação aos aprendizados das iniciantes. Tal como apontam, outras fontes também têm destaque nos fatores motivacionais, como salário, prêmios, reconhecimentos, mas eles ainda seguem relacionados mais ao incentivo do que propriamente à satisfação profissional.

A respeito dos conhecimentos emocionais (ZEMBYLAS, 2007), discutidos no Capítulo 2, é possível afirmar que a PE.16 iniciou um movimento de autoconsciência emocional – relacionado ao *conhecimento individual* – ao longo de sua participação no PFOM, na apresentação da alegria, preocupação, ansiedade, vinculada à mediação da pesquisadora-tutora e sobre sua atuação na mentoria. Já sobre os *conhecimentos relacionais*, demonstrou a capacidade em criar um clima de empatia e emocional junto ao contato com as iniciantes, bem como no reconhecimento dos sentimentos delas. Contudo, o *conhecimento sócio-político* relacionado ao conhecer as emoções no contexto da escola e das relações de poder não ficou aparente em suas narrativas, verificando-se a necessidade de maiores aprofundamentos.

Para investigar a influência dos outros sistemas em que a PE.16 estava inserida, conforme comentado no Capítulo 4, estudou-se a possibilidade de trabalhar, junto às professoras experientes, a estratégia de recordarem outros momentos vividos e experiências de emoções positivas e negativas em relação às interações com os colegas, alunos, pais e administradores, podendo este ser um caminho útil e evocativo⁷⁵, como apresentou Darby (2008) ao discutir a possibilidade de “*incident interviews*” (entrevistas sobre incidentes) nas pesquisas sobre emoções no contexto de reformas educacionais.

Com relação ao avanço dessa pesquisa sobre experiências emocionais, entende-se que ao prosseguir com essa investigação, com base nas outras duas díades que serão analisadas posteriormente, concorda-se com a seguinte ideia:

⁷⁵ Via Diário de Mentoria, foi realizada uma tentativa parecida por meio de feedback formativo, embora sem sucesso.

Embora seja categórica a presença da emocionalidade no ensino, nem todos os professores experienciam as mesmas emoções, dependendo estas da pessoa que é o professor e dos contextos de atuação profissional, bem como da imagem, das expectativas e convicções que a sociedade tem sobre o ensino e a educação (FREIRE et al., 2012, p. 158).

A partir da ideia de que as experiências emocionais são singulares e partem das vivências e da constituição de cada pessoa, ampliaram-se as análises a fim de investigá-las por meio da trajetória das PE. 2 e, em seguida, da PE.4.

5.6.2 PE.2 e suas experiências emocionais: a influência dos relacionamentos estabelecidos na mentoria

Os registros analisados da PE.2 endossaram a ideia de que a profissão docente estaria relacionada com relações humanas, sendo nelas que serão encontradas as fontes e recompensas afetivas para o trabalho (SHAPIRO, 2010), como se verá a seguir.

A investigação sobre as experiências emocionais, neste caso, partiu das análises apresentadas sobre a trajetória de formação da PE.2 antes de sua atuação como mentora, mas que foram reveladas a partir das atividades realizadas no PFOM. Assim, como foi apresentado no capítulo anterior, observou-se que esta professora experiente vivenciou experiências emocionais marcantes, relacionadas a sua escolarização e a sua presença em uma sala multisseriada, bem como ao seu início de carreira marcado por dificuldades e angústias vividas.

A escolha pela docência tinha um fundo emocional atrelado às razões econômicas, como a garantia de emprego e o cuidado da família. Os sentimentos de realização pessoal na profissão foram sendo revelados ao longo de suas vivências profissionais relacionados à continuidade dos estudos e ao ingresso na área de Atendimento Educacional Especializado.

A partir da mentoria, o aspecto que teve mais destaque dentre as experiências emocionais da PE.2, foi a presença de mais pessoas interagindo com ela que oportunizou sentimentos **positivos**, por exemplo, quando contava com o auxílio e a parceria da coordenadora e da professora titular (percurso de mentoria de 2015) e **negativos** que culminaram no afastamento observado entre a PE.2 e a PI.2, quando não contavam com o mesmo apoio na escola da iniciante (mentoria realizada em 2016).

As análises apontam que os *feedbacks* fornecidos pela PI.2 sobre o trabalho de mentoria pode ter incentivado a continuidade das ações da PE.2, bem como auxiliado a continuar motivada no papel de mentora, como pode ser observado por meio dos seguintes

excertos: *“Motivou-me a dar continuidade ao trabalho”*; *“(…) me senti motivada a busca por novos conhecimentos, experimentar novas estratégias para vencer os desafios”* (Relatos da PI. 2 transcrito e enviado pela PE.2, setembro de 2016).

Assim, o retorno da professora iniciante concedia à PE.2 um tipo de confirmação sobre a sua expectativa inicial com a mentoria, isto é, a de *“(…) contribuir com informações relevantes no processo de ensino e aprendizagem”* (Diário de Mentoria, junho de 2015). Retoma-se aos estudos de Cross e Hong (2010) para dizer que pensar os objetivos é uma questão chave para entender que o comportamento, as estratégias e as decisões dos professores são guiados por eles. Os autores completam que os professores, ao longo de seu trabalho, avaliam de forma consciente, ou não, quão bem o seu objetivo está atingindo a classe, ou, no caso desta pesquisa, a PI., sendo parte essencial para as experiências emocionais.

Além disso, a PE.2 continuou a sentir-se motivada a auxiliar a PI.2, mesmo com relatos que evidenciaram experiências emocionais negativas por parte da iniciante: *“de início fiquei apreensiva devido as limitações por parte das professoras das salas”* (Relatos da PI. 2 transcrito e enviado pela PE.2, setembro de 2016) e *“Quando se planeja uma ação e os resultados não saem como o esperado, causa angústia, mas é necessário rever e buscar novas estratégias”* (Relatos da PI. 2 transcritos pela PE.2, setembro de 2016).

A motivação e, conseqüentemente, a vivência de experiências emocionais positivas em relação à mentoria estavam relacionadas às percepções da PE.2 sobre a PI.2. Isto é, por um lado, por perceber o interesse da iniciante em construir novos conhecimentos por meio de leituras e discussões que pudessem melhorar a sua prática, mostrando-se muito interessada em aprender e em mudar as suas ações – aspectos relatados pela professora experiente ao longo do seu acompanhamento. Essas ideias podem ser observadas no trecho a seguir: *“A gente nota que está influenciando quando percebe que o outro se interessou, buscou adaptar a experiência para sua realidade, quando busca novas maneiras para resolver os problemas”* (Diário de Mentoria, junho de 2016).

Por outro lado, a PE.2 também vivenciava experiências emocionais positivas, dado que identificava na iniciante aspectos positivos, como esforçada, dedicada, persistente, criativa (Diário de Mentoria, outubro de 2015), carismática, prestativa e dispostas a ajudar (Diário de Mentoria, julho de 2016). Dessa forma, compreendeu-se que sentir o envolvimento efetivo da professora iniciante no processo de ensino e aprendizagem estabelecido na

mentoria, configurou-se como uma experiência emocional positiva da PE.2 que possibilitou o desenvolvimento do apoio no decorrer do tempo.

Partindo das ideias de Zembylas (2004) ao explicar que as emoções de uma professora estão relacionadas aos seus valores e as suas crenças, em suas análises sobre os aspectos interpessoais das emoções, foi possível entender que a PE.2 sentia-se animada e, possivelmente, feliz, porque valorizava a opinião da iniciante sobre a mentoria. Ainda com base no referido autor, também foi possível dizer que as ações e decisões da professora experiente dependiam do seu envolvimento emocional com a PI.2.

A PE.2 também apresentou outra pessoa que, fora do microssistema escolar, lhe oferecia suporte e, possivelmente, apoio para continuar desempenhando o seu papel como mentora: *“Fora da escola meu marido é meu maior incentivador, mesmo não sendo educador, comento com ele alguns casos e ele indica algumas soluções que funcionam”* (Diário de Mentoria, junho de 2016). Tal aspecto apresentado sugere que, para além da escola e dos papéis desempenhados pelos professores nesse contexto, há outras pessoas que se configuram como fontes de apoio, principalmente, nas vivências de situações críticas.

A falta de reconhecimento do trabalho pela professora e coordenadora pedagógica da escola da iniciante, sobre a mentoria da Díade A, pode ter sido configurada como uma experiência emocional negativa, juntamente com a possível tristeza, mal-estar ou revolta pela ausência de colaboração entre a PE.2 e as outras professoras.

Tais experiências emocionais negativas no processo de mentoria vivenciado pela PE.2 também eram compartilhadas pela professora iniciante quando dizia que *“Neste módulo [módulo extra do PFOM – momento em que mudou de instituição] me senti angustiada com as restrições impostas pela escola”* (Relatos da PI. 2 transcritos pela PE.2, setembro de 2016).

Com base nos estudos de Hargreaves (2000), discute-se que as fontes de experiências emocionais negativas têm relação com as geografias emocionais, considerando as relações hierárquicas de poder. Nesta pesquisa, tal situação pode ser vista quando a coordenadora pedagógica da outra instituição escolar não autorizou o compartilhamento de materiais e informações dos alunos da iniciante, além da distância física que foi evidenciada na falta de interação entre a mentora e as professoras (titular, coordenadora e iniciante - com essa última os encontros entre a Díade A tornaram-se virtuais na etapa final da mentoria).

Assim, mesmo a PE.2 não apresentando comentários específicos sobre seus sentimentos em seus registros nos Diários, descreveu situações positivas e negativas que possibilitaram a inferência de possíveis experiências emocionais vivenciadas:

- **Situações emocionais negativas:** possível desistência da PI.2 (início da mentoria); dificuldade em conhecer mais sobre o trabalho da iniciante e planejar novas ações de mentoria (mudança de escola, em 2016); possível frustração causada pelas questões estruturais relacionadas ao seu trabalho, como a falta de tempo para dedicar-se à mentoria e/ou ao PFOM;
- **Situações emocionais positivas:** avaliação positiva da aprendizagem da PI.2; ações mais autônomas da iniciante em busca de novas estratégias; diversificação de atividades da iniciante em suas oficinas, seguindo as orientações da PE.2; sobre a sua participação no Programa: “(...) *Fiquei muito feliz de poder dividir com vocês [do PFOM] minhas vivências e poder trocar informações*” (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

As duas categorias de experiências emocionais revelaram que os sentimentos tinham como base o comportamento de outras pessoas das relações que a PE estabelecia, não estando baseado, apenas, em suas próprias ações e nos resultados emocionais advindos desses relacionamentos. Assim, observou-se que a PE.2 vivenciava suas experiências emocionais a partir da sua relação com o outro que se tornou sua principal fonte emocional.

Com base nas análises das experiências emocionais da PE.2, verificou-se que a mentoria foi composta por sentimentos diversos que se entrelaçaram no dia a dia das atividades como mentora: o trabalho apresentou-se como **difícil** devido ao pouco tempo de observar o trabalho da iniciante; o processo de ser mentora mostrou-se **desafiador** e, em contrapartida, os momentos de compartilhamento de saberes mostraram-se **gratificantes** (palavras escolhidas pela própria PE.2 ao longo de seus registros).

Em relação aos tipos de conhecimentos emocionais desenvolvidos pela PE.2, evidenciou-se aqueles ligados ao *plano relacional* (ZEMBYLAS, 2007), referentes às afiliações emocionais com a professora iniciante; ao cuidado e à empatia com as dificuldades da PI.2 e ao clima emocional favorável no relacionamento estabelecido na Díade A. Tais aspectos puderam ser observados nos seguintes excertos: “(...) *espero que essas informações possam subsidiar os trabalhos da professora, contribuindo assim para amenizar ou sanar suas angústias*” (Diário de mentoria, junho de 2015); “(...) *“é muito bom poder compartilhar*

com alguém coisas boas ou ruins. O fato de saber que pode contar com alguém para conversar, compartilhar experiência nos tranquiliza” (Diário de Mentoria, junho de 2016).

É importante dizer que o *cuidar* tem sua definição atrelada às emoções, reflexões e ações que resultam da vontade de um professor em motivar, auxiliar ou inspirar seus alunos, sendo que tais experiências de cuidado sofrem influências pela necessidade de manter relações profissionais positivas e pelas suas crenças sobre o seu papel como mentor (O’CONNOR, 2008). Tal ideia pode ser observada por meio do excerto a seguir, no qual a PE.2 apresentou como se sentia em relação à finalização do processo de mentoria: *“Ao chegar ao final do curso de Mentoria sinto-me realizada por ter cumprido mais um trabalho que me dispus a fazer. Saber que de alguma forma contribui para amenizar as inquietudes, angústias e dúvidas da iniciante* (Diário de Mentoria, setembro de 2016).

Com base nos dados coletados, observou-se que o PFOM, para a PE.2, não se configurou como uma oportunidade regular para compartilhar e discutir as dimensões emocionais do seu trabalho. Essa análise também foi realizada por Hunt (2016) em um estudo sobre as emoções nas interações entre professores, evidenciando que ainda não há, por parte dos docentes, uma atitude de compreender os momentos difíceis e de grande tensão emocional como possibilidades de explorar o porquê de suas práticas, o seu envolvimento no trabalho emocional ao longo do tempo e como estão sujeitos a um conjunto de regras emocionais.

Finalmente, a partir das análises apresentadas, evidenciou-se a importância de iniciativas, como o PFOM, em atentar-se para as relações que as professoras experientes estabelecem, especialmente nos microssistemas nos quais participam, evidenciadas nos relacionamentos entre mentores e iniciantes, mentores e tutores/pesquisadores e entre mentores, iniciantes e outras pessoas ligadas ao trabalho docente.

5.6.3 PE.4 e suas experiências emocionais: a construção de sua identidade de formadora

A PE.4 também vivenciou a mentoria por meio de experiências emocionais diversas que indicaram que as emoções e as identidades profissionais são dinâmicas e se inter-relacionam, representando uma forma para compreender o comportamento docente, como os professores se veem, como enxergam seus colegas e seus alunos e como entendem as decisões que afetam esses grupos (SHAPIRO, 2010).

No início de sua participação no PFOM, a PE.4 apresentou um misto de ansiedade e de sentimentos relacionados a essa nova situação – *“Em todo início de curso novo fico ansiosa e me perguntando se iria conseguir atingir os objetivos exigido durante o mesmo”* – e, ao longo do processo formativo, acompanhados de **sentimentos positivos** ligados ao apoio de uma outra pessoa e a sua própria organização pessoal para acompanhar um novo desafio: *“(…) mas me senti muito bem, a Tutora também é muito dedicada e me auxiliou muito por ser online e com muita dedicação e um plano de horários pré-estabelecidos”* (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

Sobre a sua participação ao longo do PFOM, as angústias foram relacionadas aos dilemas enfrentados com as famílias dos alunos da professora iniciante, com manifestações que indicavam desconforto (ZEMBYLAS; CHARALAMBOUS; CHARALAMBOUS, 2012), evidentes nos relatos sobre essa interação.

Sobre o seu processo formativo, a PE.4 sentia-se bem ao compartilhar suas experiências com outras participantes: *“e este curso me ofereceu o que eu prezo muito que é a troca de experiências que há muito tempo percebo que falta em nossa rede de ensino e que seria necessário resgatar para auxiliar as iniciantes que ingressam no Ensino”* (Diário de Mentoria, outubro de 2015). Em outro momento do PFOM, ela também demonstrou alegria sobre isso:

Não senti dificuldades em auxiliar minha PI, aliás, ao dar continuidade no programa percebi uma felicidade da parte dela e minha. Gosto de trocar experiências, buscar novos aprendizados e o programa vem com esse objetivo (Diário de Mentoria, setembro de 2016).

O sentimento de realização profissional também foi vivenciado e revelado em suas narrativas – *“Neste curso de mentoria estou me realizando quanto à gestão da U.E, pois estou acompanhando uma professora mais de perto, ou seja, no dia-a-dia, e nem sempre é possível”* (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

A professora experiente revelou que suas experiências emocionais positivas no PFOM estavam relacionadas ao acompanhamento da PI.4, embora, como evidenciado em análises anteriores, o apoio ao qual ela se refere era voltado aos estudantes, não as dificuldades da iniciante. Tal situação foi verificada porque ela tinha uma concepção simplificada sobre ser uma formadora de professores, uma vez que, aparentemente, faltavam outros elementos para compor tal papel, por exemplo, atentar para as necessidades formativas e para os aprendizados

da iniciante. Os excertos a seguir exemplificam suas angústias relacionadas, principalmente, ao seu papel como gestora:

Às vezes me sinto angustiada e impotente por não conseguir realizar o pedagógico como seria necessário e correto, mas percebi que várias gestoras no fórum têm essas angústias, isso me aliviou um pouco, e continuo a me esforçar ao máximo possível para atender as necessidades do CER como um todo (Diário de Mentoria, outubro de 2015).

Como gestora, as funções são múltiplas, mas sempre procurei separar meu pessoal do profissional. Às vezes a minha frustração é não conseguir dar atenção a todos da U.E, mas me esforço muito para atingir esse meu objetivo (Diário de Mentoria, julho de 2016).

Mesmo apresentando suas angústias, demonstradas no primeiro e no segundo ano da mentoria, a PE.4 reconheceu em suas colegas de Programa uma fonte de apoio, dado que o processo de compartilhar vivências comuns demonstrou que a pessoa não está só em seus dilemas e em seus sentimentos.

Todas essas experiências emocionais, positivas e negativas, foram permeadas pela constituição de sua identidade de formadora de professores que ressaltou uma cobrança de que seu papel como gestora sugeriria que ela apoiasse outros professores dentro de sua unidade escolar. Sobre esse assunto, Hong (2010) esclarece que o “eu”, enquanto maneira como cada pessoa se percebe, é importante na construção das formas como os professores interagem como os ambientes e interferem nos julgamentos realizados em determinado contexto.

Esses sentimentos eram acompanhados de um possível medo/receio de que ela estivesse replicando o que acontecia nos seus primeiros anos de exercício docente, como evidenciou: *“no meu início de carreira também tive apoio dos colegas com mais experiência, só que não tinha o apoio da gestora, coordenação, pois o município tinha somente uma Diretora da Educação e isso impossibilitava auxílio e cursos de aperfeiçoamento* (Diário de Mentoria, julho de 2016).

Em outro momento do PFOM, a PE.4 pareceu repetir o trecho que fala sobre sua frustração, apresentado em excertos anteriores: *“Ser diretora tem muitas atribuições, no dia-a-dia as vezes me sinto frustrada por não conseguir dar total atenção a todos, mas tento suprir de alguma maneira como em H.T.P.C ou mesmo ao ser solicitadas pelas mesmas”* (Diário de Mentoria, setembro de 2016). O sentimento de culpa parecia estar presente ao

longo de seus relatos sobre o seu papel e dificuldade em apoiar os professores de sua escola, embora não tenha sido explicitamente mencionado.

Hunt (2016) esclarece que formadores de professores evitam a vergonha, o medo e a culpa ao se posicionarem de forma discursiva em relação às noções idealizadas de boas práticas e de bom professor. Desse modo, no caso da PE.4, tais sentimentos relacionavam-se à ideia/expectativa de papel de ser uma boa mentora. Adicionalmente, os registros da PE.4 endossaram a perspectiva de que os discursos emocionais posicionam os indivíduos social e culturalmente e que estão envolvidos em complexas redes de relação de poder (ZEMBYLAS; CHARALAMBOUS; CHARALAMBOUS, 2012).

Em outra perspectiva, inspiradas pelos resultados apresentados por Zembylas (2004), é possível dizer que as experiências emocionais da PE.4 influenciaram as avaliações de seu papel como formadora de professores, bem como interferiram na construção de sua identidade como mentora.

Sobre as relações estabelecidas na Díade B, não foram observadas experiências emocionais negativas, uma vez que a PE.4 atribuiu características positivas à professora iniciante, como foi evidenciado nas análises sobre as PE.16 e PE.2 - que também reconheceram positivamente suas parceiras. Este aspecto pode ser observado durante o período de duração do processo de mentoria realizado por ela:

A PI é muito dedicada e esforçada em sua profissão, mas as angústias são comuns tanto mentora/PI em não conseguiram almejar os planos (Diário de Mentoria, junho de 2015).

Vejo que a PI tem se esforçado muito para sanar as dificuldades da sala, procura através da troca de experiências com suas colegas e na mentoria explorar novas atividades e brincadeiras (...). Eu como mentora, ainda tenho angústia de não estar ajudando suficiente, mas estou tentando (Diário de Mentoria, agosto de 2015).

É uma profissional dedicada e a cada ano procura novas formações e aprendizados para repensar nas propostas de trabalho e resolver problemas do dia a dia da sala de aula (Diário de Mentoria, julho de 2016).

A PI é uma profissional com um perfil tranquilo e calmo (Diário de Mentoria, setembro de 2016).

Embora faltem dados mais precisos sobre o assunto, os relatos apresentados indicaram que a PE.4 identificou um sentimento de pertencimento (SKAALVIK; SKAALVIK, 2011) da iniciante no processo desenvolvido de mentoria, representado pelo seu esforço em trabalhar as

dificuldades de seus alunos e pela sua dedicação ao longo da mentoria. Skaalvik e Skaalvik (2011) também discutem que o apoio emocional e as relações positivas estabelecidas entre professores e seus supervisores, colegas e pais dos estudantes, bem como que o sentimento de compartilhamento de objetivos e valores com colegas e gestores podem promover ou aumentar o sentimento de pertencimento aos docentes.

Ensinar, aprender e liderar exige que os envolvidos nestes processos possuam uma persistência diária e assumam um compromisso, o que na realidade é muito mais do que a capacidade de resiliência é, por isso, é um fator importante no ensino e na eficiência docente ao longo do tempo e pode ser desenvolvido. O que não pode ser visto apenas como uma característica pessoal (DAY, 2014, p. 108-109).

Além disso, os relatos indicaram que a PE.4 pareceu ter empatia com os sentimentos de angústia da iniciante, construindo um clima emocional que favoreceu o compartilhamento desses, aparentemente, sem censura e julgamentos por parte da professora experiente.

Skaalvik e Skaalvik (2011) indicam a importância da criação de uma atmosfera de confiança mútua e respeito entre grupos de pessoas que trabalham juntos em uma escola, podendo ser facilitados por meio de um ambiente escolar favorável que esclareça e desenvolva metas e valores conjuntos, que atente para a pressão do tempo sobre os professores e que estabeleça orientações pedagógicas sobre os comportamentos dos estudantes.

As análises sobre os tipos de conhecimentos emocionais (ZEMBYLAS, 2007) desenvolvidos pela PE.4, remetem ao que ela deveria trabalhar no plano *individual*, isto é, suas atitudes e crenças sobre o ensino e aprendizagem que trouxeram uma concepção afetuosa sobre a escola (que deve ser feita de amor e paciência – Atividade 1.1, Mód. I), sobre o ensino (é preciso ter prazer em ensinar e amar o aprendente - Atividade 1.2, Mód. II) e sobre a relação escola-família (é importante cativar os pais, mostrando a importância do estudo na vida dos filhos -Atividade 1.2, Mód. II). De acordo com Zembylas (2007), pode-se dizer que a PE.4 afiliou-se emocionalmente ao seu contexto de atuação, “como resultado de experiências emocionais passadas ou presentes” (p. 360).

Zembylas (2004), por meio de outras discussões, auxilia na compreensão de que o PFOM tornou-se um lugar seguro e confortável para expressar algumas de suas experiências emocionais relacionadas, especialmente, à constituição de sua identidade como formadora de

professores apoiada por uma rede de relações (tutora e colegas participantes) e de momentos reflexivos.

Assim, compreendeu-se que a presença em um programa voltado à formação de mentores poderia ser uma possibilidade aos professores experientes de apresentarem, superarem/minimizarem sentimentos de culpa, vergonha, inadequação profissional, inquietação, desconforto e ansiedade quando a equipe formativa mostrar-se atenta e preocupada com estas questões. E, mais, também ser um espaço para a construção de um clima emocional para que estas experiências emocionais negativas sejam reveladas e trabalhadas.

5.6.4 Uma síntese possível: compreensões sobre experiências emocionais de professoras experientes em seus processos de aprender a ser mentora

Com as análises apresentadas, discute-se que as experiências emocionais positivas podem alavancar o processo de aprendizagem das professoras experientes e iniciantes. Também compreendeu-se que foi importante que as professoras sentissem que não estavam sozinhas com suas ideias e sentimentos (JOKIKOKKO; UITTO, 2016), seja com o apoio da tutoria virtual, nas atividades coletivas do PFOM ou no microsistema escolar junto aos seus colegas nas interações estabelecidas face a face e com as professoras iniciantes em particular.

As situações ocorridas na mentoria e o relacionamento, especialmente, entre as PE. e PI. configuraram-se como dispositivos indiretos (COWIE, 2011) para a obtenção de exemplos de experiências emocionais positivas e negativas que as três professoras experientes associaram com o novo papel assumido com a sua participação no PFOM.

Adicionalmente, a partir das análises realizadas sobre as experiências emocionais das PE., compreendeu-se que as narrativas ilustraram como “a sensação de bem-estar emocional dos professores (...) pode ser afetada por diferentes condições em diferentes fases da vida” (DAY, KING, 2009, p.19), bem como a “emoção, cognição e ação, de fato, estão integralmente ligadas” (HARGRAVES, 200, p. 812).

Avançando nos estudos de Bullough (2009), que apresentou quatro fases emocionais vivenciadas por professores iniciantes - conforme discutiu-se no capítulo teórico, verificou-se as mesmas fases relacionadas às professoras experientes no papel de mentoras com as especificidades de cada trajeto de mentoria:

- **Fantasia:** as PE. tiveram expectativas positivas sobre as atividades de mentoria no início do Programa, embora receosas do que estava por vir; buscaram, em sua trajetória como profissionais experientes, modelos de apoio e de acompanhamento nos anos iniciais de sua carreira e nos referenciais teóricos trabalhados ao longo do PFOM, como fonte de dados sobre o novo papel de mentora a ser desempenhado; sentimentos ligados ao “novo” foram predominantes, alternando-se entre medo, ansiedade, felicidade;
- **Sobrevivência:** gestão do tempo em diferentes papéis e desempenhando diversas atividades dentro e fora da escola; gestão dos relacionamentos que impulsionavam, ou não, o andamento da mentoria, bem como das experiências emocionais que os acompanhavam; o processo de compartilhar com o grupo de mentoras do PFOM, experiências e, especialmente, angústias sobre os papéis desempenhados, pareceu oferecer conforto emocional;
- **Domínio:** houve um crescimento da autoconfiança e de motivação para continuar ensinando, impulsionados pelos *feedbacks* oferecidos pelas iniciantes como forma de avaliar o apoio oferecido pelas mentoras e possibilitar a continuidade das ações; a observação, por parte das professoras experientes, dos aprendizados das professoras iniciantes e/ou de diminuição de suas angústias;
- **Impacto:** as experiências emocionais estavam relacionadas às preocupações das professoras experientes com o aprendizado das iniciantes e/ou dos seus alunos, com a preocupação de que se tinham feito um bom trabalho, ou seja, com a superação ou diminuição das dificuldades das professoras iniciantes.

Averiguou-se sobre suas satisfações no trabalho – compreendidas como julgamentos avaliativos que as pessoas fazem sobre suas atividades profissionais ou como estados emocionais resultantes de avaliações sobre seus trabalhos (SKAALVIK; SKAALVIK, 2011) – que as professoras experientes revelaram que sua fonte de satisfação sobre a mentoria teve relação com a possibilidade de compartilhar suas vivências e experiências profissionais e emocionais; colaborar com o aprendizado das professoras iniciantes e/ou dos alunos; estabelecer parcerias entre diferentes pessoas que compunham o ambiente escolar e fora dele.

Em relação às insatisfações no trabalho (SKAALVIK; SKAALVIK, 2011) de mentoria, os registros revelaram o número grande de responsabilidades, tarefas e preocupações atreladas às demandas de seus diversos papéis.

Os dados e análises apresentados sobre as experiências emocionais de três professoras experientes em suas aprendizagens e atuações como mentoras possibilitaram dizer para aqueles que se propõem e se interessam em promover iniciativas de desenvolvimento profissional docente, se atentem para a diversidade e para a intensidade de sentimentos vivenciados por profissionais com grande experiência, reconhecendo que, mesmo com seu esperado repertório de conhecimentos, podem sentir-se isolados, angustiados e com dúvidas.

Assim, tais professores também precisariam de uma fonte de apoio, seja por meio de colegas experientes, tutores ou pessoas próximas, a fim de que se sintam acolhidos no dia a dia do desempenho de seu(s) papel(is). E, para além, que seja possível quebrar a barreira de que demonstrar seus sentimentos, especialmente, os negativos, fazem dos PE. profissionais piores ou que isso diminua o reconhecimento atribuído ao papel de formadores.

Para o desenvolvimento de estudos sobre experiências emocionais de professores, compreendeu-se a importância de considerar que cada professor estava em uma complexa e diversa rede de relacionamentos e ambientes que faziam parte, ou não, do contexto escolar (DAY, HONG, 2014). A partir disso, a mentoria foi influenciada por essas redes estabelecidas e pelos sistemas que as PE. faziam parte, micro, meso e exo, conforme verificados no Capítulo 4.

As emoções que os professores experimentam e expressam, não são apenas assuntos de disposições pessoais, mas são construídas em relações sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares. (...) Esses relacionamentos e valores influenciam profundamente como e quando emoções particulares são construídas, expressas e comunicadas (ZEMBYLAS, 2004, p. 186, tradução nossa).

Mesmo sem o propósito de encerrar as possibilidades dessa investigação, vislumbrou-se como contribuições a sugestão de que na formação de outros mentores e em programas de mentoria seja realizado um trabalho com a dimensão emocional nos processos de aprendizagem da docência. De acordo com Freire et al. (2011), tal providência pode propiciar aos professores maior capacidade de discriminar emoções, sentimentos e autoconhecimentos, maior competência para resolução de conflitos e de serem menos vulneráveis às apreciações de outras pessoas.

Assim, entende-se que é preciso incentivar os professores a revelarem suas experiências emocionais ao longo dos processos formativos, dando subsídios para reflexões

que os ajudem a compreender as situações desencadeadoras, as possíveis soluções para seus sentimentos negativos e a construção de uma rede de apoio entre seus colegas.

A partir das análises e discussões estabelecidas ao longo desse capítulo, propõe-se, a seguir, apresentar as considerações finais sobre o presente estudo, a fim de condensar as possibilidades e limitações da pesquisa, bem como suas principais contribuições para a área educacional e para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 6: Considerações finais

NO último capítulo são apresentados alguns dos elementos principais que envolvem o desenvolvimento profissional de professores experientes em suas atuações como mentores. É realizada a retomada de seus conhecimentos, aprendizagens e experiências emocionais expressos ao longo de sua participação no PFOM. Por fim, discutem-se as possibilidades e limitações do estudo, contemplando indicações para novas pesquisas sobre formação docente.

Ao longo do desenvolvimento do presente estudo, discutiu-se se o papel de ser mentor e ensinar professores iniciantes a ensinar também deve ser pensado na sua individualidade, embora seja tratado a partir de aspectos profissionais gerais: seu papel como formador de professores, das atividades desempenhadas e dos conhecimentos necessários para a sua efetiva atuação. É individual a medida que cada docente tem suas experiências, suas crenças e teorias, caminhos formativos distintos e diversos, participam de diferentes contextos e se sentem de formas peculiares nas diversas situações da docência e, especificamente, no apoio ao professor em início de carreira.

Esta ideia, que embasa a teoria sobre formação docente e fortalece a prática de professores em distintas etapas da carreira, confirma o que, para este trabalho, é o início de qualquer iniciativa formativa: construir ações, disciplinas e programas que considerem as singularidades dos professores e as características próprias da docência, bem como os contextos de atuação e as suas especificidades como espaços de construção de conhecimentos profissionais.

Também se ressalta a importância do aspecto colaborativo, presente nos processos de aprendizagem docente, que demonstram que a construção da identidade docente é mediada pela relação com o(s) outro(s), pessoas e sistemas, nos quais as pessoas se inserem, participam, modificam e são modificadas, aprendem e se desenvolvem pessoal e profissionalmente.

Tal qual Subtil (2016) discute sobre a colaboração na educação, é preciso que as universidades, materializadas em seus pesquisadores, construam, em colaboração, os saberes profissionais importantes para uma prática efetiva e de qualidade. Dentro das escolas, precisa-se de comunidades, redes de aprendizagem e parcerias entre diferentes sujeitos, como foi discutido no trabalho entre professores experientes e iniciantes, para que os conhecimentos, os

dilemas, as dificuldades e as experiências profissionais e emocionais sejam compartilhados, construídos e enriquecidos.

Tais elementos, quando agregados ao processo de reflexão crítica do docente sobre seu trabalho, podem contribuir para a sua formação, além de propiciarem o desenvolvimento humano e profissional dos envolvidos, tornando a escola uma instituição que ensina e aprende (ALARCÃO, 2000; ALARCÃO; TAVARES, 2010; ROLDÃO; LEITE, 2012).

Ideias como estas basearam a construção do Programa de Formação Online de Mentores e, a partir do desenvolvimento da pesquisa-intervenção, aspectos importantes foram revelados com as análises dos dados, a fim de responder: *quais aprendizagens profissionais da docência e experiências emocionais são expressas por professores experientes ao longo de sua participação em um programa de formação online de mentores?*

Antecipadamente, apresenta-se que a pesquisa mostrou-se atual e necessária, na medida em que foi respondendo aos questionamentos atuais sobre a formação docente, como alguns propostos por Nóvoa (2017), o qual discute a relação dos diversos momentos formativos com a vida profissional docente:

(...) Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas? (NÓVOA, 2007, p. 1113)

Bullough e Draper (2004), em seus estudos sobre Hawkey (1997)⁷⁶, também observaram outras possibilidades de investigação relacionada à formação docente, como a necessidade de examinar as complexidades das interações vivenciadas pelos mentores, como funcionavam as relações de mentoria entre os participantes e como os professores experientes aprendiam com suas experiências de orientação.

É neste contexto que se propõe discutir sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional docente com a participação de professores experientes em um programa de formação *online* de mentores, além de apresentar as contribuições do presente estudo para futuras pesquisas educacionais.

⁷⁶ HAWKEY, K. Roles, responsibilities, and relationship in mentoring: a literature review and agenda for research, **Journal of Teacher Education**, v.48, n.5, p. 325–335, 1997.

6.1 O microsistema das professoras experientes (PFOM) e as possibilidades de desenvolvimento profissional docente

O PFOM, enquanto microsistema de aprendizagem de professores experientes e iniciantes, revelou-se como oportuno para o compartilhamento de experiências diversas, dificuldades e necessidades formativas de profissionais em distintas etapas da carreira docente, envolvendo aspectos pessoais que compõem sua trajetória e suas ações e os processos reflexivos que impulsionam o desenvolvimento profissional docente.

Iniciativas como estas se destacam quando se organizam em torno das demandas apresentadas pelos próprios professores e quando tais profissionais são protagonistas do processo de aprendizagem, participando das decisões e encaminhamentos ao longo da formação. Não menos importante, estes programas de formação continuada obtêm resultados positivos quando oferecem apoio e acompanhamento sistemático da prática pedagógica, pautando-se em processos reflexivos e de mudança.

Os elementos que ficaram evidentes ao longo da intervenção e da análise dos dados foram aqueles que também compõem um microsistema (BRONFENBRENNER, 1996): as **relações interpessoais**, as **atividades molares** e os **papeis**. E, a partir disso, as aprendizagens e os conhecimentos profissionais construídos/mobilizados e o modo como se deu o desenvolvimento profissional de professoras experientes na construção de sua identidade como mentoras e as experiências emocionais reveladas neste processo.

As relações interpessoais em destaque foram aquelas vivenciadas pelas professoras experientes junto às iniciantes e àquelas entre professoras experientes e a pesquisadora-tutora. Em ambas foram necessárias atitudes (não lineares, dinâmicas e flexíveis) de acolhimento, planejamento, questionamento e enfrentamento às dúvidas, dificuldades, aos dilemas, sentimentos diversos, à gestão da participação no PFOM com as atividades na escola e para além dela.

Por sua vez, em cada um dos papeis desempenhados foi preciso a construção de conhecimentos próprios para mentores e tutores atuarem no acompanhamento junto aos colegas docentes. As análises também confirmaram que há influência para ambas nas atividades desempenhadas por cada uma delas (mentoria e tutoria) e que é preciso alternar o equilíbrio de poder em favor da iniciante, incentivando a autonomia das PI. frente à resolução de problemas e ações junto aos alunos, dando espaço para apresentarem suas dúvidas e angústias. A relação entre mentor-tutor, a favor das professoras experientes, foi observada em

atitudes de disponibilidade e abertura da tutora frente às demandas das participantes, no potencial formativo do *feedback*, mais do que o oferecimento de respostas prontas; no cuidado atento às dificuldades de gestão das atividades, no incentivo para a não desistência dos participantes e a contínua interação via ambiente virtual de aprendizagem.

Entre mentoras e iniciantes, as relações presenciais dentro das escolas possibilitaram um contato facilitado entre os professores, aproveitando-se de encontros em reuniões/momentos realizados pelas e nas escolas (HTPC, intervalos, conversas em diferentes momentos da rotina, por exemplo). Contudo, para a pesquisa, faltaram dados mais precisos sobre as conversas e caminhos estabelecidos neste contexto presencial sobre as ações na mentoria, sugerindo a necessidade de se investir em novas estratégias em programas de formação de mentores para acompanhar, coletar e analisar tais dados, além de redirecionar as iniciativas formativas.

Já as relações entre professoras experientes e a pesquisadora-tutora possibilitaram a construção de vínculos de confiança que oportunizaram, na escrita de narrativas, a apresentação de diversos assuntos, teorias e concepções (mentoras), a fim de que os registros tivessem realmente um caráter reflexivo. Por outro lado, grande parte das atividades do PFOM sugeriram narrativas escritas, o que pode ter sobrecarregado as professoras experientes, como Cardoso (2016) observou em seu estudo sobre outra iniciativa formativa que utilizava de tal estratégia.

As narrativas, embora apresentassem elementos importantes sobre o processo formativo das professoras experientes e sobre a mentoria, revelaram a complexidade dos processos reflexivos, especialmente, em ambientes virtuais de aprendizagem. Seja pelos desafios **temporais** (a escrita, muitas vezes, ficava distante da ação e muitos elementos eram deixados para trás pelas frequentes demandas que envolviam o trabalho das mentoras) ou pelos limites **geográficos**, pois o incentivo constante da pesquisadora-tutora, os questionamentos apresentados via diário, mensagens e e-mail, bem como a sequência das atividades e a importância da continuidade para a formação de mentores ficavam comprometidos com períodos de ausência ou de pouca dedicação das professoras experientes no AVA do PFOM.

Também se observou a importância de contatos físicos entre mentores e a equipe formativa do Programa, embora esclareça-se que havia a falta de recursos financeiros e outras dificuldades para que eles acontecessem ao longo dos módulos. Duas professoras também

apresentaram tais demandas em uma atividade de avaliação do Programa – *Atividade 2.3-Questionário: encerrando uma etapa* – Módulo 4:

- PE.16: “*Sugestões: ter pelo menos dois encontros presenciais com todos os envolvidos; mentor, PI, tutora e equipe de apoio AVA, um no início e outro no término do curso*”;
- PE.4: “*O Programa é ótimo. Sugestões: 1-Reuniões presenciais com tutoras, mentoras e PIS; 2-Reuniões presenciais com os colegas de outros municípios*”.

Avaliações como estas já foram incorporadas, previamente, ao desenvolvimento do Programa Híbrido de Mentoria, iniciado em 2017, que vem demonstrando que questionamentos realizados em reuniões presenciais também podem colaborar para a assiduidade dos participantes e para a sua retomada das atividades no AVA⁷⁷.

Nas diferentes relações interpessoais estabelecidas no PFOM, também se verificou que é preciso reconhecer que foram construídas em um contexto particular de ações, atores, concepções, objetos sociais e pessoais e, considerando uma sequência de eventos (ZEMBYLAS, 2004) e é nas relações estabelecidas em profissões humanas, como a docência (FORMOSINHO, 2013), que os professores encontram as recompensas afetivas para seu trabalho (SHAPIRO, 2010).

Sobre as *atividades molares*, como “principal veículo para a influência direta do meio ambiente sobre a pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 37), compreendeu-se que a mentoria se enquadrou no conceito. Tal consideração foi feita, considerando que o programa ocorreu por um período prolongado de tempo em que foi se complexificando e se baseando nas demandas apresentadas pelas professoras iniciantes e pelos seus alunos no ambiente imediato em que conviviam, estimulando o trabalho das mentoras. Já para a discussão sobre os *papeis* desempenhados pelas professoras experientes como mentores, retoma-se ao questionamento feito por Altet (2003): “basta ser um professor experiente reconhecido para se tornar um formador profissional?” (p.52).

As análises indicaram que embora as três professoras experientes tivessem grande experiência na docência, os anos não foram (e não devem ser) suficientes para atuarem profissionalmente junto às professoras iniciantes, uma vez que se percebeu a necessidade de uma preparação formal e da construção de conhecimentos que dessem condições para a sua atuação junto aos iniciantes.

⁷⁷ Impressões gerais da presente pesquisadora em seu trabalho como tutora da fase inicial do PHM.

Por outro lado, também averiguou-se que as PE. também apresentaram necessidades formativas relacionadas ao seu desenvolvimento profissional (PE.4: dificuldades relacionadas às características/dificuldades de um início profissional como diretora e da construção da identidade de formadora de professores; PE.2: ligadas à gestão dos papéis, às atividades exercidas e à comunicação com colegas; PE.16: relacionadas as suas crenças sobre o papel das famílias e ao domínio ou formas de ensino).

A análise é consistente com que Lima (2004) discute sobre as etapas profissionais não serem lineares: “é importante destacar, no entanto, que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ da situação de ensino enfrentada” (p.88). Neste caso, o aspecto novo foi a atuação das PE. como mentoras.

Também se verificou que as três professoras experientes enfrentaram desafios semelhantes no processo de tornarem-se mentoras, não necessariamente relacionadas à compreensão do conceito, mas ligadas ao campo da ação, como focalizar as dificuldades dos alunos em detrimento às da iniciante e sobre o relacionamento com as famílias dos estudantes (PE.4); gestão do tempo, das atividades e das relações interpessoais que envolviam a mentoria (PE.2); orientações direcionadas a um nível de ensino em que a mentora não atuava sobre a alfabetização e o letramento (PE.16).

Outras análises também indicaram que a mentoria, enquanto uma *transição ecológica* (BRONFENBRENNER, 1996) ou uma *disjunção* (JARVIS, 2012), causou mais dificuldade para a PE.2 que não tinha como responsabilidade inicial (professora AEE) formar outros professores na escola e também para a PE.4 que também não apoiava seus colegas de maneira mais próxima, pois suas atividades administrativas destacavam-se mais em seu papel como gestora.

A partir disso e retomando o conceito de necessidades formativas de Rodrigues e Esteves (1993) apresentado no Capítulo 1, compreendeu-se que aquelas necessidades de formação apresentadas pelas PE 2, 4 e 16 envolveram um contexto temporal mais amplo, dado que não foram resolvidas ao longo da participação das professoras experientes no PFOM.

Desta forma, aprender a ser mentora também envolveu suas experiências pessoais e profissionais anteriores à participação no PFOM, além de ter sido observado que suas ações sofrem influências de tais aspectos. Adicionalmente, as professoras experientes pautavam

suas ações com base em suas concepções, especialmente, sobre a função da escola, da família e sobre a aprendizagem.

As aprendizagens profissionais das três PE. envolveram a construção e mobilização de conhecimentos relacionados à atuação de formadores de professores: i) retomada/ressignificação do papel de formar professores dentro de suas escolas e os desafios enfrentados frente a outras responsabilidades no ambiente (administrativas, burocráticas e sobre as relações interpessoais) e ligadas a outros papéis e atividades desempenhados na escola e em outros sistemas (meso e exo), como o familiar e a influência da política educacional; ii) a importância da socialização na docência: trocas de experiência (PE.16, 2 e 4), de diálogo e respeito (PE.16) e de incentivo de formas para que os professores iniciantes se expressassem (talvez mais relacionadas à percepção delas sobre a urgência de tais elementos, do que à vivência aprofundada deles no AVA, em que a maioria das atividades coletivas não tinha uma intensa participação das PE.); iv) ampliação de conhecimentos, especialmente, teóricos sobre o papel do mentor e a mentoria; v) preocupação com a aprendizagem dos alunos das PI e com o andamento do apoio junto às iniciantes; vi) vivência da escrita de narrativas e retomadas de suas trajetórias formativas; vii) aprofundamento teórico de temas ligados à formação docente (com destaque para os módulos I e II do PFOM) e vii) as PE. colocaram-se como aprendizes, compreendendo que professores com experiência também continuam aprendendo ao longo de sua trajetória.

Também foi possível estabelecer uma relação entre as aprendizagens das professoras experientes com os conhecimentos necessários para a atuação como mentoras. A participação de três professoras experientes no PFOM possibilitou a ampliação da base de conhecimento necessária para a atuação efetiva de mentores, além daqueles conhecimentos sobre ensinar (SHULMAN, 1987), mas, especialmente, sobre ensinar a ensinar (MIZUKAMI, 2006). O conhecimento que ficou mais evidente foi o referente aos *conhecimentos dos contextos formativos escolares*, em que as orientações das PE. consideravam as características do contexto de atuação das iniciantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

E aquele que se mostrou mais urgente, especialmente para as PE.2 e 4, foram os *conhecimentos de estratégias para o desenvolvimento profissional*, em que desejava-se que as mentoras elaborassem estratégias formativas junto às iniciantes, incentivando processos reflexivos sobre sua trajetória, teorias pessoais, sobre a prática docente, suas angústias e formas de enfrentamento.

Além dos conhecimentos apresentados por Mizukami (2006), as análises apresentadas apontam para a necessidade de incorporar o **conhecimento emocional** (ZEMBYLAS, 2007) na base de conhecimento do formador de professores. Villani (2002), Bullough e Draper (2004), Tancredi e Reali (2011) já anteciparam a necessidade de considerar, na atuação do mentor, a sua habilidade de apoiar emocionalmente os professores no início de carreira, mas o presente estudo apontou que, dentro do microssistema vivenciado por mentores e iniciantes, é preciso ao PE, de forma específica:

- construir relações interpessoais positivas e legítimas e um clima emocional favorável para a trocas de informações de diferentes naturezas – profissionais, pessoais e emocionais que interferem na atuação docente;
- construir ações e reflexões para que o compartilhamento de experiências emocionais negativas não seja relacionado aos sentimentos de falta de eficácia ou inadequação profissional (incompetência, insegurança, despreparo);
- gerir emoções e sentimentos ao longo da mentoria a fim de não minar a motivação do professor iniciante em continuar persistente frente ao enfrentamento de seus dilemas.

É importante dizer que a legitimidade das relações tem ligação com o desenvolvimento de um clima de autenticidade, associado à confiança, que pode encorajar os professores a revelar suas experiências emocionais genuínas, bem como diminuir os esforços para esconder ou reduzir seus verdadeiros sentimentos (YIN; HUANG; LEE, 2017).

Assim, relacionando as análises anteriores com o conhecimento emocional na formação de mentores, verifica-se a urgência e a importância de incentivar reflexões sobre a influência das características dos professores iniciantes, ou seja, como as PE. enxergam as iniciantes (dedicação, persistência, criatividade, interesse, pró-atividade, estudo) e, a partir disso, discutir sobre como elas se sentem motivadas, ou não, no desenvolvimento de suas atividades como mentoras. Nos três casos (Tríade A, Díades A e B), as professoras iniciantes eram vistas por meio de características positivas, mas e se fosse diferente? Quais os possíveis impactos para o andamento e o sucesso da mentoria?

De forma complementar, atenta-se para a necessidade de, em outros programas, construir estratégias presenciais e/ou virtuais que possam ser adotadas, considerando e trabalhando com as experiências emocionais dos próprios mentores ao longo do seu processo formativo, dado que também apresentam sentimentos diversos sobre um novo papel a ser

desempenhado, ora ligados às dúvidas, receios e preocupações, ora relacionados às experiências positivas frente aos resultados observados sobre seu trabalho.

Na relação entre as aprendizagens pessoais e as experiências emocionais verificaram-se aspectos interessantes: i) as professoras experientes construíram relações afetivas e recíprocas junto às iniciantes e à tutora, o que pode ter favorecido o trabalho conjunto e o desenvolvimento de ambas, bem como ter aumentado a complexidade dos processos de aprendizagem (BRONFENBRENNER, 1996); ii) o medo, a ansiedade, o receio e/ou a preocupação – sentimentos evidenciados sobre a mentoria enquanto uma nova atividade - não foram impedimentos para o apoio de mentores junto aos iniciantes; iii) as angústias das professoras iniciantes foram acolhidas com respeito e empatia pelas mentoras; iv) observar as iniciantes estudarem assuntos relacionados com a prática, notarem as suas mudanças de atitudes frente às orientações oferecidas pelas PE. e identificarem o comprometimento das iniciantes durante a mentoria possibilitou sentimentos de satisfação das mentoras e, possivelmente, de continuidade do acompanhamento e v) na mentoria teve o envolvimento emocional das professoras experientes com as iniciantes e das PE. com o conteúdo que ensinavam.

Dentro deste contexto de aprendizagens, também se faz importante considerar o papel do PFOM nos processos desenvolvimentais envolvendo a construção da identidade de formadores de professores. Ao longo do Programa, foi-se compreendendo que construir conhecimento em parceria e de forma democrática origina-se de uma mudança de paradigma e, conseqüentemente, de modelo pedagógico. No começo dos anos 2000, já se falava em cultura das mídias que seria marcada pelo “disponível” e pela construção de novos ambientes sociais que caminhava – sem deixar para trás, mas no sentido de se constituir a partir de elementos anteriores, para uma cultura da cibercultura, entendida como a do “acesso” (SANTAELLA, 2003).

No entanto, a partir de uma nova concepção de sociedade, até então centrada no trabalho para aquela que valoriza a educação ou de uma cultura que privilegia o ensino para uma que prioriza a cultura da aprendizagem, vê-se a construção de um novo modelo educativo dentro de uma sociedade em rede (BEHAR, 2009).

Neste contexto social em que a informação e o seu acesso são fartos e que as bases de conhecimento estão sendo discutidas na convivência em diferentes espaços, instituições, com procedimentos alterados constantemente e em um momento de permanente redefinição

peçoal, cultural e social, verificou-se que é preciso personalizar os caminhos de aprendizado de cada pessoa (KENSKI, 2015), como foi feito no PFOM ao considerar as demandas e características dos próprios participantes. A partir disso, entende-se que:

(...) para surtir o efeito desejado, favorecer o desenvolvimento do pensamento, a autonomia e a aprendizagem contínua, ao longo da vida, o compartilhamento dos saberes, a solidariedade, é importante adotar concepções de ensino e aprendizagem que vão nessa direção. É preciso investir na elaboração de processos que favoreçam a interação próxima, a construção de apoio mútuo, de grupos que compartilhem interesses e aprendizagens e que possibilitem processos de reflexão continuada e auto-sustentada (RINALDI, 2009, p. 189).

As análises que compõem a tese endossam a perspectiva que a educação *online* também pode favorecer o desenvolvimento do pensamento, da autonomia, o compartilhamento de conhecimentos e novas aprendizagens (REALI et al., 2008). Em contrapartida, alerta-se que para a construção da identidade de mentores, é preciso mais do que participar de contextos virtuais de aprendizagem.

Pensando que “um ofício profissionaliza-se quando seus atores constroem uma base de saberes profissionais específicos” (ALTET, 2003, p.73), compreende-se que é necessário construir saberes, destrezas e habilidades relacionadas à formação de professores, articular conhecimentos teóricos e práticos e valorizar a prática docente como espaço de produção de conhecimentos, concebendo o professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional. Para tanto, mostra-se importante utilizar-se modelos teórico-metodológicos construídos para perfis específicos de participantes que contam com o apoio de profissionais especialistas (técnicos e professores) e que promovam a construção de conhecimentos pautados em processos reflexivos, mais do que uma execução de tarefas em um ambiente virtual de aprendizagem (RINALDI, 2009).

Por meio das análises do presente estudo, também se compreende que a passagem das três professoras experientes no Programa foi um passo importante, o que não quer dizer que foi um processo consolidado para a construção da identidade como formadoras. Cada professora apresentou elementos importantes no trajeto, conforme verificou-se nos Capítulos 4 e 5, mas que podem ser aprimorados ao longo de sua atuação e para além do PFOM.

Também é preciso situar o modo que a pesquisadora posicionou-se frente ao objeto de investigação, uma vez que teve uma participação ativa e direta ao longo de todo PFOM. Esclarece-se que, como alertou Flores (2003), os resultados e os discursos são influenciados

pelos pressupostos pessoais, epistemológicos e filosóficos da pesquisadora, o que não diminui ou compromete a pesquisa.

Com base nos papéis (pesquisadora e tutora) desempenhados, nas atividades e nas relações estabelecidas pela autora deste estudo no PFOM, compreende-se que houve também desenvolvimento profissional e aprendizagens propiciadas a partir de sua participação ativa na organização da iniciativa e no acompanhamento dos mentores: i) aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação *online* – compreensão das ferramentas, estratégias, interação virtual e organização das atividades merecem destaque; ii) trabalhar em equipe, mediar conflitos e gerir emoções negativas e sentimentos de insegurança, ansiedade, incerteza e preocupação que permeiam a vida de muitos pesquisadores; iii) disponibilidade, flexibilidade e gestão de tempo para estudos relacionados ao desenvolvimento da tese e para o planejamento e consolidação da intervenção e aprender a partir de leituras, da prática, das próprias experiências e de outras reflexões de professores com maior experiência docente. Além disso, as aprendizagens envolveram: iv) aprender sobre ser tutora virtual e formadora de professores em um momento marcado por características e conflitos da construção de identidade docente como professora iniciante e v) compreender a importância das relações, dos diferentes contextos, das atividades e das experiências emocionais que o professor participa para a construção de sua identidade e de conhecimentos profissionais e pessoais.

Por fim, entende-se que na aprendizagem e na sua relação com o desenvolvimento profissional, humano e bioecológico:

(...) os indivíduos aprendem como parte de suas atividades diárias, especialmente quando entram em interação com os outros e com o meio exterior. Os grupos aprendem quando os membros cooperam para atingir objetivos comuns. O sistema aprende, ao obter retroalimentação do ambiente e antecipa mudanças posteriores (ARGYRIS; SHÖN, 1978, p.3 apud CUNHA, 2016, p. 71).

Assim, a aprendizagem configura-se como um processo evolutivo de (re)interpretações do que é vivido (MARCELO, 2010), envolvendo aspectos pessoais e emocionais, não sendo automática e unilateral (GARCIA, 1999). Nela há relações recíprocas estabelecidas com os ambientes em que as pessoas estão inseridas e as formas como participam.

6.2 As principais contribuições do estudo para a pesquisa educacional: limitações e possibilidades em foco

A discussão sobre as principais contribuições do presente estudo para a área da qual faz parte foi motivada por dois questionamentos realizados por Flores (2003): “*será a investigação relevante em relação ao campo de conhecimento em que se insere? Até que ponto os dados da investigação refletem a realidade (ou as realidades) estudada (s)?*” (p.404). Assim, pretende-se refletir e problematizar sobre as suas limitações, possibilidades e sugestões para novas pesquisas.

As limitações foram evidenciadas, primeiramente, por meio da pequena amostra de professores para ilustrar uma teoria – emoções, sentimentos, experiência emocional – tão complexa e ainda em construção na área educacional, mas que, em contrapartida, também alerta que a pesquisa não se baseou em quantidade de sujeitos, mas em profundidade de análises, inspirando o reconhecimento de experiências emocionais semelhantes em outros programas de mentoria.

Para pesquisas futuras, além de um estudo mais aprofundado sobre os procedimentos metodológicos possíveis de serem adotados, indica-se considerar uma checagem contínua, junto aos participantes, das interpretações realizadas pelo pesquisador, especialmente, ao longo dos registros escritos das PE. sobre seu processo formativo a respeito das experiências emocionais e de suas aprendizagens.

Outro elemento limitador foi que as análises dos dados sobre as experiências emocionais dos professores experientes no papel de mentores contaram com poucas menções explícitas nas narrativas de sentimentos positivos e negativos dos participantes por meio de expressões da linguagem. Neste sentido, a limitação foi justamente a ausência de manifestações implícitas que não puderam ser analisadas no AVA, como aquelas usadas por Zembylas, Charalambous e Charalambous (2012): hesitações, pausas e vogais prolongadas nas falas dos professores, expressões faciais, linguagem corporal e movimentos das mãos, tom de voz e entonação variada.

Contudo, pensando em possibilidades para este caso específico, Shapiro (2010) discute sobre o uso da escrita reflexiva, argumentando que ela também pode ser uma ferramenta eficaz para acessar os mundos emocionais dos professores e, a partir disso, sugere-se pensar de quais maneiras isso pode ser incentivado em ambientes virtuais de aprendizagem.

O trabalho emocional não foi o foco de nenhum módulo, teórico ou prático do PFOM, mas foi trabalhado por meio de iniciativas da autora deste estudo como tutora do Programa, o que pode ter, por um lado, perdido a chance de incluir tais temas nos meses de formação. Por outro, entende-se que o assunto deveria ser tratado com seriedade, o que exigiria embasamento teórico e coerência metodológica que foram sendo apropriados ao longo dos quatro anos de desenvolvimento da pesquisa e, não, necessariamente, no mesmo compasso do desenvolvimento da intervenção.

Em relação às percepções sentimentais, notou-se que as PE. apresentaram mais sentimentos positivos do que negativos sobre a mentoria. Tal fato pode estar relacionado ao fato das professoras experientes terem lidado com a expectativa do seu papel enquanto profissionais com experiência e formadores de professores, juntamente, com as regras emocionais que limitam o poder de se expressarem emocionalmente (HUNT, 2016), o que pode ter influenciando na (não) declaração dos aspectos negativos.

Apesar das limitações elencadas, este estudo de casos múltiplos mostrou que uma compreensão sobre as experiências emocionais dos mentores pode oportunizar, para eles, o contato com suas crenças e teorias, identificando os estímulos que resultam em emoções e sentimentos positivos e negativos. Permitiu também que trabalhassem com a sua identidade profissional e identificassem a influência dela em como se sentem e agem no trabalho como formadores, considerando que, de acordo com Zembylas (2004), as emoções fornecem evidência para o que o professor valoriza. Para os professores iniciantes que foram acompanhados, o programa pode ter auxiliado a se sentirem acolhidos e a criarem um clima emocional propício para conversas, estudos, aprofundamento e do trabalho sobre as relações afetivas e apresentação de suas dificuldades e angústias.

Outras limitações da pesquisa são retomadas neste momento, pois é possível dizer que as professoras iniciantes (seus perfis, seu trabalho, suas dúvidas e seus alunos) foram conhecidas e analisadas como parte de uma díade ou tríade, mas, em sua maioria, sob o filtro das professoras experientes, o que quer dizer que a ênfase foi dada para os registros das mentoras. Entretanto, outras investigações poderiam se dedicar a promover espaços e possibilidades para que as PI também expressassem suas ideias sobre a mentoria com a equipe formativa do PFOM.

As análises e discussões apresentadas ao longo desta pesquisa também possibilitaram a construção de um contexto de diálogo que pode favorecer a inserção do tema emocional em

futuras iniciativas de formação docente, como componente do currículo dos cursos e programas.

Em síntese, e considerando as discussões sobre o lugar das pesquisas educacionais no meio acadêmico, verificou-se que a presente tese abriu um caminho para discussões dentro da Universidade sobre o ensino enquanto prática emocional, sobre a influência das emoções na construção da identidade docente e nas atividades dos professores no dia a dia da sua profissão.

Shapiro (2010) completa que, por meio da expressão da identidade emocional, os professores podem desenvolver maior reflexividade, solidariedade e sensibilidade para com seus colegas e alunos. Lindqvist et al. (2017) apresentam que a formação de professores poderia fazer uso de experiências negativas e positivas para permitir a reestruturação das identidades dos professores.

Os achados deste estudo se alinham com as pesquisas existentes sobre experiências emocionais de professores e desenvolvimento profissional docente, mas também acrescentam à literatura da área, fornecendo relatos e análises que indicaram que a Universidade abriu suas fronteiras, estabelecendo diálogo com professores experientes e iniciantes. Como Nóvoa (2017) advertiu sobre a urgência do papel dos pesquisadores, foi possível aos envolvidos se comprometerem com as escolas, com o trabalho docente e com a profissão. Assim como o autor complementa, é preciso construir uma casa comum da formação e da profissão:

A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Este espaço retoma a ideia de estabelecimento de contextos de aprendizagens mútuas, de diálogo, de alternâncias de equilíbrio de poder entre formadores universitários e professores atuantes nas escolas. Um sistema compartilhado é necessário, pois é digno de desconfiança àqueles que se propõem a formar professores estabelecendo, *a priori*, e sem dar lugar, voz e responsabilidade, aos próprios docentes atuantes nas escolas.

Outras possibilidades estão relacionadas à investigação sobre as aprendizagens docentes. Elas puderam ser analisadas a partir dos conceitos estudados por Bronfenbrenner

(1996) que mostraram que é preciso considerar “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113) – por meio de suas trajetórias de formação, suas teorias pessoais e o relato sobre suas ações, construídos na relação recíproca estabelecida pelo professor em diferentes sistemas dos quais participa, como a escola, a universidade e a família.

Também foi possível compreender, por meio das análises em profundidade de três percursos de mentoria, como se construíram as ações de apoio aos professores iniciantes a fim de que sua inserção pudesse ser acompanhada e menos angustiante.

Adicionalmente, compreendeu-se que a atividade conjunta entre mentor e professor em início de carreira foi influenciada por diversos aspectos: as diferentes motivações de professores experientes para ensinar a ensinar; do estabelecimento de uma relação harmoniosa; do apoio de pessoas da escola e de outros microssistemas para a continuidade à atividade de mentoria; do tempo de significação, de compreensão e de construção entre o saber e o agir, sobre o que é ser e atuar como um mentor, compreendendo que a identidade perpassa outras identidades (professor, aluno, gestor, coordenador).

Assim, é preciso “pensar a construção identitária como um processo” (NÓVOA, 2017, p. 1118) e, a partir disso, compreende-se que é preciso tempo, para além da participação de professoras experientes em um programa de formação *online* de mentores – e é nessa passagem temporal que as atividades das mentoras serão aprofundadas, os papéis compreendidos e as ações aprimoradas – para que as teorias (pensamento) das PE. sobre ser mentor e mentoria sejam vivenciadas no campo da ação, alinhadas ao acompanhamento oferecido às professoras iniciantes.

Por fim, compreende-se que uma contribuição importante do presente estudo para a área educacional foi a de envolver diferentes sujeitos – pesquisadores, tutores e professores, em distintas etapas da carreira, em processos desenvolvimentais causados pela inserção em um novo contexto, o PFOM, com atividades próprias, como o estudo e aprofundamento teórico, tutoria, mentoria, demonstrando e considerando que, em diversos níveis, aprendem e constroem diferentes tipos de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança** / Fernando Luiz Abrucio, coordenação. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M.C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. In: **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, ago./dez. 2014. p. 109-126. Disponível em: <www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/17/97/1>. Acesso em 10 jan. 2016.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Rev. e atual. jan. 2003. Coimbra: Almedina, 2010. (Coleção Ciências da Educação e Pedagogia).

ALMEIDA, O. C. S. de. **Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência**. Relatório de Pesquisa, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. p. 327-340. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em 8 dez. 2015.

ALTET, M. Qual (quais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: **A profissionalização dos formadores de professores**. Organizado por Marguerite Altet, Léopold Paquay e Philippe Perrenoud; trad. Fátima Murad. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003. p. 252.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores: realidade ou fantasia? In: **A profissionalização dos formadores de professores**. Organizado por Marguerite Altet, Léopold Paquay e Philippe Perrenoud; trad. Fátima Murad. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003. p. 252.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.10 n.2 Porto Alegre, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013>. Acesso em 23 out. 2017.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, V. M. (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro:

DP&A, p. 83-99, 2000.

ANJIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. Los desafíos de los profesores tutores para favorecer prácticas reflexivas en los docentes principiantes. In: IV Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014.

ASSUNÇÃO, O. H. G.; FALCÃO, R. O. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

BECKER, E. S.; GOETZ, T.; MORGER, V.; RANELLUCCI, J. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. In: **Teaching and Teacher Education**, n. 43, p. 15-26, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000602>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15–32.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. ISBN: 972-0-34112-2. (Coleção Ciências da Educação, v.12).

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 4, n. 1, 2002.

BORKO, H. Clinical Teacher Education: The Induction Years. In: HOFMAN, J. A. E. S. (Ed.). **Reality And Reform In Clinical Teacher Education**. New York: Random House, 1986. p. 45-64.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

BRONKHORST, L. H., KOSTER, B., MEIJER, P. C., WOLDMAN, N., VERMUNT, J. D. Exploring student teachers' resistance to teacher education pedagogies. **Teaching and Teacher Education**, [Online] 40, 2014. p. 73–82 Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000195>>. Acesso em 24 de nov. 2016.

BRUNO, A. R.; MORAES, M. C. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência**. Edições Loyola, São Paulo. 2006.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 08/ANPED: travessia histórica. **Formação Docente**, v. 1, 2009. p. 1-5.

BULLOUGH, R. V.; DRAPER, R.J. Mentoring and the emotions. In: **Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy**, 30:3, 271-288, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0260747042000309493>>. Acesso em 2 de nov. de 2017.

_____. Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. In: SHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. New York: Springer, 2009. ISBN 978-1-4419-0563-5.

CALABREZ, P. **Inteligência emocional**. 2015. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

CARDOSO, L. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. 2016. 259p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CARLOS, A.; JANUÁRIO, M. J.; GOMES, M.; BARRETO, N.; GRATEROL, S.; GASPAR, M. I. O Paradigma Interpessoal Em Ambiente Virtual De Aprendizagem. In: II Congresso Internacional TIC e Educação, 2006, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2006.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo - uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLE, L.; KNOWLES, J.G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495, 1993.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge at Bay Street school. In: HALKES, Rob; OLSON, John K. (Eds.). **Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984. p. 134-148

_____. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7

%C3%A3o,VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

COWIE, N. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 235-242, 2011. Disponível em: <www.sciencedirect.com>. Acesso em 5 fev. 2015.

CROSS, D. I.; HONG, J. Y. An ecological examination of teachers' emotions in the school context. In: **Teaching and Teacher Education**, n. 28, p. 957-967. 2012. Disponível em <www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12000728>. Acesso em 10 fev. 2015.

CUNHA, G. A. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23. n. 1-2, São Paulo, Jan./Dez.1997.

_____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de. (Ogs.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. 2016.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. 2010. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://www.bdtd.ufscar.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. . Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **Revista Profissão Docente**, v. 9, p. 1-20, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/236/230>>. Acesso em: 6 jan.2016.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. ISBN 85-359-0032-2.

_____. **Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Companhia das Letras, 2004. ISBN: 8535904905.

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2012. ISBN: 978853592200-4.

DANG, T. K. Identity in activity: examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teacher. **Teaching and Teacher Education**, v.30, p. 47-59, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>

DARBY, A. Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. In: **Teaching and Teacher Education**, n. 2, 2008. p. 1160–1172. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07000182>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora, 2001. ISBN:075070748-8.

_____. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. **International Journal of Educational Research**, v. 37, p. 677–692, 2002.

_____. **Formar docentes - Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Narcea, S. A. de Ediciones, 2005. ISBN: 8427714882.

_____. **Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores**. 1. ed. Madrid: NARCEA, 2006.

_____. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, M A.; COUTINHO, C. (Orgs.). **Formação e Trabalho Docente: Diversidade e Convergências** Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 101-130. ISBN: 9789898557414.

DAY, C. HONG, J. Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. In: **Teaching and Teacher Education**, 59, 2016, p. 115-125. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/tate>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DAY, C.; LEE, J. C.K. Emotions and Educational change: Five Key questions. In: **New Understandings of teacher's work – emotions and educational change**. 2011.

DAY,C.; LEITCH, R. Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. In: **Teaching and Teacher Education**. v. 17, p. 403-415, 2001. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000038>>. Acesso em: 10 jan.2016.

DAY,C.; QING, G. Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In: SHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Orgs.). **Advances in Teacher Emotion Research**, p. 15-31, 2009. Disponível em: < http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4419-0564-2_2>. Acesso em 10 outb. 2015.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, GARCIA, C. (ed). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

ELLIOT, J. El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v.24 (2), n.68, p. 223-242, 2010. ISSN 0213-8646.

ESTEVEES, M. **Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores em contexto de aprendizagem em rede**. Curitiba: UTFPR, 2015. (Comunicação oral).

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. **Revista de Educação**, v. 11, n. 1, p. 17-20, 2002.

FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMAN, M. Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación Del profesorado. In: VILLAR ÂNGULO, L. M. (Ed.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alicante: Marfil, 1988. p. 301-508.

FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M. B. Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. In: **International Journal of Educational Research**, 19(8), p. 699-718, 1993.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08183int.rtf>> Acesso em: 15 jan. 2015.

FINK, S. C. M. Educação física escolar: uma leitura na concepção emergente do desenvolvimento humano. In: **Olhar do professor**, Ponta Grossa, 1, 91-106, outubro, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/>>. Acesso em 30 nov. 2016.

FLORES, M. A. Formação inicial de professores: dilemas e desafios. In: **O professor no séc. XXI Formação e Intervenção – II Jornadas Pedagógicas**. Coimbra, 2003, p. 98-125. Disponível em: <<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno2.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. In: **Journal of Education for Teaching**, v. 37, n.4, p. 461-470, 2011. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2011.611015?journalCode=cjet20>>. Acesso em 21 jan. 2015.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts wich shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 219-232, 2006.

FORMOSINHO, J. Os professores como profissionais de desenvolvimento humano - contributos para a administração de uma escola para pessoas. In: **Revista Elo**, 2013. ISBN: 97296465.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008, p. 69-79.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 46-2, p.151-171, 2012. Disponível em:<iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1742>. Acesso em: out. 2014.

FREIRE, I.; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. Trabalho docente, emoções, contextos e formação. In: II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional, 2011, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2011.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, [Bauru], v.11, n.2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=98>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, [S.I.], n. 30, p. 27-56, 2002. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: **Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe**, n. 52, março. 2006.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das Inteligências Múltiplas** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Inteligência: um Conceito Reformulado**. Trad. Adalgisa C. Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIMENEZ, R.; ITURRALDE, M.; SALINAS, S. La gestión em la travesía del acompañamiento: IFDC de Villa Mercedes. In: SALINAS, S. et al. **Los procesos de gestión em el acompañamiento a los docentes noveles**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. p.15-84. ISBN 978-950-00-0693-4

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____. **Inteligência emocional** (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva. 1996.

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 39, p.102-111, 2014. Disponível em: < www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000043>. Acesso em: 5 jan. 2016.

GONSALVES, E. P. **Educação e Emoções**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. ISBN:978857516740-3.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____ (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 75).

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. Acesso em: set. 2014. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático).

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. In: **Teaching and Teacher Education**, 14, 835–854. 1998. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ580721>>. Acesso em 9 maio 2017.

_____. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 16, 2000. p. 811-826. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000287>>. Acesso em 7 dez. 2014.

_____. Emotional Geographies of Teaching. In: **Teaching and Teacher Education**, v.103, n.6, p. 1056-1080, 2001. Disponível em: < <https://ww2.faulkner.edu> >. Acesso em: 7 dez. 2014.

_____. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

_____. Educational changetakes ages: Life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 967-983, 2005.

HIRAMA, E. P. **As emoções na Educação Física Escolar**. 2002. 271p.Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HOCHSCHILD, A. R. The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. In: **Sociological Inquiry**. 1975.

HONG, J. Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. In: **Teaching and Teacher Education**, v.26, 2010. p. 1530-1543. Disponível em: < www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000831>. Acesso em 6 dez. 2015.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

HUNT, C. S. Getting to the heart of the matter: Discursive negotiations of emotions within literacy coaching interactions. In: **Teaching and Teacher Education**, 60, 2016. p. 331-343 Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16303377>>. Acesso em 16 de abril de 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

JARVIS, P. Learning from Everyday Life. **Hsrp**, v. I, n. 1, p. 1–20, 2012.

JIMÉNEZ, M. M. N.. CIVIDINI, M.; MEJÍA, S.L.A.; MORALES, A. Aprender a enseñar junto a outros: experiencia de acompañamiento a profesores principiantes de Ciencias Naturales. In: IV Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014.

JOKIKOKKO, K.; UITTO, M. The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. In: **Pedagogy, Culture & Society**. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2016.1201128?journalCode=rpcs20>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n.5-6, p. 443-456, 1993. Disponível em: < <http://ppw.kuleuven.be> >. Acesso em 10 jan. 2015.

KEMMIS, S. Praxis and Practice Architectures in Mathematics Education. In: Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. **Anais...**Brisbane: MERGA (Inc.), 2008.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 613, p. 423, 2015.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWORD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. Nova Scotia, Canada: Backalong Books, Halifax, 2008.

KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona em la formación del professora. In: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v.24 (2), n.68, p. 83-101, 2010.

LAMY, M. A profissionalização dos formadores de professores. In: ALTET; PAQUAY;PERRENOUD. **A profissionalização dos formadores de professores**. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003. p. 252.

LEITE, T. O programa de formação dos mentores: conceção e planeamento. In: **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 459-480, jul./set. 2012. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300003>. Acesso em 21 jan. 2016.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIMA, E. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. In: **Revista do Centro de Educação**, vol. 29, n.2, 2004. Disponível em: <coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r6.htm>. Acesso em 8. dez. 2015.

LIMA, I. G. DE; SAUER, L. Z. Razão e emoção em Ambientes de Aprendizagem: em busca da unidade. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. DO S. (Eds.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. 2. ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2010. p. 331.

LINDQVIST, H.; WEURLANDER, M.; WERNERSON, A.; THORNBERGIN, R. Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. **Teaching and Teacher Education**, v. 64, 2017. p. 270-279. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/tate. Acesso em 2 maio 2017.

LORTIE, D. **The Schoolteacher**: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O. Trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2016.

MAGALHÃES, E. G. **Formadores de professores**: aspectos da constituição de sua profissionalidade. 2016. 272p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MANFIOLETI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIUS, J.; CARDOSO, V. D.; MEDEIROS, C. R. o Programa de Acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014.

MARCELO, C. Aprender a ensinar para la sociedad del Conocimiento. **Educational Policy Analysis Archives**, v. 35, n. 10. 2002.

MARCELO, C. G.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madri: Narcea, S. A. Ediciones, 2009.

MARINO JR, R. **Fisiologia das Emoções**: Introdução à Neurologia do Comportamento e Funções do Sistema Límbico. São Paulo: Sarvier, 1975.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes**: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is Emotional Intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Orgs.). **Emotional Development and Emotional Intelligence**. New York: Basic Books. 1997.

MELO, A. I. M. T. de. **Emoções no período escolar**: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança. 2005. 174p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade do Minho, Braga, 2005.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIGLIORANÇA, F. et al. Conhecendo práticas e dilemas de professores do Ensino Fundamental: o Programa de Mentoria da UFSCar em perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-17.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, [S.I.], ano 2, v.2, n.4, p. 112-127, ago/dez, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>. Acesso em 10 fev. 2015.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. **Anais... X ANPED SUL**, p. 1–19, out. 2014.

MIZUKAMI, M. DA G. N. MIZUKAMI, M.G.N et al. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.1, n.4, 2000.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, p. 1–11, 2004.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2006.

MOIR, E., BARLIN, D., GLESS, J.; MILES, J. Mentor Professional Development. In: MOIR, E., BARLIN, D., GLESS, J.; MILES, J. (Orgs.). **New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness**. Cambridge: Harvard Education Press, 2009. p. 51-81.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, p. 111-140.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, M. A. F. F. L. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. In: **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.05, n.05, p.11-29, ago./dez, 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 7 de out. 2016.

NIAS, J. Changing times, changing identities: Grieving for a lost self. In R. G. Burgess (Ed.), *Educational research and evaluation: For policy and practice?* (pp. 139–156). London: The Falmer Press. 1993.

_____. Thinking about feeling: The emotions in teaching. Cambridge, **Journal of Education**, 26 (3), 293–306, 1996.

_____. Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability, and strength. In R. Vandenberghe, & M. Huberman (Eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice** (pp. 223–237). Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1999.

NOGUEIRA, M. O. G. **Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no ensino superior**. Curitiba: IBPEX, 2009.

NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa?. **Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226>. Acesso em: 18 set. 2017.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. In: **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, p. 115-132, 2002. Disponível em: <www.revistas.uepg.br>. Acesso em dez. 2015.

_____. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes**. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui. [online]**. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

NÚÑEZ, G. C; PINO, M; LÓPEZ, V. Horizontes de possibilidade de la Mentoría em Chile: análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 1149-1164, out/dez 2011.

O'CONNOR, K. E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 24, 2008. p. 117–126. Disponível em: <www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001752>. Acesso em 15 fev. 2016.

OLIVEIRA, D. R.; GUIMARÃES, C. M. a Dimensão Lúdica Desafia a Prática Docente No Primeiro Ano Do Ensino Fundamental De Nove Anos. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 2, p. 275–288, 2014.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L.R.C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de educação a distância. In: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, v. 1, p. 59-74.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 20, p. 289-305, 2011. Disponível em: <www.periodicoscientificos.ufmt.br>. Acesso em 6 out. 2015.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; MOREIRA, M. A. F. F. L. Entre o amor e o ódio: narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 14, p. 13-28, 2014. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em 8 jan.2016.

OTSUKA, J.; OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V. S.; MILL, D.; MAGRI, C. (Orgs). **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. 2011. (Coleção UAB-UFSCar).

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATÑO, E. M. Los espacios virtuales como sitios de profesionalización continua para el acompañamiento del profesorado principiante. In: IV Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014.

PAPI, S. O. G.; CARVALHO, C. B. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. In: **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 16, n.1, p.182-202, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6097>>. Acesso em jan. 2016.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, p. 39-56, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2015.

_____. Políticas de descentralização impactam negativamente a aprendizagem de professoras iniciantes. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 421-441, mai./ago.2014. Disponível em: <www.periodicos.unb.br>. Acesso em fev. 2016.

PARENTE, C.; VIEIRA, F.; FERREIRA, F. I.; FLORES, M. A. O que move os professores são os alunos: fatores de motivação em circunstâncias adversas. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. (Orgs.). **Formação e Trabalho Docente: Diversidade e Convergências** Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 101-130. ISBN: 9789898557414.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PENA, G. B. O.; SILVA-NETA, M. E. B.; JESUS, L. P.; FERREIRA, P. R. S.; VÉRAS, N. S. PAPIC: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014. Cd-rom.

PEÑA, M. L. D. J.; ALLEGRETTI, S. M. M. Escola híbrida: aprendizes imersivos. **Revista Cet**, v. 1, n. 2, abr. 2012.

PEKRUN, R. Emotions and learning. In: **Educational Practices Series**, v. 24, 2014. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24eng.pdf>. Acesso em fev. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO GÓMEZ, E.; SERVÁN NÚÑEZ, M. J. Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. In: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v.84, n. 29, 2015. p. 81-101. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/274/27443871006/>>. Acesso em 15 dez.2015.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação - quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Org.). **Porque escrever é fazer história - revelações- subversões- superações**. 2ed.Campinas: Alínea, 2007. p. 45-60.

REALI, A. M. M. R. Aprendendo a Ensinar e a ser Professor. In: REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Por que se tornar um professor reflexivo?** Reflexões sobre o fazer docente. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 11-22. ISBN – 978-85-7600-173-7.

_____. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

_____. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan./abr.2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10369/14692>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

REALI, A. M. M. R. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 121-132, janeiro-abril 2016. Disponível em: < revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/14500/14583>. Acesso em 6 dez. 2016.

REALI, A. M. M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Cadernos Cedes**, n.36, p.65-76, 1995.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 121-142.

_____.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Participation in a research group as a tool for experienced teachers? Professional development: the case of an on-line mentorship program at a brazilian public university. In: European Educational Research Association Annual Meeting, 2007. Ghent. **Anais....** Ghent, 2007.

REIS, P. **Análise e discussão de situações de docência**. Universidade de Aveiro, 2010. (Coleção Situações de Formação).

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. R. S. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. **Reflexão e Ação** (UNISC. Impr.), v. 17, p. 243-258, 2009.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P; REALI, A. M. M. R. Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoradas para o uso da informática na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto Editora, 1993. ISBN: 9720341076.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94–103, 2007.

ROLDÃO. M. C.; LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.37, p. 905-924, set./dez. 2012. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=7210&dd99=pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SACHS, J. **The Activist Teaching Profession**. Buckingham: Open University Press. 2013. 192p. ISBN: 0335208185.

SALA, J.; ABARCA, M. Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. In: **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v.5, n.3, 2002. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20041216102747/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=886>>. Acesso em 15. jan. 2016.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. In: **Baywood publishing**, 1990. p. 186-211. Disponível em: <http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SANCHO-GIL, J. M.; CORREA-GOROSPE, J. M. Aprender a ensinar: A constituição da identidade do professor na educação primária e infantil. In: **Revista Movimento**, v. 22, n. 2, p. 471–484, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br>>. Acesso em 26 de set. 2016.

SANCHO, J. M.; ALONSO, C. **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas: la educación y las tecnologías de la información y la comunicación**. Barcelona: Octaedro, 2012.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 1, n. 22, p. 23–32, 2003.

SANTANA, D. R. A Função da mulher na Educação Infantil: Mãe ou professora? In: Seminário nacional de estudos e pesquisas História, sociedade e educação no Brasil, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.16.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

SEGOVIA, J. D. La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: M.H.B. Abrahão y A. Bolívar (coords.). **La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España**. (pp. 110-141) Porto Alegre y Granada: ediPUCRS/eug, 2014.

SHAPIRO, S. Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 3, 2010. p. 616-621. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001851>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. In: **Review of Educational Research**. v. 78, n.1, p.153-189, 2008. Disponível em: <http://projects.ict.usc.edu/dlxxi/materials/Sept2009/Research%20Readings/Shute%202008%20Focus%20on%20formative%20feedback.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2016.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo educacional: um estudo de caso na escola básica**. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2013.

SCHÖN, D. A. **The reflective practioner**. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986. p. 4-14.

SHUTZ, P. A.; CROSS, D. I.; HONG, J. I. OSBON, J. N. Teacher identities, beliefs and goals related to emotions in the classroom. In: SHUTZ, P. A.; PEKRUN (Orgs.). **Emotion in education**. San Diego: Elsevier Inc., 2007. p. 215-233.

SHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to Advances in Teacher Emotion Reserarch. In: SHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. New York: Springer, 2009. ISBN 978-1-4419-0563-5.

SILVA, I. A.; REALI, A. M. M. R. Contribuições de um programa de Educação a Distância sobre Educação Inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de Professor** (UEPG. Impresso), v. 15, p. 285-296, 2012.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. In: **Teaching and Teacher Education**, vol. 27, n. 6, 2011, p. 1029-1038. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000382>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

STEINER, C. PERRY, P. **Educação Emocional: Um Programa Personalizado para Desenvolver sua Inteligência Emocional**. Trad. Teresinha Batista dos Santos, Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

STENHOUSE, L. An Introduction to Curriculum Research and Development, London: **Heinemann Educational Books**. especially chapter 6 'A Critique of the Objectives Model'. 1975.

SUBTIL, M. J. D. Retrospecto de debates teóricos sobre formação inicial e continuada de professores. In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de. (Orgs.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 443p. ISBN: 9788570141538.

TANCREDI, R. M. S. P. O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional. In: **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

TANCREDI, R. M. S. P. REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista EXITUS**, [Santarém], v.1, n.1, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P. REALI, A. M. M. R.; 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. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12 n. 01 jan./abr. 2014. ISSN: 1809-3876. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10369>>. Acesso em 10 out. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, 31(3), 443-466, set./dez. 2005.

UITTO, M.; JOKIKOKKO, K.; ESTOLA, E. Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. **Teaching and Teacher Education**, [S.L], v. 50, p. 124-135, aug. 2015.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003.

_____. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la deuda pendiente. **Revista de currículum y formación del profesorado**, [Granada], v.13, n.1. 2009.

VEZUB, L.; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Jul, 2012.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers: models of induction and support**. Thousand Oaks: Corwin Press Inc., 2002. 244 p.

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to Standards-Based Reform: a critical review. **Review of Education Research**, [S.I.], v. 72, n.3, p.481-546, 2002.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n.1, 2009, p.1-11. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002>. Acesso em 10 fev. 2016.

YIN, H.; HUANG, S.; LEE, J. C. K. Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 66, 2017. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17306339>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, v. 37, n. 1, p. 347–379, 2010.

ZEMBYLAS, M. Caring for teaching emotion: reflections on teacher self-development. In: **Studies in Philosophy and Education**. Netherlands: 2003, p.103-125.

_____. The emotional characteristics of teaching: on ethnographic study of one teacher. In: **Teaching and Teacher Education**, n. 20. 2004. p. 185–201. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0400006X>>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 4, p. 355–367, 2007.

ZEMBYLAS, M.; CHARALAMBOUS, P.; CHARALAMBOUS, C. Manifestations of Greek-Cypriot teachers' discomfort toward a peace education initiative: Engaging with discomfort pedagogically. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 8. 2012. p. 1071–1082. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12000881>>. Acesso em 17 de maio de 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Memorial de Formação da PE.2

MEMORIAL REFLEXIVO DE FORMAÇÃO

22 de Agosto de 2014

Nasci no Município de Buritama, sou a quarta filha de uma família de seis filhos. Morei no sítio até aos 10 anos e dei início a minha escolarização numa escola multi seriada. Ou seja, onde uma mesma professora dava aula para as quatro séries, a escolarização não era muito progressiva.

Aos onze anos minha família mudou-se para a cidade de Birigui, para que eu e minhas irmãs mais novas pudéssemos continuar os estudos. Meus pais não tinham o primário completo, mas minha mãe sempre fez o possível para que estudássemos. Bom a escola onde dei início a minha escolarização era bem ampla e arejada, com janelas grandes de madeira pintadas de azul e um pátio bem grande onde brincávamos de pular corda, cobra cega, pega pega, etc. O uniforme era composto de saia azul marinho toda pregueada e blusa branca com mangas curtas e com o nome da escola bordado no bolso. Sapatos cada um usava o que tinha, chinelo, botina, etc.

As carteiras eram conjugadas onde sentavam dois alunos. Tinha quatro filas dessas carteiras, uma para cada ano de escolaridade (hoje série). Foi assim que aprendi a ler as primeiras letras. Lembro-me nitidamente do percurso que fazia para chegar até a escola, caminhava mais ou menos trinta minutos para chegar até a escola, embora fosse longe achava tudo agradável e divertido, sempre em companhia de minhas irmãs e vizinhos. Sempre fui boa aluna, tirava boas notas, respeitava os professores e colegas. Foi nesta escola que terminei o primário sem repetir. Desta época guardo com muito carinho a lembrança da professora Emília que era meiga e muito querida por todos. Sempre fui muito tímida e ela me incentivava e apoiava.

Quando mudei para cidade de [REDACTED] dei continuidade aos estudos, fiz admissão e ingressei no curso ginásial no Ginásio [REDACTED], depois fui para o [REDACTED] onde terminei o ginásio. O segundo grau foi cursado no Ginásio Stelio Machado Loureiro no período da noite, pois precisava trabalhar. Trabalhava em uma Indústria de calçados.

Queria fazer faculdade de matemática, tinha afinidade com os números. Quando

terminei o segundo grau não consegui entrar na faculdade de matemática, dificuldade financeira, eramos três para pagar faculdade e vam para o transporte até a cidade de [REDACTED]. Como estava noiva dei oportunidade para minhas irmãs mais novas ingressarem na faculdade e fui fazer um curso tecno de enfermagem que nunca exerci. Casei e quando tive meu primeiro filho optei por dedicar-me a educação dos filhos e só quando o segundo filho tinha oito anos de idade resolvi fazer pedagogia e ingressar na Área da educação. Enquanto fazia os quatro anos da Faculdade de pedagogia na [REDACTED] (Faculdade de Ciências e Tecnologia de [REDACTED]), dei aula dois anos na Eja, em uma Creche Municipal e em uma escola particular.

Com o Termino da Faculdade fui aprovada no concurso público estadual e ingressei no ensino Fundamental Estadual em [REDACTED], assumi e fiquei dando aulas em Birigui pelo artigo 22. Em dois mil e cinco também fui aprovada em concurso público municipal e ingressei no ensino Fundamental no Município de [REDACTED] trabalhava no período da manhã no município e a tarde na escola estadual no Município de [REDACTED]

Devido a um número grande de alunos com dificuldade de aprendizagem e transtornos de aprendizagem, fui em busca de formação para tentar entender e ajudar esses alunos. E fui fazer Pós em psicopedagogia pela Fácita (Faculdade de Itápolis). Neste período fui fazer estágio no berçário especial da APAE de Birigui e me identifiquei com a educação especial. Depois fiz habilitação nas áreas das deficiências Intelectual, Auditiva e Múltipla na Educação Inclusiva. Depois o curso de formação continuada em atendimento educacional especializado pela Universidade Federal do Ceará.

Em dois mil e oito ingressei na Educação Especial no Município de [REDACTED] onde estou até hoje. Como os desafios eram muitos dei inicio a Pós em Atendimento Educacional especializado pela Unesp [REDACTED]. Apos o termino fiz pós em Língua Brasileira de Sinais Libras Pela Abrasce Academia Brasileira de Ciências da Educação. Amo o que faço e estou sempre buscando subsídios para melhorar a minha prática e poder contribuir ainda mais para o desenvolvimento dos meus alunos. Cada pequeno progresso é frutos de um árduo trabalho, pesquisas, muitas observações transformadas em ações, oferecendo ao aluno caminhos para o seu desenvolvimento.

ANEXO B – Memorial de formação da PE.4

27-08-14 - Memorial Reflexivo – Versão 1

Em uma época já um pouco distante, no ano de 1977 era um privilégio fazer educação infantil, o que não aconteceu comigo e sim cursar o "1º ano", mamãe resolveu me matricular direto na escola com 6 anos e meio. Fui abençoada e feliz, pois em meu caminho encontrei uma professora maravilhosa em todos os sentidos possíveis.

O meu primeiro dia de aula, meu avô foi quem me levou para a escola, que ansiedade, mas a professora [REDACTED] nos recebeu com muito amor e paciência. Foi um ano maravilhoso, de muitas descobertas, e na ocasião mamãe comprou a cartilha Caminho Suave, nossa que emoção ao levá-la para a escola, e que vontade de aprender ler e escrever.

Mas esta professora foi e será sempre especial em minha vida e acredito que de outros colegas também que mantenho amizades até hoje. Ela nos mostrou caminhos inimagináveis, inclusive no período oposto das aulas em sua residência realizava rodízio de alunos para nos ajudar na alfabetização e na escola sempre amorosa e prestativa. Conseguiu nos alfabetizar e a amizade permanece até hoje.

Assim foi do meu primeiro ao quarto ano, muito feliz e com ótimas professoras, apesar de na época usarem o método tradicional não me senti oprimida, eu tinha uma pessoa muito ligada à família que me ajudou a decorar a tabuada e a silabar foi muito importante para mim, claro que hoje mudou-se a forma de aprendizagem.

Já no quinto ano muito suspense, pois tínhamos vários professores e a aula de inglês tão temida, mas consegui vencer esta etapa com muito sucesso. Continuei a estudar até me formar na oitava série onde fui oradora da turma, me senti orgulhosa de ter sido escolhida e a partir deste ano resolvi estudar para ser professora.

Em nossa cidade o colegial era composto por três anos e o quarto ano era específico para o Magistério com habilitação para lecionar do infantil até a 4ª série. Ao cursar o último ano para se formar eram necessários os estágios tanto na educação infantil como no ensino fundamental e como importantes foram.

28-8-14 Memorial Reflexivo -Versão final

Inicie os estágios na zona rural, pois tinha uma prima que lecionava em uma classe multi-seriada nesta escola na fazenda, eu ainda não tinha tido oportunidade deste primeiro contato com classes assim, já tinha ouvido "falar", foi uma experiência para a vida toda. Já o

estágio no ensino fundamental foi da seguinte maneira: realizei na própria escola que eu estudava e na escola da "elite" da cidade e eu tive oportunidade de substituir durante o estágio.

Em meados deste último ano do Magistério surgiu algumas dúvidas quanto a esta ou outra profissão, pois meus pais desde de 1978 tinham aberto uma oficina e eu sempre auxiliiei minha mãe nos afazeres domésticos e no escritório desta empresa e me balançou o que fazer na vida, angústias, etc...

Mas continuei e aconteceu mais uma formatura na minha vida, foi muito bonita, fiz parte da comissão, conseguimos realizar uma viagem para a praia que felicidade, missa, baile com um jantar, foi inesquecível. E junto com os acontecimentos de se formar acontecia no município o primeiro concurso para a educação infantil, oportunidade única na ocasião e fiz a inscrição.

Em nossa cidade a educação infantil teve início em uma residência, a tia Wilma inaugurou a "escolinha chapeuzinho vermelho" e paralelo havia uma classe de educação infantil dentro de uma escola fundamental, posterior construíram uma escola infantil "EMEI", e com o tempo houve mudanças políticas e o concurso era necessário para realizar adequações, pois as professoras que atuavam no município eram convidadas a lecionar conforme "cunha política" e também foi construída mais uma unidade escolar em um bairro novo.

Passei no concurso em primeiro lugar e aí comecei minha carreira de docente em fevereiro de 1989 nesta escola nova, mas tinha dúvidas quanto à faculdade. Decidi neste ano em não cursar nenhuma faculdade, pois iniciava em uma carreira e prestes a fazer minha primeira mudança de casa. Ao começar a lecionar muitas dúvidas, anseios, mas mais uma vez tive a sorte de trabalhar com professoras com mais experiência e que me auxiliaram muito e o auge da época era fazer o "Projeto Ipê", inovação naquele tempo.

Resolvi na metade do ano estudar em um cursinho para prestar o vestibular na faculdade de letras [REDACTED] e como tinha aptidão em administração resolvi também em realizar o vestibular na [REDACTED] nesta área. Passei nas duas, mas o que fazer? Na faculdade de Letras que tanto eu queria não seria possível, pois fiquei na 2ª opção: a cidade de Assis.

Eu tinha uma família muito simples, que era formada pelos pais, um irmão mais novo, meu avô e minha tia-avó que moram todos na mesma casa e meus pais não tinham recursos para me manter em outra cidade, por isso, resolvi cursar administração de empresas na cidade

vizinha Araraquara, era particular, mas eu estava ganhando como professora e dava para pagar e também gostava do curso.

Durante a carreira de docência, a maior dificuldade que eu me recordo foi quando o tal do "construtivismo" chegou e nos foi apresentado e exigido. Mas como se era uma proposta nova e os profissionais à frente da Educação no município estavam incertas desta metodologia e queriam mudanças?

29-8-14 Memorial Reflexivo - Versão 3

A coordenadora queria que fosse jogado todo o material e experiência fora, isso foi um choque, muitas discussões, pedimos cursos voltados para essa proposta, caminhei aos poucos, mas aos poucos consegui entender essa proposta.

Devido as políticas, trocaram os profissionais (direção/coordenação) e continuei meu caminho, formando alunos, estudando novas propostas.

Terminei a faculdade em 95 e posterior fiz pós-graduação em Marketing e Educação Infantil e participando sempre de cursos, palestras, congressos, fóruns para aprimorar meus conhecimentos.

Trabalhei 22 anos em sala de aula em uma unidade escolar que tinha o perfil de ser somente parcial e posterior fui convidada para ser gestora em uma unidade escolar integral do mesmo bairro.

Ao assumir a gestão fiquei apavorada, não tinha experiência em escola integral "creche" e a mesma totalmente desestruturada, necessitando começar do "zero" e ainda por cima iniciando uma reforma gigantesca. Após a primeira semana como gestora me senti frustrada e com vontade de abandonar o cargo e voltar para a sala de aula, mas obtive apoio do superior e ajuda dos amigos e continuei a perseverar nesta caminhada.

Obtive sucesso nesta unidade escolar, consegui reestruturar, conheci as rotinas de uma escola integral, as diferenças entre os profissionais envolvidos neste ambiente como: professores, recreacionistas, serventes, merendeiras e com isso foi necessário readequar as rotinas, promover auto estima dos mesmos e mudar o conceito deste C.E.R no bairro.

A clientela já era do meu conhecimento, pois como prof^ª do bairro estava sempre em contato com a população, mas ao colocar novas regras no regulamento interno foi complicado, mas o tempo foi importante para perceberem que as mudanças eram necessárias.

E mais uma vez com a troca do Executivo do município, fui convidada para ser gestora em outra unidade escolar e dar uma "cara nova", ou seja, reestruturar e colocar "regras" para pais e funcionários.

A clientela deste bairro é atípica, ou seja, itinerante, a maioria das pessoas vem sazonalmente para a safra de cana de açúcar ou laranja e achavam que podiam entrar e sair a qualquer horas da escola, etc...e mudar esse conceito melhorou um pouco, mas estamos trabalhando nesta meta.

A direção da educação, coordenação e as gestoras da educação infantil resolveram em comum acordo em auxiliar melhor os professores da rede. Investiram neste ano em adquirir apostilas de apoio voltado para a nossa proposta de aula que é sócio-interacionista.

E ao longo destes anos estamos avaliando o material, oferecendo cursos e palestras sobre o mesmo para resolver as dúvidas do professor e como gestoras estamos acompanhando e dando suporte as profissionais. Seja como professora ou gestora estou nesta caminhada de sempre auxiliar alunos e norteá-los para o futuro.

ANEXO C – Memorial de Formação da PE.16

Registro nº03- 04/12/2012 - Finalizando meu Relato Memorial

Desde criança sempre quis ser professora; foi então que fiz o Magistério, depois Matemática e não parei mais de estudar.. Sou especialista em Gestão Escolar, além de pós-graduada em Educação Matemática, Relações Étnico Raciais e Gestão Pública.

A educação sempre esteve presente em minha vida. E como educadora lecionei por quatro anos na Educação Infantil (1998-2001) em uma escola particular (sistema Positivo de Ensino) no período da manhã e no período da tarde e noturno lecionava no Estado para ensino fundamental e médio. Desde 2005 estou afastada da sala de aula e atuando na coordenação e direção escolar. Atualmente estou como diretora de uma escola infantil municipal que atende cerca de 130 crianças entre seis meses e três anos. Isso sem falar que tenho três lindos filhos: ■■■ de 13 anos e os gêmeos ■■■ de 7 anos....Conforme podem notar o mundo infantil faz parte de minha rotina 24 horas por dia!!!

Em relação a minha infância, posso dizer que sempre fui uma menina bastante sapeca e agitada; por ser a única menina e ter dois irmãos, um mais velho e outro mais novo que eu, sempre gostei das brincadeiras de meninos... Como eles mesmos diziam!

Eu sempre gostei de estudar, de ir a escola, mas diferente de meu irmão mais velho que entrou na escola com apenas 3 anos de idade, eu só entrei com 6 anos na pré escola, mas por acompanhar mamãe nos deveres de casa de meu irmão, aprendi a ler e escrever antes mesmo de entrar na escola. E lembro-me muito bem que mesmo na pré escola, só brincávamos na hora do recreio....pois durante as aulas minha professora se preocupava em nos ensinar as letras do alfabeto, a escrever nosso nome e sempre visando a alfabetização; deixando o lúdico apenas para a hora do recreio e a sexta feira que íamos ao parque!

Em relação as marcas da Educação Infantil deixadas em mim, destaco os momentos lúdicos, a ida ao parque e os trabalhos focados sempre nas datas comemorativas... Sempre gostei de estudar, de ir à escola e já acordava pela manhã e perguntava para mamãe “hoje tem escola?”... E no sábado e domingo ficava brincando de escolinha com minhas coleguinhas; claro que eu sempre era a professora!

Na minha classe da pré-escola, tinham poucas crianças, em média umas quinze; e eram crianças calmas e obedientes pois se as professoras argumentassem que falaria para os pais, já temíamos de medo!!!

No período da pré escola, na escola brincávamos no parque e às vezes de roda, com cantigas típicas das brincadeiras. Além disso, a professora Dona Suzete era carinhosa e ao mesmo tempo bastante rígida; exigia atenção e atividades bem feitas, caprichadas, caso contrário, ela apagava e tínhamos que refazer... Isso nunca aconteceu comigo, pois sempre fui muito caprichosa e dedicada aos estudos. Tenho boas lembranças do tempo da educação infantil, mas confesso que hoje ao relembrar de algumas situações, penso que a professora poderia se atentar mais em dar atividades com metodologias lúdicas e não tão alfabetizadoras como o fez.

Quanto a uma Educação Infantil de Qualidade, penso que a mesma precisa estar atenta às singularidades da faixa etária atendida, tendo o lúdico como metodologia central; recheada de fantasias, brincadeiras, imaginação, curiosidade, choros, sorrisos, alegrias, carinhos, dificuldades, facilidades... Assim, o educador na Educação Infantil deve trabalhar de forma mais simplificada em relação aos conceitos, pois não adianta adotar termos complexos, pois a criança não entenderá, portanto a informação não será acomodada. Sabe-se que o professor deve estar pronto para assumir a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas para desenvolver as atividades nessas fases, ele deve propor aulas, ambiente pedagógico diferenciado; e destaco aqui um dos muitos desafios é que o educador tenha bem claro qual sua função no processo ensino aprendizagem.

A Educação Infantil precisa ser uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade e reencontra a identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um; que respeita as crianças tais quais elas são, sem submetê-las a modelos pré-estabelecidos e que as ajuda na formação de sua personalidade. É uma pedagogia real e concreta que procura oferecer às crianças e aos adolescentes uma educação condizente com as suas necessidades e mediante as práticas cotidianas. Ou seja, uma educação completa e ação harmoniosa entre o lar e a escola, levando o aluno a sentir o ambiente escolar como continuidade de sua casa e família. Dentro do seu processo ensino-aprendizagem, visa o aprimoramento da pessoa do educando em sua formação ética, bem como suas competências e habilidades – algo importante no desenvolvimento da personalidade da criança; e mais, a educação escolar precisa proporcionar ao aluno situação de aprendizagem que coloquem em ação todas as suas forças de crescimento: intelectuais, emocionais e motrizes. E não apenas condenando algumas colegas de profissão, o amor a educação precisa prevalecer no ambiente escolar e infelizmente não é sempre que isso ocorre.

Aprender não é um exercício meramente intelectual: aprendemos também com o corpo, com o coração. Por isso fala-se tanto, hoje em dia, da inteligência emocional. Aprender é um exercício de abrir as nossas janelas para o mundo e a educação é a delicada da integração na qual os sujeitos desse processo experimentam abrir-se ao mundo, apreendê-lo.

Também vale destacar no universo infantil que todas as fontes de informações podem ser buscadas, favorecendo, antes de tudo a vivência da criança. O professor não é o único detentor do saber dentro da sala de aula. E o que realmente importa é "aprender a aprender" e é esta deve ser a preocupação central na escola. A qual estou permanentemente preocupada em minha gestão escolar.

Um importante fator na construção do novo cidadão é a familiaridade com a informação e principalmente a criticidade e a seleção da informação relevante. Mas é preciso, acima de tudo, ter a clareza de que no centro deste processo está o elemento humano; e o aluno numa relação de diálogo.

A educação deve atuar como fator que organiza as experiências da criança, há um destaque para a função individual da educação, atendendo as diferenças de interesse, ritmo, personalidade, etc; e os educadores devem dar atenção à função social da educação. E estar a frente de uma instituição requer uma boa leitura de mundo bem como do verdadeiro papel da educação no mundo.

O que realmente importa é compreender como as teorias pedagógicas podem nos ajudar a analisar os problemas e oferecer caminhos para a solução.

Assim, as atividades na Educação Infantil precisam pautar-se em brincadeiras e jogos-entendidos aqui como estratégias motivacionais de aprendizagem - não constituem a aprendizagem em si, mas são um excelente meio que permite o diagnóstico, a intervenção e até mesmo a transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sem que o educando perceba. Constituem ainda um meio de transmitir mensagens capazes de resgatar a autoestima, o autoconhecimento, os valores como solidariedade, responsabilidade, disciplina, autoconfiança, auto aceitação, tolerância, concentração, alegria e muitos outros, tão necessários à formação dos nossos educandos.

Dessa forma, precisamos em nosso trabalho docente junto a Educação Infantil, atender às exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 20/12/96, que foi inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais

– PCN, que estabeleceram uma formação básica comum, a ser complementada de acordo com o plano pedagógico de cada escola, que caracterizam: um novo educando; uma nova escola; um novo educador.

Assim como os documentos internacionais editados pela UNESCO salientaram que a educação deverá capacitar o educando a:

- aprender a aprender, conhecer, selecionar, pesquisar;
- aprender a fazer, resolver problemas, qualificar-se,
- aprender a viver, com os outros e com a sociedade, envolve compreensão e respeito;
- aprender a ser, expressar opiniões, desenvolver personalidade, ser humano.

Dessa forma, concordando também com Vygotsky, acreditamos que a brincadeira e o jogo, o lúdico, são ingredientes vitais para uma infância sadia e para um aprendizado significativo.

Vygotsky atribui importante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Segundo ele, através da brincadeira, o educando reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. É através do lúdico que a criança abandona o seu mundo de necessidades e constrangimentos e se desenvolve, criando e adaptando-se uma nova realidade a sua personalidade.

E durante meu tempo de escola, brincávamos muito de correr, pular, fazíamos atividades físicas...Tive professores enérgicos e outros mais amigáveis, mas o respeito pairava no ar. Se o professor comentasse que iria chamar nossos pais na escola, morríamos de medo; porque naquela época o professor sempre tinha razão (muito diferente da atualidade rsrsrs).

A infância é, portanto, um período de aprendizagem necessária a idade adulta. É nesse momento que a brincadeira se torna uma oportunidade de afirmação do seu “eu”.

Brincando a criança se torna espontânea, desperta sua criatividade e interage com o seu mundo interior e exterior. Através das atividades lúdicas podemos perceber dificuldades motoras, intelectuais e afetivas dos nossos educandos.

É de suma importância trabalhar com jogos, brincadeiras, brinquedos, ou melhor, materiais em que as crianças possam manusear, manipular, pois podem propiciar um entendimento de ideia e que posteriormente favorecerá a formalização de tais conceitos.

Retomando minhas expectativas confesso que como já trabalhei por vários anos e em várias escolas; tanto na coordenação como na direção, agora que estou na escola infantil, consegui separar mais claramente quais os propósitos da Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Médio; cada etapa com seus objetivos e características próprias, mas sempre lidando com seres humanos e educando para o mundo.

Assim espero que este curso nos forneça oportunidade de aprendizagem significativas que venham acrescentar em nosso currículo enquanto docentes já formados, pelo processo dialógico e aprendizagem colaborativa. E sempre que necessário estarmos trocando sugestões e experiências objetivando sempre o bem estar e desenvolvimento coletivo.

UFA...acho que me empolguei...kkkkk

Registro nº 02 – Complementando o Relato Memorial.

Em suma, desde o primeiro ano da faculdade de matemática (1995) já dava aula como eventual. E em 1997 juntamente com as aulas no Estado em substituição comecei a lecionar na Educação Infantil em uma Escola Particular do Sistema Positivo onde fiquei até o ano de 2001; sempre trabalhando os três períodos. Mas nunca parei de estudar. E só com o nascimento do meu primeiro filho (dezembro/2001) é que deixei de dar aula nos três períodos e fiquei um período com ele mais trabalhando normalmente os outros dois.

E conforme já relatei, desde muito pequena já queria ser professora: brincava com meus irmãos e minhas bonecas e sempre eu era a professora senão não tinha brincadeira (kkkk).

Sempre fui uma boa aluna: dedicada e muito estudiosa; naquela época as notas eram A, B, C e D... E eu só queria tirar A: caso contrário ficava triste até chorava! E quando decidi fazer o magistério, a princípio foi por influência de minha mãe, mas aos poucos me encontrei no mundo da educação e não parei mais. Realmente no início não é nada fácil: muitas angústias, ansiedade e até falta de maturidade em correlacionar a teoria com a prática. Mas nunca desisti! Sempre acreditei na educação como caminho para mudar o mundo em um mundo melhor, mais justo e democrático!

Toda mudança vem carregada de ansiedade e resistência e comigo não foi diferente. De 1995 a 1999 fui professora substituta mas em 2000 passei no concurso do Estado e me tornei efetiva em matemática. Porém em 2005 fui convidada para ser professora coordenadora pedagógica em uma escola municipal que atendia crianças de 7 a 11 anos (1º ao 5º ano e Fundamental) um desafio e tanto. Fiquei neste cargo por aproximadamente 1 ano e depois passei para Vice Diretora onde permaneci por aproximadamente dois anos pois fui removida para outra escola municipal com Vice Diretora mas agora da Educação Infantil onde fiquei até 2011. Porém em agosto de 2011 fui novamente removida para outra escola municipal infantil

onde passei a ser Diretora a qual permaneço até hoje: é a Escola Municipal de Educação Infantil Prof^a [REDACTED] - que atende crianças de seis meses a três anos de idade com data base em 30/06. Tenho que dizer que a princípio fiquei um tanto apreensiva, mas com o passar do tempo me apaixonei por essa faixa etária.

Todavia, quanto aos desafios de gestão escolar foram e ainda sim são muitos a serem enfrentados diariamente; indo desde as relações interpessoais, parte administrativa e educacional...porém, como já havia dito anteriormente eu acredito na Educação e num mundo melhor para todos nós; e isso depende de cada um de nós!

Registro nº 01 - Relato Memorial – 26/11/2014: Percurso profissional.

Desde muito cedo, ou melhor, desde a minha infância sempre imitava o dia a dia de uma sala de aula; adorava brincar de escolinha, mas sempre queria ser a professora e nunca os alunos...

Confesso que escolhi ser pedagoga, ou seja, ser professora por influência de minha mãe que sempre dizia que era uma profissão onde a mulher conseguia conciliar a rotina doméstica, filhos, marido com a rotina profissional. Uma médica, por exemplo, tem que atender “emergências” e não tem dia nem horário fixo de trabalho... Coisas de mãe! Além disso, antigamente, quem era professora tinha prestígio e ganhava-se muito bem. Então fiz o colegial e o magistério concomitantemente, um no matutino e outro noturno. Foi só depois na graduação de matemática que descobri realmente que esta era a profissão que sempre sonhei. Sempre gostei do trabalho docente, porém nos últimos tempos não está nada fácil ser educadora num país em que muito pouco se faz pela educação! Isso sem falar na falta de respeito e educação com que os alunos tratam seus professores. Tenho que admitir que já pensei em trocar de profissão com algo ligado a vendas ao mesmo jornalismo mas existem outros fatores que me impedem de tal modificação.

Mantenho-me nesta trilha, pois ainda tenho esperanças de uma “guinada”, uma mudança quanto ao quadro educacional atual; tenho esperanças de poder chegar a uma sala de aula onde os alunos admirem seus docentes, de que tal profissão tenha seu real conhecimento enquanto mediadores de saberes tanto pelos governantes, sociedade e por toda comunidade escolar.

Em suma, a carreira de professora sempre foi uma profissão que admirei. E na minha infância, como qualquer outra criança adorava brincar de boneca, mas o que me

engrandecia de fato era brincar de professora... Fazia até chamada dos meus alunos imaginários.

Poucos veem a área da educação como Ciência, mas sempre vejo essa área como tal, ou ainda, como uma ciência comportamental.

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

E me mantenho nesta longa caminhada rumo a melhoria da educação por que acredito, apesar de tudo que é retratado em nosso país, que a educação ainda há de valer a pena!

Quanto a minha formação docente, conforme explanei anteriormente fiz o magistério e o colegial junto: o magistério no período da manhã, trabalhava a tarde em uma locadora (filmes) e a noite fazia o colegial; de 1991 a 1994.

Em seguida já ingressei na faculdade de **Matemática** (1995 a 1998) e desde o primeiro ano já dava aulas em substituição em uma escola; tanto de Matemática e **Física** como das demais disciplinas. E depois que comecei a Matemática nunca mais de estudar... Fiz **pós graduação em Educação Matemática**, depois me **especializei em Gestão Escolar**, fiz outra faculdade: **Pedagogia** [REDACTED] em 2008, **Especialização em Relações Étnico Raciais** [REDACTED] 2012, **Pós em Gestão Pública** [REDACTED] 2014. E já faz um bom tempo que faço vários cursos (EaD) oferecido pelo Governo, já que sou efetiva desde 2000 no Estado, mas em 2005 foi convidada a fazer parte da Administração Escolar Municipal.

Contudo, sempre me dediquei a Educação, inclusive em Projetos como Coordenadora do Projeto Petrobrás por 4 anos; Vale lembrar que logo que fiz o Magistério já comecei a trabalhar com a Educação Infantil (escola particular) e já enquanto cursava Licenciatura em Matemática dava aulas em substituição no Estado; e logo que acabei a faculdade já estava dando aula. E dentro de dois anos prestei concurso e me efetivei como PEBII no Estado. Por onde ministrei aulas tanto no Ensino Fundamental (ciclo II) como no Ensino Médio (matemática e física); No Ano de 2005 fui convidada a participar do Convênio de Municipalização e me afastei da sala de aula para ser Professora Coordenadora (durante 2 anos) e em seguida fui Vice Diretora da mesma escola de ensino fundamental (ciclo I) por mais 2 anos. Em seguida fui trabalhar com a Educação Infantil como Professora

Coordenadora (mais 2 anos) e Vice Diretora; Atualmente sou Diretora de uma Escola Infantil Municipal (desde 2011).

Atualmente além de estar fazendo mais um curso **“Produção de Material Didático para a Diversidade”**- [REDACTED], também sou **tutora presencial** desse mesmo curso.

Em suma, desde o magistério, nunca mais parei de estudar: fiz Matemática, Especialização em Gestão Escolar; Especialização em Relações Étnico Raciais ([REDACTED]), Pedagogia ([REDACTED]), Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola ([REDACTED]) E muitos outros cursos que me ajudam a entender melhor as necessidades e singularidades docente-discentes.

Destaco aqui a importância do ensino EaD modalidade que utiliza o AVA; além disso, sou adepta nesta modalidade de ensino desde 2008; parece que “vicia” pois comecei e não parei mais...

Também tenho grandes expectativas quanto a este curso mas não apresento nenhuma dificuldade quanto as ferramentas disponíveis no ambiente de estudo (AVA). Porém tenho que mencionar que fiquei curiosa com o título “Formação de mentor”, as minhas expectativas são as mais curiosas possíveis, espero aprender muito com os colegas através dos fóruns e atividades. Gosto muito de estudar e participar de cursos, as informações que tenho até o momento é a seguinte: O Programa de Formação Online de Mentores (compreendidas como formadores) é dirigido a professores experientes, com mais de 10 anos de prática pedagógica, para serem capazes de acompanhar professoras iniciantes de Educação Infantil (3-6 anos) e Ensino Fundamental em suas primeiras inserções profissionais em escolas e redes de ensino de modo a minimizar as dificuldades típicas dessa etapa da carreira docente.

Gostaria de destacar que a primeira unidade referente ao Programa de Formação Online de Mentores nos possibilitou a compreensão da proposta do curso bem como a necessidade de transformação de nossas escolas além de enfatizar sobre os princípios da aprendizagem por trocas de experiências onde realizamos a apresentação dos participantes e contextos de atuação. Além disso, tivemos a oportunidade de discutir sobre a importância do desenvolvimento das interações e das atividades na escola.

Ao expor sobre novas vivências nos pegamos refletindo sobre o papel do educador e seus mais diversos desafios diários rumo a melhorias na educação brasileira.

Também foi de grande valia sabermos onde e como surgiram as vocações educacionais de cada docente, suas experiências e expectativas. Uma vez que a participação coletiva é fundamental e extremamente valorosa em qualquer trabalho.

ANEXO D - Relatos das professoras iniciantes 16 e 17

PI. 16 (EI) e o início de carreira

Explicar sobre meu início de carreira é muito complexo, pois nós saímos da universidade com muito gás e força de vontade enorme, são inúmeras as teorias e estratégias aprendidas para lidarmos com nossos alunos, no entanto quando nos deparamos de frente à uma sala de aula e a equipe escolar de determinada instituição, sabemos o quanto de barreiras e lacunas temos a enfrentar.

Por exemplo, na escola de educação infantil onde atuo há muitas funcionárias algumas muito boas e satisfeitas com que fazem já outras nem tanto. Com isso o relacionamento com umas funcionárias é diferente do relacionamento com outras. Acredito que por se tratar da área educacional onde lidam com crianças diariamente necessitavam de uma formação, coisa que não tem.

Assim, muitas vezes quando uma de nós professoras vamos explicar sobre o desenvolvimento da criança, a fase de adaptação, relacionamento afetivo, mordidas, enfim algumas etapas em que a criança passa e necessita de maior atenção não somos entendidas, pelo fato dessas funcionárias não terem certo conhecimento.

Sabemos que é direito da criança o acesso e permanência da mesma na escola e não direito da mãe, a respeito disso nossa escola segue bem 'a risca' quanto ao número de vagas não é limitado, qualquer criança em qualquer período do ano letivo pode ir até a escola e realizar sua matrícula, dito isto o que ocorre é a superlotação das salas, muitos alunos no mesmo ambiente o que se torna um problema pra nós professoras, é muito complicado trabalhar com um número de crianças elevado.

Outra questão que encontrei também em meu início de carreira é em relação aos pais das crianças, muitas vezes quando alguma criança passa mal, tem febre, diarreia, piolho, a mãe ou o responsável é informado e a mesmo assim o problema não é solucionado, ou quando a mãe precisa ir até a escola buscar seu filho para medicado a mesma não comparece, ou demora pra chegar.

Ainda em relação a família, podemos dizer que muitas de nossas crianças está melhor cuidada na escola do que em suas próprias casas, já houve mais de um caso em que a criança toma banho na escola e é colocado uma fralda descartável, no outro dia a criança chega com a mesma fralda. O mesmo ocorre com o banho, percebemos que em alguns casos o único banho em que a criança toma é na escola. As meninas, em especial vão embora com o cabelo muito

bem arrumado todos os dias, e também já aconteceu da criança ir embora com trancinhas no cabelo na sexta-feira e voltar na segunda-feira do mesmo modo.

Bom, são inúmeros os contratempos que nós professoras encontramos, não só nós iniciantes, mas todas, em nosso dia a dia. Alguns foram os que relatei acima, no entanto vale ressaltar que é muito gratificante trabalhar na área da educação é um trabalho que vale muito apena.

PI. 17 (EF) e seu início de carreira

Levando em consideração o 5º ano C do período da tarde, pode ser tido que as maiores dificuldades encontradas são a lotação da sala quase trinta alunos e lidar com os alunos que já cursaram o quinto ano, ou seja, os repetentes.

As crianças possuem um conhecimento de mundo bem diferenciado, muitas vezes o uso de material concreto é necessário para sanar essas peculiaridades.

O uso de cadernos extras foi adotado, mas infelizmente os pais não acompanham o rendimento dos filhos. Muitos pais não comparecem as reuniões ao menos conhecem o professor. Pelo menos um terço da sala chegou com muita dificuldade na leitura, necessitam da ajuda do professor para se organizar.

Todas as sextas-feiras os alunos passam por uma prova, são os chamados Descritores. Cada semana é um tipo de habilidade, como por exemplo: Descritor 1 – Identificar a localização movimentação de objetos em mapas croquis e outras representações gráficas. Geralmente são trabalhados dois descritores durante a semana e na sexta-feira a direção aplica a prova. O retorno das crianças com dificuldades é mais lento, pois o exercício exige uma interpretação mais apurada. Os alunos com dificuldades frequentam o Plantão de Dúvidas (a maioria no período de aula) e poucos no período diverso (muitas vezes não apresentam assiduidade, comprometendo o rendimento do aluno). Além do Plantão, as crianças frequentam a Psicopedagoga da Escola e Psicólogo.

A professora da sala tenta conciliar o conteúdo normal (para os que conseguem acompanhar) e os que possuem dificuldades são montados grupos de estudo. Por exemplo: a professora discute determinado problema matemático com três alunos ao mesmo tempo (na carteira), os alunos que conseguem terminar rapidamente acabam auxiliando o amigo. E muitas vezes nas aulas extras como Informática a professora realiza uma revisão do conteúdo de forma mais intensa. Os alunos com mais dificuldades estão “criando” mais autonomia. Mas

o que dificulta mesmo é trabalhar com crianças sem diagnóstico (laudo), visto que a criança aparentemente faz acompanhamento com outros profissionais da saúde, mas não tem laudo algum. Professor não pode e não deve diagnosticar, mas ele pode pensar e refletir o quanto crianças inclusivas não são capazes de acompanhar o conteúdo ministrado pelo simples fato de terem atingido o seu limite, muitas vezes a família não entende esse lado e você simplesmente não pode ou não deve dizer: Esse é o limite do seu filho.

ANEXO E – Memoriais de formação das professoras iniciantes 16 e 17

Memorial da PL.16 (EI)

Como aluna vejo minha trajetória como muito satisfatória, sempre estudei em escola pública e tive paixão pela área da educação. Algumas lacunas tiveram em minha formação no Ensino Fundamental anos finais, por conta da falta de professores e em alguns quesitos pela falta de preparação de aula ou comodismo por parte de professores que estão há muito tempo na rede. Posso ressaltar que fui muito feliz na escola, pois meus pais sempre me deixaram livre para estudar e me incentivaram mostrando sempre o que era melhor para mim, tirando os contrapontos da falta de professores e a despreparação de aulas, que nos deixa um tanto defasada em relação à outras pessoas que tiveram oportunidades em outras escolas mais centradas no aluno, no ensino e na aprendizagem.

Do meu curso Licenciatura em Pedagogia, lidei com profissionais muitos bons e dedicados, no entanto, mesmo se tratando de uma universidade tão conceituada também não posso me esquecer de um ou dois professores que iam até a aula sem preparar aula, mas a minoria. Aprendi muito em minha formação acadêmica como trabalhava apenas em um período e minha cidade é vizinha da cidade de [de uma cidade do interior de SP] o que facilitou para mim, aproveitei ao máximo o que a universidade me ofereceu, em cursos, grupos de estudo, iniciação científica, projetos de extensão, inglês e outros.

Para mim passar na Universidade, foi a realização de um sonho que consegui concretizar, toda a minha formação para docência foi muito rica, tive muitas aprendizagens, com professores que me ensinaram muito, com disciplinas das mais diversas, as leituras foram muitas e me proporcionou grande aprendizado, bem como os estágios que fez com que eu tivesse um contato com minha profissão, no entanto não tão proveitoso, e hoje tento colocar na prática tudo que aprendi.

Memorial da PL.17 (EF)

Em relação as minhas memórias na fase de escolarização podem ser ditas que foi um momento de expectativa. Recordo que minha mãe encampava os cadernos e organizava todo o meu material. Ela foi uma pessoa que sempre trabalhou fora de casa, mas esse quesito não foi motivo para que não acompanhasse nossos estudos (nossos: meu e de meu irmão).

Em minha pré-escola (chamado de “prezinho”), foi a primeira fase da minha caminhada. Fui recepcionada por uma professora muito brava, a ponto de se esconder atrás das pernas de

minha mãe. Naquele dia não entrei, pois em meu pensamento de criança achei que algo de muito ruim poderia me acontecer, caso minha mãe me deixasse com aquela professora (não sei se lhe daria esse título). Só comecei a frequentar de fato a pré-escola quando conheci outra professora (um ano depois).

Passado esse um ano fui para o primeiro ano do ensino fundamental. Era uma professora que tinha muita paciência com os alunos. Ela utilizava um batom vermelho, não sei se ela achava bonito ou se era para os alunos entenderem melhor a articulação das palavras. Se fosse pelo segundo quesito funcionou comigo, pois eu não me cansava de olhar aquele batom vermelho, era algo que chamava muito a atenção.

Durante minha caminhada fui construindo experiências positivas na escola. O ambiente se tornou agradável praticamente não faltava às aulas.

Sobre a licenciatura posso dizer que as professoras em sua grande maioria são indagadas: Qual o principal motivo que a levou a ser professora? Já ouvi muitas dizerem por que gosto de criança. Posso afirmar que a minha licenciatura foi uma mistura do gostar de pesquisar, ensinar e compreender a criatura humana. O meu ensino na licenciatura foi muito “puxado”, porém conquistado a cada dia através de muitas leituras, discussões em sala de aula, pesquisas de campo, estágios, entrevistas, manuseio e fabricação de materiais, semanas do curso, apresentação de trabalhos acadêmicos, gravação de um curta metragem (disciplina de História, o professor afirmava que cada um de nós éramos sujeitos históricos, o curta teve esse intuito) disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lvzMsDee_LI e ainda tivemos contato com surdos e com alunos de outros países.

Para finalizar, a prática em sala de aula está sendo uma aprendizagem constante, pois algumas vezes (para não dizer todas) você programa algo “tão surpreendente” que acaba não atingindo a sua expectativa e as dos alunos. Mas tenho planejado as aulas a cada dia da melhor forma possível, sempre pesquisando e lendo diversas bibliografias, visitando feiras que oferecem materiais diferenciados. Julgo ser uma professora reflexiva, pois todos os materiais são pensados antes de ser ministrados, mesmo algo mais simples como uma leitura de uma história. Tenho consciência que a prática diária me fornecerá uma bagagem maior, desde que minha determinação e pesquisa continue mesmo sabendo que existam profissionais que te desanimam no decorrer da prática.

ANEXO F – Respostas da Triáde A sobre a identidade docente

Questões	PE.16	PI.16 (EI)	PI.17 (EF)
Quem sou eu como professor ?	Tenho uma autoimagem bem definida: sou bastante crítica, falo o que penso, estudo muito e procuro sempre ter um embasamento teórico que sustente minhas falas; além de minhas experiências profissionais...Me dedico muito nas coisa que faço: ou faço o melhor ou nem me ponho a fazer.	Minha autoimagem como professora foi construída ao longo desse ano em minha prática, os aprendizados e desafios foram constantes, mas muito produtivos. Acredito que como professora ainda tenho muito que aprender, mas procuro sempre me superar dia a dia.	Uma pessoa com compromisso não só com a sala, mas a escola como um todo.
Que conexões existem com quem meu eu pessoal?		Minha conexão com meu eu pessoal é muito presente, pois eu me identifico com minha prática e a educação.	Conexões positivas quando estou próximo a uma criança. Seja na aprendizagem ou mesmo em aconselhamentos.
Até que ponto estou fazendo bem meu trabalho?	Como Educadora, penso que o aluno precisa se sentir importante e parte atuante em seu processo de aprendizagem...Aprendizagem dialógica e a troca de experiências são peças chaves para a evolução...Também acredito que todos temos maiores habilidades pra umas coisas e menos pra outras...Mas todos somos capazes!	É muito desafiador nossa profissão e atingir a todos não é tarefa simples, pois muitas vezes uma pessoa de fora tem um olhar diferente do nosso, no entanto devemos nos empenhar para fazer bem nosso trabalho.	A partir do momento que percebo que transmito as disciplinas com paciência e consigo conversar com as crianças educadamente.
Estou satisfeito como mesmo enquanto professor ?	Quanto a autoestima, não tenho dúvidas que me dou de corpo e alma para meu trabalho e só não faço mais porque esbarro na hierarquia além de ser alvo de muitas críticas. Já que exponho sem medo sobre o que penso; o que acho... E isso acaba ofuscando o brilho de certas pessoas que se acham, mas na hora de colocar a mão na massa desiste e só fica criticando..	Estou muito satisfeita como professora	Sim muito satisfeita e motivada.
Quais são as fontes de minha alegria e satisfação ?	Sou uma pessoa muito feliz e realizada pessoalmente e profissionalmente; estou sempre a procura de novos conhecimentos... Me traz prazer e sabedoria...Porém incomoda quem prefere parar no tempo e apenas reclamar da situação...Buscar melhorias depende de cada um!	Inteiramente, meus alunos.	A partir do momento que percebo que “tirei” a criança da sua zona de conforto e ela conseguiu acomodar algo.
O que me faz	Acredito que o que me faz duvidar das minhas qualidades pessoais e	Não tenho dúvidas quanto as minhas	A partir do momento que percebo que uma criança teve uma baixa

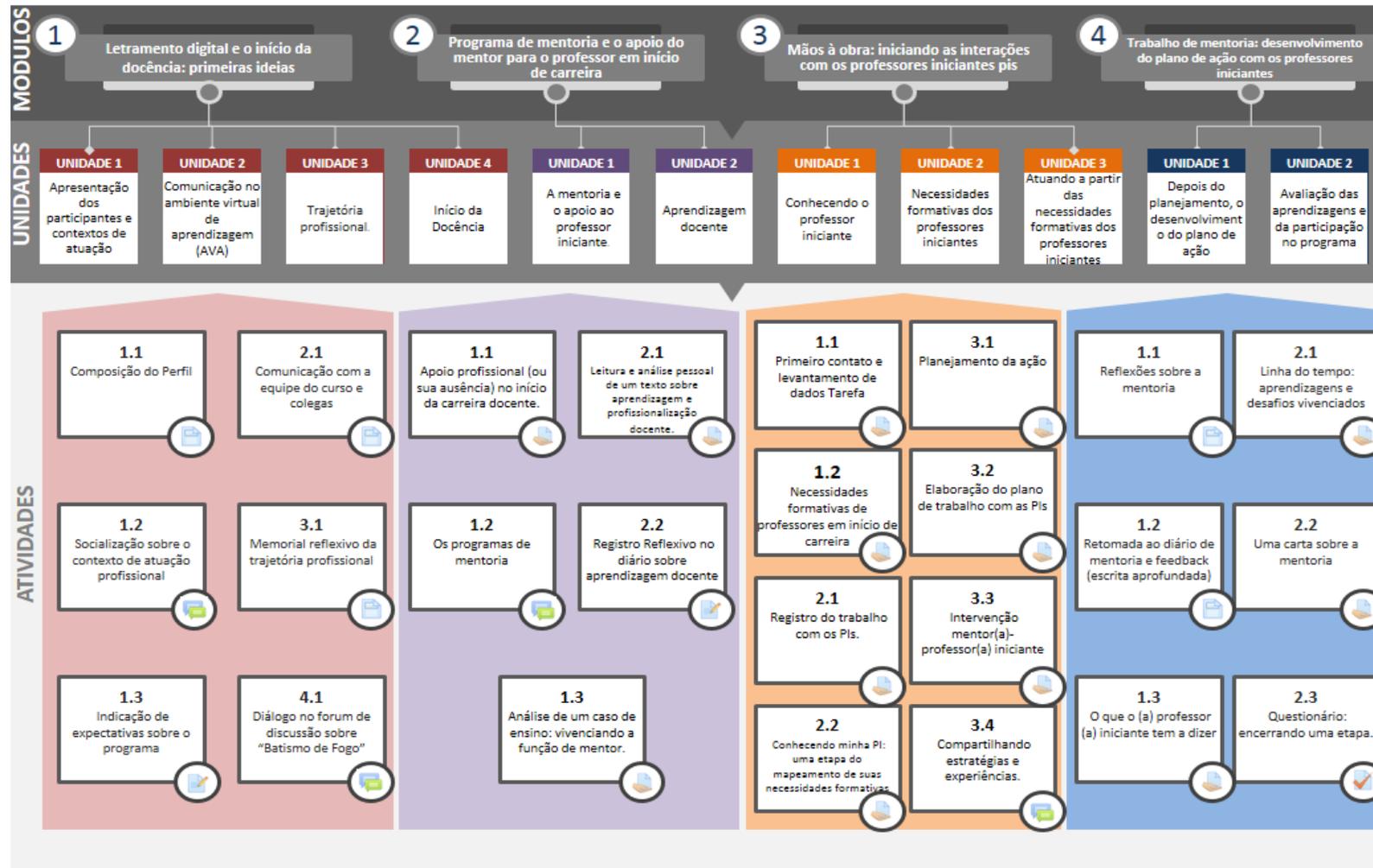
duvidar das minhas qualidades pessoais e profissionais?	profissionais são as críticas destrutivas; e velha mania dos outros cuidar da vida dos outros... Pois em cidade pequena é só se preocupar com a saúde, pois o resto o povo dá conta de tomar conta... kkkkk	qualidades pessoais e profissionais, no entanto o que me deixa estremeçada é a não valorização perante grande parte da sociedade.	evolução. Me culpo por isso, mesmo sabendo que tentei oferecer o melhor de mim.
O que me motivou a ser professor?	No tocante a motivação, sou bem disposta e acredito que a cada amanhecer temos a oportunidade de corrigir velhos erros e tentar novos caminhos; conforme já explanei em meu relato memorial sempre quis ser professora, desde bem pequena, mas outro ramo que me atraía bastante é trabalhar com vendas: adoro!	Minha motivação para ser professora se iniciou muito cedo, sempre tive muito interesse na área da educação, pois é uma profissão muito importante, pois bem sei que lidar com o ser humano não é a tarefa mais fácil do mundo, no entanto é muito interessante e gratificante.	A pesquisa por assuntos educacionais.
O que me motiva para seguir sendo?	O que me impulsiona, me motiva na verdade é saber que ainda tem educadoras como a PI.16 e a PI.17 [os nomes foram substituídos] que acreditam na educação como forma de propor melhorias para nossas crianças; que acreditam na educação e num mundo melhor, mais justo e mais democrático. Onde as pessoas possam se ajudar pelo simples fato de ajudar um ser semelhante, sem interesses, apenas com o coração limpo e a alma repleta visando evolução.	A motivação para seguir a carreira por ser professora é ver que estou no caminho certo, e é o que sempre quis, me sinto realizada com as conquistas e desenvolvimento de cada “serzinho”.	Que as crianças precisam de profissionais para completar a sua fase de vida (criança/adolescência).
O que poderia contribuir a aumentar (ou manter) minha motivação como professor?		O que contribuiria mais para minha motivação é ter mais pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e a valorização dessa profissão.	A expectativa de poder conhecer novas personalidades e aplicar o meu conhecimento na caminhada desses cidadãos.
Como as pessoas podem me ajudar?		As pessoas podem me ajudar a envolvendo-se mais na educação de todos os alunos, e mostrar à eles que a escola é uma instituição muito importante. Pois, além de passarmos a maior parte do nosso	Conversando com as crianças, perdendo (ganhando na verdade) um tempo de conversa com elas, seja da vida pessoal ou mesmo assunto relacionado as disciplinas.

		tempo na escola aprendemos e construímos muito nela, além do aprendizado conquistamos amizades.	
O que devo fazer para ser um bom professor?	O bom professor é aquele que considera seu aluno como um ser pensante, com experiências de vida, com habilidades e com dificuldades como todos nós temos em algum setor. Além disso, ser educador, mediar novos saberes e mostrar novos caminhos... Mas a escolha precisa ser do aluno e não simplesmente imposta pelo professor.	Para que eu seja uma boa professora é preciso que eu me envolva ao máximo com meus alunos, além disso, preparar e estudar minha prática para que ela seja aperfeiçoada constantemente.	Pesquisar para montar aulas dotadas de sentido.
Sinto que os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos me preocupam? Até que ponto?	Com certeza os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos me preocupam; como é o ambiente em sua casa, se ele se alimenta direito, se seus pais, irmãos, tios, parentes não abusam, não agredem... São múltiplas as preocupações; e como costume dizer: "O que não quero para meus filhos, não quero para os filhos dos outros...".	Realmente, os problemas emocionais relacionados aos meus alunos me preocupam, pois me preocupo com eles e com seu bem estar, até o ponto em que não me interviro nos costumes das famílias.	Me preocupam quando a família se distancia, pois sei que não vou acompanhar a caminhada desse estudante até o fim da sua adolescência.
É suficiente que todos meus alunos consigam os objetivos mínimos para minhas classes?	Na verdade o que nós educadores queremos é ver nossos alunos tendo sucesso no processo ensino aprendizagem e sentindo prazer em aprender e não encarando esse sistema como punição.	Pelo menos é o que procuro.	Não. Pois os objetivos a serem alcançados não estão apenas nas disciplinas (objetivos mínimos). É preciso que esse aluno tenha aprendido a se relacionar com os amigos de forma respeitosa. Acredito que o mínimo é pouco.
Quais são minhas expectativas futuras e o que sinto a respeito delas?	Com o olhar voltado às perspectivas futuras, penso que a educação ainda é o melhor caminho para um mundo melhor e isso depende de cada um de nós... O que precisamos é parar de ficar lamentando e jogando a culpa só para os governantes e começar a fazer cada um a sua parte... Assim o todo será bem estruturado.	Minhas expectativas futuras é estar sempre me aperfeiçoando e buscando novos aprendizados para atingir meus objetivos.	Expectativas futuras é a de que a equipe escolar esteja mais motivada para se aproximar das crianças.
Como vejo o resto dos meus anos no ensino?	Quanto ao futuro, pretendo me aposentar o mais rápido possível, pois do jeito que as leis estão mudando estarei com 80 anos, babando e aqui trabalhando (rsrsrsr) mas nunca pensei em parar de ser educadora. Tenho planos de fazer ainda que	Me vejo atuando assim como estou hoje, no entanto com mais experiência e mais aprendizado.	Motivada e mais segura.

	velhinha o mestrado, doutorado e morrer estudando e dando minha contribuição para a educação e para a verdadeira prática da democracia: onde todos tenham seus direitos de estudo de qualidade garantidos!		
Como posso melhorar meu futuro?	Posso melhorar meu futuro investindo em boas ações em meu presente; pois o ontem já passou e o amanhã talvez nem exista para alguns de nós!Tenho que registrar aqui minha enorme satisfação em participar deste programa e destacar que não podemos perder a esperança de que o conhecimento se constrói a cada dia, a cada momento, e em todos os tempos!	Meu futuro posso melhorar não perdendo esse interesse pela educação, pois assim estarei contribuindo diretamente para que meu futuro seja o mais produtivo possível.	Através de erros que cometi no passado, não cometer nos próximos anos, ou trabalhar para que eles sejam minimizados.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Organização do Programa de Formação Online de Mentores



APÊNDICE B – Módulo 1 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção

MÓDULO 1			
Objetivos: conhecer, explorar e aprender a utilizar as ferramentas do AVA; conhecer os participantes do Programa; estreitar a comunicação entre participantes e equipe de formação; socializar o contexto de atuação; retomar e refletir sobre a trajetória profissional, com foco no início de carreira.			
UNI D	ATIVIDADES	MATERIAIS	DESCRIÇÃO
1	1.1 Composição do perfil	Tutorial <i>Moodle</i> sobre edição de perfil.	Breve apresentação sobre coisas que gostava de fazer, hábitos cotidianos, interesses pessoais e profissionais, trabalho, experiência profissional.
	1.2 Socialização sobre o contexto de atuação profissional	Vídeo com a animação sobre Netiqueta. Tutorial <i>Moodle</i> ferramenta fórum.	Relato das vivências enquanto aluno, comentário sobre as funções assumidas, as diferentes experiências e o olhar que possui diante da escola hoje. Juntamente com comentários sobre postagens dos colegas.
	1.3 Indicação de expectativa sobre o programa	Tutorial <i>Moodle</i> ferramenta diário.	Registro sobre as expectativas frente a participação no Programa, considerando as informações que possuía até o momento.
2	2.1 Comunicação com a equipe do curso e colegas	Guia de Letramento (acesso e manuseio da ferramenta “e-mail – no caso do G1 e mensagem – no G2 ⁷⁸ ”;	Carta sobre as potencialidades, as vantagens e as dificuldades identificadas no uso das ferramentas e na navegação do AVA (organização das atividades, tutoriais, interações entre participantes).
3	3.1 Trajetória profissional	Texto: Trajetória Profissional Stephânia Padilha; Texto: Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. Tutorial <i>Moodle</i> ferramenta diário.	Registro autobiográfico em formato de memorial (escolarização; escolha da docência; início da docência; outras etapas da carreira docente).
4	4.1 – Início da Docência.	Texto: Batismo de Fogo de Telma Weisz.	Participação no fórum com base em questões norteadoras (insuficiências sobre a formação inicial apresentadas no contexto em que atua; como a escola pode complementar a formação docente; de que forma as dificuldades do início da carreira podem interferir na permanência no magistério.

⁷⁸ Houve uma mudança de ferramenta, já que os participantes do G1 tiveram grande dificuldade com o e-mail interno.

APÊNDICE C – Módulo 2 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção

Módulo 2			
Objetivos: 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.			
UNI D	ATIVIDADES	MATERIAIS	DESCRIÇÃO
1	1.1 Apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente.	Filme :Escritores da Liberdade.	Assistir, analisar o filme e apresentar um registro com base nas dificuldades enfrentadas pela personagem principal e como ela as superou; características pessoais que possibilitaram que ela vencesse os obstáculos; como se daria o auxílio e orientação à personagem para que o seu início ocorresse de forma mais suave; descrição da postura assumida por ela; motivos pelos quais os professores experientes assumiram uma postura pessimista; avaliação do embate entre professores experientes e a personagem; como a comunidade educativa poderia se organizar para identificar as demandas de apoio e planejar ações de auxílio e orientação aos professores iniciantes.
	1.2 Os Programas de Mentoria.	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 M. M. R. Reali.	Discutir em grupo com base nos materiais disponíveis e nas seguintes questões: 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.
	1.3 Análise de um caso de ensino: vivenciando a função de mentor.	Caso de Ensino: Solange. Caso de Ensino: Carolina. Texto anterior.	Analisar um dos caso de ensino explicando sobre: as dificuldades apresentadas; os desafios vividos; as lacunas de conhecimento; os sentimentos e as angústias reveladas; outros aspectos que lhe chamaram atenção.
2	2.1 Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente.	Texto: O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional" de Regina Tancredi;	Registro considerando as experiências prévias e os contextos de atuação, no início de sua atividade profissional do professor experiente. Roteiro: 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?
	2.2 Registro Reflexivo no diário sobre	Respostas dos participantes na atividade 1.3.	Registro com base em duas questões: 1.quais os conhecimentos que você acredita que um mentor deva saber / apresentar para poder auxiliar professores iniciantes a minimizar as suas dificuldades? 2.Caso o mentor não domine alguns dos temas indicados, onde e com quem ele poderia obter esses

	aprendizagem docente		conhecimentos?
--	----------------------	--	----------------

APÊNDICE D – Módulo 3 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção

Módulo 3			
Objetivos: orientar a interação do mentor com seu contexto de atuação e o estabelecimento de uma relação de confiança com seu professor escolhido, dando início ao trabalho de mentoria; compreender o conceito de necessidades formativas; entender o conceito de necessidades formativas e o contexto de sua aplicação na formação de professores; compreender sobre a importância do diagnóstico no trabalho de mentoria; avaliar a utilização de diferentes ferramentas: questionário, entrevista, observação em sala, entre outras; realizar o diagnóstico das necessidades formativas da professora iniciante acompanhada; planejar as ações da mentoria tendo como foco o contexto de atuação da professora iniciante; interagir com seus colegas mentores sobre as necessidades formativas da PI; construir uma dinâmica de trabalho com a PI; promover a troca de experiências e a interação entre os participantes.			
UNID.	ATIVIDADES	MATERIAIS	DESCRIÇÃO
1	1.1 Primeiro contato e levantamento de dados Tarefa.	Modelo de Carta Convite dos mentores para iniciantes; Quadro para preenchimento dos dados dos PIs pelos mentores.	Convite e início do contato com professores iniciantes que serão acompanhados ao longo da atuação como mentor. Para isso, os participantes deveriam 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.
	1.2 Necessidades formativas de professores em início de carreira - Definições e formas de identificá-la (parte 1).	Link de um documento do Google Drive (cada tutora tinha um link).	Com base nos primeiros tempos de atuação docente, descrever três exemplos que ilustrem dificuldades, dilemas, receios, etc. enfrentados pelo fato de não dispor dos conhecimentos necessários para lidar com eles.
	1.2 segunda parte -Necessidades formativas de professores em início de carreira - Definições e formas de identificá-la (parte 2).	Apresentação de Power Point sobre Necessidades Formativas (elaborado pela equipe de formação). Link de um documento do Google Drive (cada tutora tinha um link).	Após análise dos exemplos apresentados por cada participante na parte 1 e após explorar o foi indicado verificar se as necessidades apresentadas e se enquadram ou não nas categorias indicadas no power point. Registro das ideias no diário associando “exemplo dados” e a “categoria”. Construção coletiva do “significado acerca do tema necessidades formativas” e identificação das ferramentas ou indicadores que possam ser usados junto aos professores iniciantes para mapear/diagnosticar suas necessidades formativas.
2	2.1 Registro do trabalho com os	Tabela para preenchimento do mentor.	Organização de uma proposta de registro dos encontros entre PI e Mentor considerando as seguintes informações: nome da PI: insira o nome da sua PI (professor (a) iniciante); - dias e horários de encontros;

	PIs.		formas de registro dos encontros; estratégias de diagnóstico.
	2.2 Conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas	Texto: Relato de uma mentora, como um caso de ensino, sobre o diagnóstico de necessidades formativas de sua Professora Iniciante.	Desenvolvimento de uma ferramenta/instrumento que contribua no diagnóstico das necessidades formativas dos PIs e no relato sobre as expectativas do início do trabalho junto aos PIs,
3	3.1 Planejamento da ação	Tabela construída pelos participantes (atividade 2.2). Quadro (máscara) para planejamento de um plano de ação.	Planejamento da intervenção juntos aos iniciantes, considerando: a) retomar tarefa 2.2 (módulo 3) e o feedback dado pela tutora, para tomar a decisão de quais necessidades serão trabalhadas, diante das diversas necessidades formativas apresentadas pelo(s) PI(s); b) após a reflexão, elaborar um plano de ação, que é um instrumento semelhante a um plano de curso, ou seja, deverá conter tema, ações, objetivos, justificativa, estratégias utilizadas, desenvolvimento, tempo previsto e avaliação.
	3.2 Elaboração do plano de trabalho com as PIs	Quadro finalizado sobre planejamento de um plano de ação.	Explicação da proposta elaborada (atividade 3.1) para os PI(s), a fim de que adequá-la conforme os comentários dos iniciantes; descrição detalhada como o plano foi construído e as impressões do PI sobre o mesmo no seu diário de mentoria.
	3.3 Intervenção mentor(a)-professor(a) iniciante	Roteiro para registro no diário.	Registro sobre o andamento do trabalho de mentoria 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.
	3.4 Compartilhando estratégias e experiências.	-	Mensagem aos colegas mentores contando como estava sendo o trabalho de mentoria, de maneira que, ao compartilhar suas experiências, pudesse 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.

APÊNDICE E – Módulo 4 do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção

Módulo 4			
Objetivos: retomar as necessidades formativas do professor iniciante; planejar, registrar, acompanhar e avaliar as intervenções; refletir sobre os aprendizados, conhecimentos / saberes construídos e mobilizados no trabalho de mentoria; avaliar a participação ao longo do PFOM, retomando experiências significantes, aprendizados, dificuldades, formas de superação de obstáculos, a relação com os iniciantes; o novo papel assumido, o trabalho de tutoria e a organização das atividades.			
UNID.	ATIVIDADES	MATERIAIS	DESCRIÇÃO
1	1.1 Reflexões sobre a mentoria	Registros individuais no diário.	Reflexão sobre os aprendizados e os primeiros passos como mentores por meio de uma conversa <i>online</i> com cada tutora (Skype).
	1.2 Retomada ao diário de mentoria e <i>feedback</i> (escrita aprofundada)	-	Retomada dos registros no Diário de mentoria, com base nas intervenções realizadas junto aos professores iniciantes.
	1.3 O que o (a) professor (a) iniciante tem a dizer	-	Registro sobre o que o mentor gostaria de conhecer junto ao PI sobre a participação dele (a) no Programa. Roteiro: a) indique temas ou questões que deveriam ser contemplados nessa atividade; b) de que maneira as respostas da PI poderiam ser obtidas e registradas.
2	2.1 Linha do tempo: aprendizagens e desafios vivenciados	Linha do tempo do PFOM.	Análise da linha do tempo do PFOM e descrição da trajetória individual de cada participante, por meio de um registro recuperando os desafios, as aprendizagens e os sentimentos.
	2.2 Uma carta sobre a mentoria	-	Escrita de 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 ⁷⁹ .
	2.3 - Questionário: encerrando uma etapa.	Perguntas elaboradas para o questionário.	Opinião sobre todo o processo de formação, avaliando: a) atividades; b) trabalho de tutoria; c) objetivo do PFOM; d) sugestões para o aprimoramento do programa; e) identidade de mentor; f) implementação de uma política de apoio aos iniciantes na escola / rede de ensino.

⁷⁹Roteiro da atividade: 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?

APÊNDICE F – Módulo Extra do PFOM: unidades, materiais, descrição e objetivos de intervenção

Módulo Extra			
Objetivos: aprofundar o acompanhamento entre professores experientes e iniciantes, em continuação com as atividades desenvolvidas até o módulo 4.			
UNID.	ATIVIDADES	MATERIAIS	DESCRIÇÃO
1	Atividade 1.1 - Fórum de compartilhamento	Registros no fórum.	Discussão em grupo sobre a continuidade às ações de mentoria considerando as seguintes questões para discussão no fórum: - Você vai permanecer na mesma escola? - A PI que você acompanhou no ano passado continuará com você? Ela continuará na mesma escola? - Pretende estender o Programa aos demais professores da unidade? Favor descrever como esse processo se daria: passos realizados, espaço utilizado, pessoas envolvidas, etc. - Quais suas expectativas em relação a este novo módulo?
	Atividade 1.2 - Diagnóstico das necessidades formativas	Registros individuais na ferramenta tarefa.	Diagnóstico e hierarquização das necessidades formativas dos professores iniciantes, elencando as dificuldades e angústias a serem trabalhadas.
	Atividade 1.3 - Planejamento da Mentoria - 2016	Quadro com conteúdos, objetivos, justificativa, metodologia, recursos e avaliação.	Planejamento das ações de mentoria junto aos professores iniciantes: elaboração de um plano de ação.
2	Atividade 2.1 - Novas reflexões sobre o trabalho do mentor	Registros individuais no diário.	Retomada de algumas questões referentes ao processo de mentoria realizado no PFOM, aprofundamento das reflexões sobre o trabalho do mentor e delineamento de novos objetivos para o ano letivo.
	Atividade 2.2 - Acompanhando as atividades de mentoria	Registros individuais no diário.	Reflexão sobre o seu trabalho nas duas primeiras semanas planejadas.
	Atividade 2.3 - Reflexão sobre o processo de mentoria	Registros individuais no diário.	Momento de repensar e reavaliar: retomar os pontos trabalhados e apresentar novas propostas de ação ou mesmo indicar a continuidade das ações observadas.
3	3.1 Portfólio de mentoria: exemplos e reflexões	Arquivos de fotos, Power Point e registros escritos.	Retomar os registros, mas agora contando com um novo elemento: envio de materiais das iniciantes e de seus alunos.
	3.2 - Novas reflexões sobre o processo	Conversa via Skype.	Aprofundamento das reflexões sobre o processo de mentoria: a minimização das dificuldades das iniciantes; as aprendizagens e as dificuldades do processo e outros aspectos referentes à mentoria.
	3.3 Avaliação e encerramento de uma etapa	Registros individuais na ferramenta tarefa.	Último registro reflexivo sobre a trajetória de formação e a respeito do acompanhamento junto às iniciantes.

APÊNDICE G – Processo de mentoria da Tríade A

Período	Temas tratados nos encontros	Conteúdo
22/05/2015	Organização dos encontros da tríade	O diário reflexivo foi adotado como ferramenta de registro, o e-mail e whatsapp como forma de comunicação, além de encontros presenciais para conversarmos sobre o tão complexo processo ensino aprendizagem.
29/05/2015	Diagnóstico das necessidades formativas	A mentora apresentou questões norteadoras para as iniciantes sobre o seu trabalho e sobre os estudantes.
22/06/2015	Individualidades de cada aluno	A importância de conhecer cada um de seus alunos individualmente, a fim de respeitar suas singularidades e auxiliar em sua evolução de modo que cada aluno se sinta motivado e valorizado em realizar as atividades propostas. Importância e a necessidade de fazer um relatório diário de cada aluno e da rotina escolar.
26/06/2015	Análise: Projeto Político Pedagógico	Análise dos PPP das duas escolas. Durante a reunião chegaram a um consenso: em ambas as o PPP está de acordo com o perfil da instituição e segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com os PCNs, com toda legislação Federal, estadual e municipal que regem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como a LDB9394/96.
29/06/2015	A relação escola-família e o conceito de gestão democrática	A importância de aproximar a escola com a comunidade e, uma possibilidade, caminhar para uma concepção de gestão democrática: “conjunção entre instrumentos formais - eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira - e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas”.
03/08/2015	Planejamento e a rotina escolar.	Salientou às PIs a importância de aula bem planejada e que a mesma tivesse objetivos atingidos. Outras ideias trabalhadas: ter como base o que cada ano e cada idade necessitam aprender e se desenvolver. No caso da PI do ensino fundamental - que os alunos sejam capazes de assimilar os conteúdos. Já no caso da professora da educação infantil - o planejamento é necessário para ter um norteio e uma previsão, contando com flexibilização, pois, segundo a mentora, imprevistos acontecem.
10/08/2015	Análise de registros	Análise dos registros: diário de classe, ficha de alunos, planejamento das aulas para análise. Objetivos: poder contribuir para novas reflexões sobre a prática visando a evolução dos alunos que ainda apresentam algum grau de dificuldade. Justificativa da intervenção da mentora com a PI: Pela necessidade de avaliar e acompanhar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
17/08/2015	A mentoria e o início de carreira	Avaliação do processo: os encontros estão sendo produtivos, com discussões e reflexões interessantes (mentora). A análise do PPP objetivou conhecer, de forma mais aprofundada, o contexto de atuação das iniciantes. Ressaltou-se a importância o planejamento o trabalho docente. Análise dos relatos das iniciantes sobre o seu início de carreira.
24/08/2015	Avaliação do Programa pelas iniciantes	As expectativas em relação ao programa foram superadas de forma positiva; o apoio da mentora possibilita discussões importantes entre tríade, como o fato de uma mesma metodologia não caber para todas as salas; de que as iniciantes não estão sozinhas em suas dificuldades; a necessidade de aprofundamento sobre como trabalhar em uma sala com alunos com dificuldades (reprovar?).
31/08/2015	Memorial de formação das PI.	As iniciantes, com base nas recomendações da atividade realizada pela mentora sobre a construção de seu memorial de formação, também elaboraram o delas e as informações foram analisadas.
14/09/2015	Análise de situações do cotidiano escolar	PI.16 (EI): relacionamento da iniciante com as funcionárias, orientação: utilizar argumentos embasados em estudos.
21/09/2015	Debate sobre os alunos da PI.17 (EF)	Análise dos cadernos dos alunos da PI.17: duas crianças que estão com dificuldade (uma, mau comportamento na sala e cursando o 5º ano pela segunda vez e a outra com bom comportamento, mas desatenta e com pouca frequência nas aulas).

28/09/2015	A importância do professor ser reflexivo	Estudo aprofundado sobre o tema, com base em um artigo e discussões que permearam a leitura.
05/10/2015	Reflexões sobre as dificuldades com as famílias	O horário e o estilo das reuniões; a frequência dos pais na escola; envolvimento da direção da escola no relacionamento escola-família.
19/10/2015	Registros reflexivos, qualificação do mentor e relação de confiança entre a tríade.	A importância dos registros enquanto propulsores de mudanças nas práticas; a necessidade de um professor qualificado para atuar como mentor; debate sobre como deve ser a relação entre mentor iniciante: pautada no diálogo, no respeito, confiança e troca de informações.
26/10/2015	Avaliação das iniciantes sobre suas dificuldades	A PI.17 ressaltou a importância das parcerias (com a psicopedagoga, com a PI. 16 e PE.16, colegas de trabalho, coordenadora pedagógica) na evolução dos seus estudantes. A PI.16 relata que a relação escola-família evoluiu e consegue conversar com os pais de uma maneira mais fluída.
09/11/2015	Análise sobre o contexto de trabalho das iniciantes	Proposta pedagógica; resultado de avaliações externas; compromisso da escola. As discussões foram baseadas em artigos levados pelas iniciantes para o encontro e que foram citados no decorrer do registro: Candau (2000) e Vasconcellos (2006).
16/11/2015	Foco na NF da PI.17- os distúrbios de aprendizagem	O encontro foi pautado no estudo do texto: MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos CEDES. Campinas, 1992. O relato apresenta o entendimento da tríade sobre o tema.
23/11/2015	Foco na NF da PI.16 – Autonomia na Educação Infantil	O encontro foi baseado em discussões sobre o texto: DIAS, A. A. Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores. Psicologia: Reflexão e Crítica , Porto Alegre. vol.18 no.3 Sept./Dec., 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300011 >. Acesso em: 15 out. 2015.
30/11/2015	A identidade docente das iniciantes	Discussão em base na autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho e perspectivas futuras sobre a profissão docente.
14/12/2015	A autonomia das crianças e a despedida de 2015	O debate foi baseado na ideia de que na prática das duas realidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental há uma grande importância de trabalhar com a autonomia das crianças. Mensagem de finalização do ano chama “pipoca”:
2016		
11/02/2016	Identidades docente o novo contexto de atuação	1. Identidades: reflexão sobre sua autoimagem, autoestima, realização na profissão, perspectivas futuras para o seu trabalho. 2. Novo contexto: a PI-EI estará atuando na Educação Infantil em uma sala do Maternal I, escola particular período da tarde, já a PI _EF estará com uma sala de Ensino Fundamental em uma sala do 4º ano, escola pública período da manhã.
15/02/2016	Novo ano, novos planos.	1. Conversa a respeito das expectativas de um novo ano letivo e sobre as turmas diferentes que as professoras iniciantes assumirão, juntamente com possíveis dilemas. 2. A mentora oportunizou um momento para que as iniciantes relatassem como foi o ano de 2015, suas dificuldades e o enfrentamento dela com a mentoria.
22/02/2016	Reunião de pais	O encontro relatou como se deu a participação das iniciantes na reunião de pais, por meio da elaboração da ata, na qual tratava de assuntos pertinentes: as regras escolares, bem como informações necessárias como, por exemplo, dentista, uniformes, horários, agenda, remédios, etc.
09/03/2016	A importância do planejamento da prática	As reflexões da mentora apresentam a ideia de que os professores precisam pesquisar, estudar, planejar o que irão ensinar. E para isso, faz-se necessário conhecer o que e para quem se pretende ensinar. Adicionalmente, segundo a mentora, é necessário traçar objetivos e

		escolher estratégias de como trabalhar com o conteúdo desejado, bem como é de suma importância que o docente saiba tomar decisões quanto ao que vai ensinar a seus alunos. As professoras assistiram a dois vídeos, um sobre o planejamento na Educação Infantil e o outro sobre aspectos que não devem faltar na hora de planejar. Esta discussão foi importante neste momento, pois mentora e iniciantes iriam traçar novas rotas para o trabalho de mentoria que estava sendo retomado no início de 2016.
16/03/2016	Temas sobre o cotidiano do trabalho docente	Neste dia, o relato consistiu em uma síntese dos assuntos que foram conversados sobre o cotidiano escolar: a relação professor-aluno (confiança, admiração, respeito e troca); diversificação das estratégias e metodologias para que todos os estudantes aprendam; trabalho com temas interdisciplinares e que contribuam com a formação global do aluno.
18/04/2016	As salas das iniciantes	As iniciantes puderam relatar, com maior profundidade, características de suas salas de aula. Especialmente a PI-EF caracterizou o seu aluno não alfabetizado, relacionando as dificuldades dele com os conteúdos escolares.
25/04/2016	Aprendizagem da docência	As reflexões foram em torno do peso que a teoria e a prática têm na aprendizagem docente e como é importante questionar as escolhas, revê-las e aprimorá-las.
02/05/2016	Gestão democrática	O debate focalizou-se na importância da gestão democrática na escola.
09/05/2016	Novos desafios e novos encaminhamentos	A mentora percebeu que a PI-EF estava emocionalmente abalada com a situação do seu aluno não alfabetizado e decidiu conversar sobre novos encaminhamentos: método de silabação; utilização de alfabeto móvel e duplas produtivas. Já a PI-EI relatou que sentia certa dificuldade em ser responsável pela sala sozinha, sem assistentes para lhe ajudarem com as crianças.
16/05/2016	Dificuldades das PIs e novas ações	A mentora atualiza seu registro com suas impressões sobre as dificuldades das iniciantes. No caso da PI-EF, a falta de interesse da mãe do estudante não alfabetizado é uma questão que incomoda a iniciante e a mentora. Com a PI-EI, observa-se que a dificuldade de relacionamento com as funcionárias da escola, em 2015, é retomada quando descreve que a assistente / monitora que ajuda em sua sala faz determinadas ações que não condizem com o que é estudado sobre desenvolvimento infantil, por exemplo.
23/05/2016	Dificuldades do dia-a-dia da sala de aula	Neste encontro, o debate aconteceu sobre as dificuldades do dia a dia de sala de aula, com foco na importância das práticas pedagógicas interferindo no processo ensino aprendizagem; bem como às percepções dos professores ao adotar determinadas metodologias de ensino.
30/05/2016	A dificuldade de se alfabetizar no quarto ano do Ensino Fundamental	A mentora registrou que o encontro foi dedicado ao estudo de um texto que atendia a dificuldade da PI-EF sobre a alfabetização de uma criança em sua sala. O artigo se chamava “Como lidar com crianças com dificuldades em ler”, de Kétilla Maria Vasconcelos Prado, Lady Dayana de Lima e Silva, Maria do Nazaré de Carvalho, Teresinha Rodrigues Alcântara e Vicente Martins (2007).
06/06/2016	Como lidar com as mordidas?	Estudo de um texto sobre o assunto: “como lidar com as mordidas”, de Adriana Carvalho. A mentora e as iniciantes compreenderam que morder é uma forma da criança se expressar e que o adulto deve mostrar à criança que a linguagem é a forma certa de se obter as coisas.
13/06/2016	As práticas pedagógicas em foco	Discussão sobre a importância das práticas pedagógicas visando um ensino de qualidade. As discussões tiveram como pano de fundo os conceitos de alfabetização e de letramento, como processos integrados e que devem ser trabalhados de forma conjunta.
20/06/2016	A função social da escola e suas condições reais e as necessidades formativas.	Discussão sobre a função social da escola e as condições reais em que se encontra. A PE.16 relatou que a PI.EF possui um aluno não alfabetizado e, por isso, a conversa foi pautada em discussões sobre as estratégias a serem adotadas para motivos o aluno no processo de ensino e aprendizagem: utilização de jogos; trabalho conjunto entre as notas e as estratégias; trabalho conjunto entre a iniciante e a professora responsável pelo plantão pedagógico; diversificação de metodologias e preparação de materiais diversificados. Além da alfabetização do aluno, foram discutidos modelos de organização de tabela para tabular as notas e as estratégias de resolução, já que as provas são semanais. Segundo a mentora, uma ficha individual de cada aluno facilitaria o dia a dia da PI. Foi lembrado que além das notas dos simulados e as estratégias de resolução é importante que a PI faça anotações diárias para traçar o perfil de cada criança. Pelo fato de ser uma sala numerosa essa organização trará um diálogo mais assertivo durante as reuniões, visto que os pais comparecem nas reuniões bimestrais da escola.

27/06/2016	As necessidades formativas da PI. 16 e relato de prática da PI.17	O encontro foi iniciado com um debate e reflexões sobre a importância do letramento e da alfabetização e estes como processos simultâneos e inseparáveis. PI-EI: as crianças começaram a morder “como veem o coleguinha que morde ameaçando a morder, eles copiam o mesmo” (Transcrição da fala da PI feita pela Mentoria- Diário de Mentoria). A mentora e a PI decidiram começar a tratar o assunto com as crianças por meio da contação de histórias. PI-EF: relatou uma prática feita com seus alunos envolvendo o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” (Ana Maria Machado), abordando a diversidade racial e o respeito entre as crianças. Com relação ao assunto, foi feita a reescrita do livro, projeto de artes, história das raças, mapas com a localização e quantidade dos povos que habitaram o país na época do descobrimento; projeto de matemática com gráficos e tabelas.
01/08/2016	O que foi feito nas férias escolares?	A mentora realizou a leitura de dois livros e fez comentários sobre eles no diário. 1) A ÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Rheta DeVries & Betty Zan; 2. DESENGAJAMENTO MORAL - Teoria e Pesquisa a Partir da Teoria Social Cognitiva (Organização: Albert Bandura, Luciene Regina Paulino Tognetta e Roberta Gurgel Azzi).
08/08/2016	Avaliação sobre o trabalho de mentoria	A mentora, por meio de feedback recebido pela tutora, organizou um momento para que as iniciantes tivessem a oportunidade de reverem suas práticas e dificuldades, com base no acompanhamento oferecido pela PE.16.
15/08/2016	Aprendizagem docente	Reflexões sobre a importância do docente estudar e conhecer sobre a complexa relação entre a escola e os processos pedagógicos, ou melhor, as funções do processo educacional.
22/08/2016	Educação <i>versus</i> Instrução	Um tema de estudo foi elegido pela tríade a fim de direcionar mais especificamente as discussões e debates: Fundamentos da Educação Brasileira - Educação x Instrução.
29/08/2016	Resposta aos feedbacks da tutora	A mentora retomou, junto às iniciantes, os seguintes temas: como estava o relacionamento da PI-EF com as famílias dos estudantes e como a PI-EI estava enfrentando a sua dificuldade com o desfalde.
05/09/2016	Estudo de texto sobre responsividade materna	As professoras iniciantes, que estão realizando um curso de pós-graduação juntas, fizeram a proposta para estudarem, durante o encontro, um texto de interesse comum: Responsividade materna: uma investigação em contexto urbano brasileiro.
12/09/2016	Retomada da trajetória de formação das iniciantes	A mentora retomou com as iniciantes como foram as suas trajetórias de formação (escolarização, escolha pela docência, formação inicial e início de carreira).

APÊNDICE H – Processo de mentoria da Díade A

Período	Temas tratados nos encontros	Conteúdo
28/05/2015	Conhecendo a PI	Apresentação do trabalho da iniciante na oficina de alfabetização e letramento (contra turno). Quantidade de alunos: 192. Sugestão de trabalho pela escola: trabalho com jogos e materiais concretos. Tempo de duração de cada oficina: 90 minutos.
	Organização dos encontros	As professoras decidiram que os encontros aconteceriam às terças-feiras, das 16 às 18h, momento em que aguardam as reuniões de HTPC na escola.
	Escolha da sala	Indicação da PE para que a iniciante escolhesse uma sala para ser trabalhada na mentoria. No encontro posterior, a PI indicou a sala do 2º ano A e apresentou algumas características dela. A mentora pediu que a PI elaborasse um registro mais detalhado sobre os seus alunos.
	Dificuldades da iniciante	A PI apresentou dificuldade no manejo da sala e desenvolvimento da rotina devido a indisciplina na sala, por meio de um relato oral. Adicionalmente, apresentou dificuldades relacionadas ao planejamento das atividades com foco nos diferentes níveis da sala, considerando que devem ser trabalhados com jogos e materiais concretos.
	Hierarquização das necessidades formativas da PI	A mentora e a iniciante elencaram as necessidades por ordem de prioridade, com base em situações que estavam angustiando a PI. Foi acordado que iniciariam pela indisciplina dos alunos.
	Reflexões sobre a etapa inicial da mentoria	A PE.2 apresenta a possibilidade de, ao longo da mentoria, realizar observações em sala, análise de documentos como: plano de aula, planejamento das atividades dos alunos da PI.
05/06/2015	Relato sobre as angústias da PI	A PI. procurou a mentora dizendo que estava pensando em desistir, alegando estar sobrecarregada e relatando quem com a quantidade de alunos das oficinas, ponderava que não iria dar conta.
	Reflexão sobre as atividades de mentora	A professora experiente reconhece que são muitos os desafios na docência e que irá buscar e propor informações relevantes no processo de ensino e aprendizagem envolvendo a iniciante.
16/06/2015	Início do planejamento: informações sobre os alunos.	A PE. solicitou um registro feito pela PI relatando os conhecimentos que possui sobre seus alunos.
	Atividade da mentora: análise do planejamento	A PE. analisou o planejamento da PI. E apresentou algumas impressões sobre a indisciplina da turma e sobre os agrupamentos produtivos por ela organizados.
	Novo combinado: observação em sala	A díade combinou que a professora experiente acompanhasse as atividades dos alunos por meio de observações em sala, pois eles não fazem uso de cadernos nas oficinas.
26/06/2015	Reflexões sobre as ações de mentoria	Retomada sobre as indicações sobre os agrupamentos produtivos: indicação de como organizá-los e de materiais de estudo sobre o assunto.
	Reflexões sobre o papel de mentor	Os desafios no trabalho conjunto entre mentores e iniciantes. As possibilidades de trocas de experiências e de desenvolvimento profissional.
01/07/2015	Relato da PI. sobre seu trabalho	A professora iniciante aprofundou seu relato sobre a sala do segundo ano do EF, conforme sugerido pela mentora.
	Análises da PE. sobre os alunos da PI	Verificação dos níveis de aprendizagem dos alunos por meio do mapa da sala e análise das produções dos alunos. Indicação de um livro para o estudo sobre os níveis de alfabetização.
09/07/2015	Reflexão sobre as dificuldades da PI e da	A PE. respondeu às questões apresentadas pela tutora, pensando na sua atuação frente à indicação de estudo da PI., sobre os diagnósticos realizados das necessidades formativas da iniciante e sobre o seu papel como mentora.

	mentora	
28/07/2015	Sobre as parcerias da PI na escola	A PE. apresenta que as orientações da coordenação não limitam as ações da iniciante e que a parceria estabelecida com a professora da sala regular ajudava a identificar algumas dificuldades dos alunos.
01/08/2015	Retomada sobre o planejamento das ações de mentoria	Retomada à atividade 3.1 do PFOM, que contava com o planejamento das ações de mentoria, a fim de refletir se eram necessárias modificações sobre as ações enquanto mentora.
05/08/2015	Enfrentamento das dificuldades pela iniciante	Avaliação dos alunos pela iniciante e observação da professora experiente em sala de aula.
09/08/2015	Reflexão sobre o aprendizado da PI	Avaliou que seus encaminhamentos estavam contribuindo positivamente com o desenvolvimento profissional da professora iniciante.
05/09/2015	Postagem do registro da iniciante	Relato da professora iniciante sobre seu trabalho, dificuldades e sobre o apoio da mentora no enfrentamento delas.
06/09/2015	Reflexão sobre o trabalho de mentoria	A PE. faz avaliações sobre as ações de mentoria e o impacto delas no aprendizado da professora iniciante.
07/10/2015	Reflexão sobre o trabalho da iniciante	A professora experiente analisa que a professora iniciante conseguiu enfrentar sua dificuldade com a organização de agrupamentos produtivos de forma satisfatória.
19/10/2015	Finalização da mentoria: reflexão final	A PE. retoma alguns aspectos de sua trajetória formativa e faz uma reflexão sobre o seu papel de mentora.
MÓDULO EXTRA		
10/06/2016	Novas reflexões sobre o trabalho do mentor	O registro é vinculado à atividade 2.1 Novas reflexões sobre o trabalho do mentor, com relatos da PE. sobre o relacionamento entre a díade; a influência de outras pessoas nessa relação; sobre o equilíbrio de poder na relação entre mentor e iniciante; sobre os sentimentos da mentora em relação ao seu papel.
22/06/2016	Ações para um novo ano letivo	Um novo ano letivo se iniciou e foi necessário planejar novas ações de mentoria. O registro realizado é referente a uma reflexão sobre as duas primeiras semanas de parceria entre mentora e iniciante.
08/07/2016	Novo contexto de atuação da PI	A PE. relatava objetivamente sobre o novo contexto de atuação da iniciante, que trabalha com oficinas no contraturno, aos primeiros anos do Ensino Fundamental e que as atividades são planejadas pela professora titular, mas as estratégias planejadas pela iniciante.
31/07/2016	A presença de outras pessoas na mentoria	A professora experiente relata sobre a dificuldade relacionada a aceitação do trabalho de mentoria pela professora da sala regular e da coordenação da escola onde a PI estava trabalhando (ela mudou de escola de 2015 a 2016).
06/08/2016	Sobre as famílias e a coordenadora	A PE. indica que a iniciante esclareça os objetivos do seu trabalho às famílias dos estudantes, especialmente àquela de um aluno que está se destacando em relação à indisciplina. A mentora demonstra esforços contínuos no contato com a coordenadora da escola para o estabelecimento de parceria na mentoria.
17/09/2016	Novas estratégias	O relato é sobre a busca de novas estratégias para tornar o momento da tarefa mais significativo e prazeroso, mesmo sem a colaboração da escola (professora titular e coordenadora).
18/09/2016	Finalização da participação no PFOM	A PE. compartilhou como estava se sentindo ao finalizar seu papel de mentora.

APÊNDICE I – Processo de mentoria da Díade B

Período	Temas tratados nos encontros	Conteúdo
08/06/2015	Alunos da PI	Decidiram iniciar a mentoria pela sondagem dos alunos. Antecipadamente, já identificaram e elencaram um aluno com dificuldades. Comentário sobre o aluno e o trabalho já realizado com ele, no ano anterior.
15/06/2015	Sala e detalhes sobre os alunos	A sala foi qualificada como boa de rendimento. Os alunos foram apresentados por meio de aspectos mais pessoais e aqueles ligados ao aprendizado são mais gerais: inteligente, tem bom avanço; grande dificuldade em adquirir conhecimento.
22/06/2015	Relato sobre sondagem	A PI fez uma sondagem sobre os níveis de escrita de quatro alunos. Três alunos no nível pré-silábico; uma aluna no nível silábico com valor sonoro.
24/06/2016	Retorno ao feedback da tutora	Resposta sobre os questionamentos feitos pela tutora sobre: excesso de conversas das crianças; relação escola-família; sondagem.
26/06/2016	Planejamento de atividade lúdica	A PI planejou uma atividade lúdica e foi trabalhada a história: ‘Quando o monstro veio visitar a escola’ com o objetivo de que os alunos melhorassem a atenção e comportamento.
07/08/2015	Regras com a sala e aluno G.	Reforço do diário das “regras” com a criação de um cartaz (bons e maus comportamentos/monstrinhos).
25/08/2015	Reflexões sobre a mentoria	A PE.4 retornou aos questionamentos feitos pela tutora sobre os conhecimentos de formadora de professores; dificuldades e necessidades formativas da PI; a relação estabelecida entre trabalho lúdico, escrita e aprendizado.
22/09/2015	Manejo de sala de aula e aluno G.	Utilização de recursos como histórias e brincadeiras. Com o aluno G.: atividades de coordenação viso-motora, o reconhecimento e escrita do nome.
19/10/2015	Aluno G. e sua família	O aluno G. é visto como “dilema” e a PE.4 apresenta a sua preocupação com as suas dificuldades de aprendizagem e ingresso no Ensino Fundamental, no ano seguinte. Segundo o relato, a família interfere na aprendizagem de G, fazendo suas tarefas por ele.
MÓDULO EXTRA		
07/2016	Retomada da mentoria pelos questionamentos da tutora	A tutora realizou alguns questionamentos e as professoras experiente e iniciante tiveram a oportunidade de pensar sobre: os alunos da iniciante; relacionamento entre a díade; angústias da professora iniciante. Novos questionamentos foram adicionados no diário da PE.4: sobre o planejamento realizado e as metas alcançadas na mentoria.
15/09/2016	Últimas ações na mentoria	trazer os pais para junto da escola e em parceria com os mesmos fazer um trabalho casa/escola voltado para que o aluno diminua as birras, aprenda a dividir e autonomia para que o mesmo não se sinta frustrado mediante à um obstáculo a ser vencido.