

**Universidade Federal de São Carlos-UFSCar**  
**Doutorado em Educação**

**Os especialistas escolares no trabalho de mentoria:  
desafios e possibilidades.**

Tese de Doutorado elaborada por Fabiana  
Vigo Azevedo Borges, como requisito  
parcial para obtenção do título de doutora  
em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline M. M. Reali.

**São Carlos/SP**  
**2017**



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 Fabiana Vigo Azevedo Borges, realizada em 09/11/2017:

Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar

Prof. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira  
UFSCar

Prof. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza  
UFSCar

Prof. Dra. Josiane Pozzatti Dal Forno  
UFSM

Prof. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami  
Universidade Mackenzie

Ao meu grande amor, Eduardo Rodrigo, por todo apoio, confiança, paciência e ensinamento. Você sempre me incentivou a continuar e buscar conhecimento. Aos meus filhos, Pedro e Rodrigo, por toda compreensão e amor.

Amo muito vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois creio que ele sempre esteve guiando meus passos e me proporcionando saúde e sabedoria para conquistar esta vitória.

Agradeço, com muito ardor, ao meu esposo e amigo Eduardo, por todo o apoio e companheirismo durante toda essa fase e pelas palavras de motivação, quando o caminho se tornava difícil. Agradeço também pelo exemplo de profissionalismo e por sempre acreditar na minha capacidade.

Agradeço à minha família, principalmente minha mãe, pelo amor, respeito e união. Agradeço pelo constante apoio, motivação, força e esforços para proporcionar meus estudos e por demonstrar orgulho pelo meu sucesso.

À minha avó, Lola (in memorian), que sempre esteve presente em meus pensamentos.

À minha orientadora, Aline Reali, por todos os anos de parceria, orientações, conselhos, palavras, confiança e ótimas oportunidades que me ofereceu. Você foi uma grande orientadora.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa, Cícera, Débora, Luciana, Renata e Paula, pelos conhecimentos compartilhados, pelos ótimos momentos em grupo e pela troca de experiência ao longo dessa trajetória. Obrigada pela amizade e pela parceria!

Aos meus professores do doutorado e aos companheiros das disciplinas, que sempre incentivaram a busca pelo conhecimento e a compreensão do universo da pesquisa. Hoje defendo o desenvolvimento científico de qualidade.

Não poderia esquecer-me de agradecer aos participantes do Programa de Formação Online de Mentores, em especial, ao meu grupo. Agradeço pela dedicação nesse período de formação, pelo comprometimento com o Programa, reflexões e produções, que demonstram todo o profissionalismo.

Às integrantes da banca: Rosa Maria Anunciato de Oliveira, pelas correções, sugestões, reconhecimentos, contribuições; Márcia Rozenfeld, por todos os conselhos, desde que fui tutora em duas de suas disciplinas, e por suas contribuições no meu trabalho; Josiane Dal-Forno pelas valiosas e organizadas contribuições; Maria da Graça Mizukami pelas observações preciosas e muito coerentes e Ana Paula Gestoso, pela leitura atenta e orientações pertinentes.

À UFSCar, por ser meu local de formação inicial e continuada, por permitir a ampliação de minha visão frente a muitos assuntos, por ajudar no meu amadurecimento, pelos ensinamentos profissionais e de vida e por ser meu segundo lar por muitos anos.

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

Aos formadores de professores e aos professores que poderão extrair alguma contribuição desta pesquisa e das próximas, possíveis continuidades deste trabalho.

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

Muito obrigada a todos!

“Todo professor já foi aluno um dia, os melhores continuam sendo”.

Rubem Alves

## RESUMO

BORGES, F. V. A. *Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades*. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Esta tese apresenta uma pesquisa sobre a atuação de mentores - professores experientes, que orientam, acompanham e apoiam professores em início de carreira nas suas primeiras inserções profissionais - a partir da sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores - PFOM da UFSCar. O PFOM é um programa que se desenvolve na modalidade EaD com atuação da mentoria na modalidade presencial. Com esta pesquisa, objetivou-se analisar aprendizagens e contribuições que essa participação no PFOM trouxe para a base do conhecimento de professores experientes participantes; e observar os desafios e as possibilidades encontrados pelos mentores, bem como as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes funções já exercidas cotidianamente de coordenação, direção e/ou supervisão com aquelas desenvolvidas durante a mentoria. A pesquisa buscou responder ao questionamento sobre como a atuação dos professores especialistas como mentores provocou seu desenvolvimento profissional e promoveu aprendizagens, verificando se houve modificações na base de conhecimento para o ensino e orientação dos professores em início de carreira. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de natureza descritivo-analítico foi realizado, desenvolvido a partir de um trabalho mais amplo de pesquisa-intervenção realizado no PFOM, que se sustenta na abordagem construtivo-colaborativa e que considerou como sujeitos da pesquisa três participantes do programa, ou seja, professores experientes, que, na escola, atuavam como diretores, coordenadores e supervisores, respectivamente, e se tornaram mentores de professores iniciantes a partir da participação do PFOM. Narrativas produzidas pelas participantes no programa foram utilizadas para coleta de dados, as quais foram analisadas considerando as seguintes categorias: (i) concepções iniciais e crenças sobre o início da docência e a mentoria; (ii) aproximações e distanciamento entre as funções exercidas na escola e a atuação da mentoria; (iii) as contribuições do programa para a prática do participante e a ampliação da base de conhecimento docente; e (iv) a construção da identidade de mentor. Teoricamente, a pesquisa sustenta-se em autores que estudam a *formação de professores, os programas de indução de professores em início de carreira, a base de conhecimento para o ensino, e os conhecimentos dos formadores de professores*, como Marcelo Garcia (1999, 2009), Mizukami (2004,2010); Reali *et. al* (2008, 2011), Vaillant (2003, 2004), entre outros. Ao final da análise, verificou-se que o contexto de atuação do professor em início de carreira e sua formação influenciam sua prática profissional e, assim, acarretam específicos desafios em sala de aula, os quais podem ser sanados com o auxílio do mentor. Sobre o trabalho dos mentores, observou-se que suas próprias experiências docentes são a base de seu conhecimento para a mentoria. Ademais, percebeu-se as interferências da função do especialista no trabalho do mentor, considerando a hierarquia e as diferentes atribuições da função. Assim, evidencia-se a necessidade de o trabalho de mentoria ser planejado de modo contextual e considerar o tempo adequado para a realização das atividades a ele relacionadas. Além disso, é essencial a formação específica de mentores em programas de indução para que esses possam apoiar, orientar e conduzir, com qualidade, o desenvolvimento

dos professores iniciantes em suas primeiras inserções profissionais, minimizando as dificuldades percebidas, ou seja, é necessário um trabalho planejado para o desenvolvimento da identidade de mentor, considerando a experiência profissional, o trabalho reflexivo e as demandas contextuais.

**Palavras-chave:** Mentores, Especialistas Escolares, Formador de Formadores, Formação *Online* de Professores, Aprendizagem Docente e Base do Conhecimento.

## ABSTRACT

BORGES, F. V. A. (2017). *School experts as mentors: some challenges and possibilities*. 2017. Unpublished doctoral thesis. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 288 p.

This thesis presents a research on the performance of mentors – experienced teachers that guide and support early-stage teachers in their initial teaching practice – during their participation in an online program for mentorship training (*Programa de Formação Online de Mentores – PFOM*). PFOM is a program offered by UFScar in distance education, with live mentorship training in public schools. The main goal of the research is to analyze the type and extent of the learning and of the contributions that these participations provoked to the knowledge base of these experienced teachers. It also aimed to observe the challenges and possibilities faced by these mentors, as well as the similarities and differences between the vary roles they have as coordinators, directors and supervisors at the school with those they had to perform during the mentorship. The research, thus, investigated how the performance of the experienced teachers as mentors contributed to their own professional development and learning, verifying whether there was any change in their knowledge base for the teaching and guiding of the early-stage teachers. To do so, a qualitative study of a descriptive-analytical nature was conducted through a detailed intervention-research carried out at PFOM, which is based on a constructive-collaborative approach and whose subjects are three participants of the program. The participants are all experienced teachers who work as a director, a coordinator and a supervisor each at a public school, and who became the mentor of early-stage teachers during their participation in the PFOM. Narratives produced by the subjects were used for data-gathering, which were analyzed under the following categories: (i) initial conceptions and beliefs about early-stage teaching and mentorship; (ii) similarities and differences between the tasks performed at school and those accomplished during the mentorship; (iii) the contributions of the program for the teaching practice of the subjects and the expansion of their docent knowledge base; and (iv) the construction of a mentor identity. Theoretically, the research is grounded on authors who study *teacher education, programs for induction of early-stage teachers, the knowledge base for teaching practice, and the knowledge of teacher trainers*, such as Marcelo Garcia (1999, 2009), Mizukami (2004,2010); Reali *et. al* (2008, 2011), Vaillant (2003, 2004), among others. At the end of the analysis, it was found that the context where the early-stage teachers teach, their academic formation and their knowledge base influence their professional practice and, thus, result in specific challenges in the classroom, which are solved with the help of the mentors – mainly based on their personal teaching experiences rather than on their expertise. Besides, it was noted occasional interferences of some tasks of the experienced teachers in their mentorship, considering the hierarchy and varied duties related to their position at the school. Therefore, special attention to contextual issues and to the amount of time required for the fulfillment of tasks related to the school position is needed when planning the mentorship. Additionally, the specific formation of mentors in induction programs is essential so they are able to well support, orient and guide, the development of early-stage teachers during their first professional practices, in order to minimize the challenges observed in the research. Accordingly,

it is necessary a well-planned work of mentorship, considering the professional experience of the early-stage teachers, a reflexive teaching and guiding practice, and contextual demands.

**Keywords:** Mentors, Experienced teachers, Teacher trainer, Online teacher training, Teacher learning and knowledge base.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Layout</i> inicial do Portal dos Professores .....	43
Figura 2 – <i>Layout</i> inicial do PFOM.....	54
Figura 3 - Esquema da relação entre participantes.....	57
Figura 4 - Apresentação das unidades do Programa .....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de Programas de Indução.....	40
Quadro 2: Descrição das seções do Portal dos Professores .....	45
Quadro 3- Etapas de construção do PFOM .....	53
Quadro 4 - Caracterização das atividades e módulo do PFOM .....	63
Quadro 5- Caracterização dos participantes do PFOM- tutora Fabiana .....	77
Quadro 6 – Experiência dos sujeitos de pesquisa .....	85
Quadro 7 – Levantamento de teses e dissertações sobre o Coordenador Pedagógico .....	101
Quadro 8 – Levantamento de teses e dissertações sobre o Supervisor de Ensino .....	113
Quadro 9 – Levantamento de teses e dissertações sobre o Diretor de Escola .....	119

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

EaD – Educação a Distância

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PFOM – Programa de Formação *Online* de Mentores

PI- Professor Iniciante

PPP- Projeto Político Pedagógico

TIC's - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade de Campinas.

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	13
<b>1. Professores Iniciantes, Professores Experientes, Programas de Indução e as Especificidades do Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores</b> .....	28
1.1 Os programas de indução .....	36
1.2 As experiências da UFSCar .....	41
1.2.1 <i>O portal dos Professores</i> .....	42
1.2.2 <i>Programa de Mentoria da UFSCar</i> .....	49
1.2.3 <i>Programa de Formação Online de Mentores (PFOM)</i> .....	52
<b>2. Caminhos Metodológicos: o delineamento da pesquisa, as ferramentas de coleta de dados e a definição dos sujeitos</b> .....	75
2.1 As ferramentas de coleta de dados .....	83
2.2 A definição dos sujeitos da pesquisa .....	84
<b>3. Mentores e Especialistas Escolares: o que a Literatura diz sobre eles? Quais suas funções prescritas?</b> .....	87
3.1 As características e atribuições do mentor .....	94
3.2 As características e atribuições do coordenador pedagógico .....	98
3.3 As características e atribuições do supervisor de ensino .....	109
3.4 As características e atribuições do diretor de escola .....	117
<b>4. As memórias narradas, as primeiras experiências profissionais e as crenças sobre o início da carreira docente</b> .....	126
4.1 As primeiras experiências escolares e o início da docência: lembranças narradas e dificuldades vividas - aprendendo a ser professor .....	127
4.2 A importância do apoio nas primeiras experiências profissionais: apontamentos sobre as primeiras ideias em relação à mentoria.....	150

<b>5. A mentoria e a função de especialista exercida cotidianamente: aproximações e distanciamentos</b> .....	159
5.1 O planejamento da mentoria, as informações prévias e as necessidades dos iniciantes: indícios sobre a aproximação ou distanciamento da função exercida cotidianamente .....	160
5.2 Reflexões sobre a vivência da mentoria: apontamentos sobre a aproximação ou distanciamento em relação à função realizada cotidianamente.....	169
5.2.1 Trabalho de mentoria: o desenvolvimento do trabalho, as estratégias utilizadas e as dificuldades apresentadas .....	170
5.2.2 O papel do mentor: aprendizagens e conhecimentos .....	183
<b>6. A base de conhecimento do “mentor-especialista”: como era compreendida e como foi desenvolvida?</b> .....	191
6.1 Compreendendo a base de conhecimentos do mentor: os conhecimentos prévios e o trabalho de formação .....	192
6.2 Visualização da base de conhecimento dos mentores-especialistas: reflexões sobre o trabalho prático .....	200
<b>Conclusão</b> .....	211
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	219
<b>APÊNDICES</b> .....	249
Apêndice 1: Tipos de apoio recebido no início da carreira docente.....	250
Apêndice 2: Caso de ensino: mentora Rosa .....	251
Apêndice 3: Roteiro de entrevista .....	255
Apêndice 4: Caso de ensino: professora Stephânia.....	258
Apêndice 5: Ficha técnica do filme “Escritores da Liberdade” .....	263
Apêndice 6: Diário de mentoria - Silvana .....	264
Apêndice 7: Diário de mentoria - Noêmia .....	272
Apêndice 8: Diário de mentoria - Ana .....	277
<b>ANEXOS</b> .....	284
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	284

## INTRODUÇÃO

Como começar uma tese de doutorado? Essa é uma dúvida que acomete muitos pesquisadores no desenvolvimento de sua pesquisa e na defesa de suas análises e observações. Afinal, este é o fruto de um trabalho árduo, no qual os envolvidos procuram, principalmente, defender posicionamentos e interpretações e explicá-los de forma convincente aos leitores, em uma história na qual está presente o rigor científico e também a sutileza das experiências pessoais.

De modo geral, neste trabalho, alguns dos questionamentos propostos surgem tanto das observações e inquietações do meu<sup>1</sup> cotidiano profissional, como das análises feitas na conclusão de minha Dissertação de Mestrado. Porém, antes de explanar sobre o nascimento desta pesquisa, seria importante explicitar alguns acontecimentos precursores.

Já no Ensino Médio, foi iniciada minha caminhada docente, pois decidi acatar os conselhos familiares e cursar o Magistério. Aos 18 anos concluí este ciclo, quando se formava a segunda turma de professoras das séries iniciais pelo já extinto CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, um projeto de formação integral e profissional de nível médio, que fomentou com qualidade o início de meu desenvolvimento profissional.

Ao final do curso de Magistério, optando por continuar no universo da Educação, não por paixão, mas por ideal, iniciei os estudos no curso superior de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos, turma 1999. As vivências da universidade foram intensas, pois participei de muitos projetos e passei por experiências diversas: com a literatura infantil (mediação de leitura na BCo - Biblioteca Comunitária), com as artes manuais (desenvolvimento de dobraduras em eventos da BCo), com os Fundamentos Históricos da Educação ( estudo dos Sermões do Padre Vieira e do Movimento de Interiorização do Ensino Superior), com as diferenças sociais e os direitos das minorias (o estudo sobre a feminilização do Magistério) e, finalmente, o contato com a formação de professores (estudo sobre os saberes que são desenvolvidos no curso de Magistério<sup>2</sup>) . E com todas essas experiências, o interesse em estudar e aprofundar os conhecimentos era imenso!

---

<sup>1</sup> Na introdução optamos pela utilização da 1ª pessoa do discurso pela característica da narrativa história realizada para contextualizar a pesquisa.

<sup>2</sup> Apresentação do trabalho em 2002 na UFSCar- “Qual saber o CEFAM desenvolve?”

Porém, no último semestre, minha gravidez me fez adiar por alguns anos a continuidade dos estudos.

Dessa forma, tive a oportunidade de ingressar no mercado profissional, por meio de um concurso público, na cidade de Guaíra, interior de São Paulo. Foi um período de muito aprendizado e de muitas superações. O início da docência foi uma fase de intenso crescimento profissional, temperada por um cotidiano sofrimento. Vivenciei um início com muitas dificuldades, o período de sobrevivência destacado por Hubermam (1995). Afinal, não me sentia preparada para tanta diversidade de conhecimento: ninguém mencionou que em um 4º ano teria de alfabetizar e também de aprimorar a capacidade leitora e escritora dos educandos, tudo ao mesmo tempo.

Acredito que a diferença entre as aprendizagens dos alunos tenha sido o maior obstáculo a ser superado, já que havia um conteúdo programático oposto ao ritmo de desenvolvimento da turma. A situação ficava ainda mais dramática, por saber que não contava com o apoio da coordenação e nem da direção, que não estavam preparadas para auxiliar os profissionais iniciantes. Assim, não há como negar, o auxílio e troca com os outros professores foi essencial, a experiência deles, as histórias narradas, as confissões sobre as tomadas de decisões permitiram muitas reflexões no retorno para casa, fato que possibilitou os sucessos, a compreensão dos equívocos pedagógicos e a conquista de uma segurança que fez a diferença no desenvolvimento profissional.

Depois de Guaíra, uma nova oportunidade de efetivação no serviço público permitiu que eu retornasse à minha cidade natal. Em Barretos, devido ao intenso histórico no início da docência, a insegurança foi diminuindo e agora eu podia, também, auxiliar novos colegas em início de carreira, inclusive indicando que todos os sentimentos presentes nas primeiras experiências são comuns.

Depois de 10 anos distante da universidade, com algumas vivências da prática docente e com alguns saberes específicos provenientes de alguns cursos de formação continuada (em Educação Especial, em Alfabetização e Letramento, em Gestão Escolar, em Artes Visuais e em Educação a Distância), decidi retornar e aperfeiçoar minha base de conhecimento, buscando o aprendizado proveniente da pesquisa acadêmica.

Iniciei o Mestrado em 2011, na UFSCar, trabalhando na linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais nas Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem”. A princípio, iria estudar as competências dos tutores

dos cursos na modalidade EaD, porém, terminei desenvolvendo um estudo com docentes dos anos iniciais, que aceitaram o desafio de se tornarem “formadores de futuros professores”, atuando como “professores-tutores-regentes” de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UFSCar (modalidade virtual), que realizaram Estágio Curricular Obrigatório nas salas de aula desses docentes.

Para assumir a função de “professores-tutores-regentes”, esses docentes deveriam ter experiência consolidada na sala de aula e posteriormente participar de um curso de formação realizado na modalidade EaD, via AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) específico, bem como, ser acompanhados e orientados por tutores da UFSCar (profissionais capacitados para orientar os “alunos” e estimular seu desenvolvimento de acordo com o programa), formando, assim, uma parceria escola-universidade. Com base nessa experiência inédita no Brasil, foi desenvolvida minha pesquisa de Mestrado, que buscou investigar quais foram as aprendizagens e as modificações na base de conhecimentos dos professores que atuaram como “professores-tutores-regentes”, considerando a perspectiva desses profissionais.

A pesquisa, defendida em fevereiro de 2013, apresentou como resultados a observação de que os docentes dos anos iniciais começaram a desenvolver a identidade de “formador de professores” ao longo do processo formativo e da própria atuação junto aos estudantes de Pedagogia, com o acompanhamento e orientação desses futuros professores, de forma próxima. Observamos que os “professores-tutores-regentes” ampliaram sua base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986) e, com sua atuação de orientadores dos estagiários, iniciaram o desenvolvimento de uma “base de conhecimento do formador”, que se diferencia e se especifica, considerando o novo público.

A base de conhecimentos do formador pode ser constituída pelos:

- conhecimentos específicos, envolvendo os saberes necessários à docência: alfabetização, planejamento diário de aula, gestão da sala de aula, entre outros;
- conhecimentos pedagógicos gerais, que envolvem a forma como os adultos aprendem (andragogia) e quais conteúdos são necessários para a formação docente;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a compreensão do como organizar sua própria rotina para demonstrar ao futuro professor o modo como “as crianças aprendem” (BORGES, 2013, p. 87).

A conclusão da dissertação de Mestrado indicou que o desenvolvimento de um formador de professores demanda conhecimentos específicos, práticas diferenciadas, tempo adequado para reflexão significativa e o acompanhamento por profissionais adequados que considerem as necessidades contextuais e as relevâncias profissionais. Essa formação, tal como a do docente, não se restringe às aprendizagens formais desenvolvidas exclusivamente nos ambientes escolares ou nos bancos da universidade, mas envolve também o cotidiano do trabalho nas salas de aula, espaço no qual as vivências pessoais podem ser transformadas em aprendizagens formais, com o trabalho direcionado das ações formativas.

Diante dessas observações, o projeto de doutorado começa a tomar forma, pois surgem alguns questionamentos relevantes e que devem ser recuperados: Quais são as características dos formadores de formadores? Quem forma esse formador? Como se dá essa formação? Que tipo de conhecimento é imprescindível? Quem são os formadores “formais” no contexto da escola? Considerando esses questionamentos, é possível perceber que um novo caminho investigativo se configurou e começou a se tornar significativo, porém, faltavam algumas peças para a elaboração de um projeto de doutorado. Peças que estavam ligadas às experiências profissionais, cujo relato será apresentado na sequência.

A primeira surge com o ingresso, por meio de concurso público, no cargo de Diretora de uma Escola do Ensino Fundamental I, no município de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, quando estava no final do mestrado. O cargo de Diretora permitiu o contato com novas realidades, novas responsabilidades, novas vivências e muitos desafios, perfazendo um novo início profissional, tão doloroso quanto as primeiras experiências na docência. Afinal, a mudança de função, mesmo dentro da mesma área profissional, leva a reviver as reações típicas do início da docência, que transitam entre os sentimentos de descoberta (entusiasmo) e o de desespero (sobrevivência), conforme afirma Huberman (1995).

Sabe-se que qualquer modificação nas funções do magistério, como troca de cargo ou mudança de série/ano/ciclo, que resulte em algo diferente do que o profissional experiente vivenciou, pode configurá-lo novamente como iniciante, em uma amplitude menor, porém, experimentando os mesmos sentimentos e as sensações característicos da fase iniciante.

A verdade é que a experiência com a direção aflorou novamente a necessidade de sobrevivência, ocasionou o choque com a “realidade”, permitiu, entre outras coisas:

a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação (...), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, as dificuldades em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos.” (HUBERMAN, 1995, p.39),

As necessidades desse novo cargo não foram apenas em relação ao desenvolvimento pedagógico dos alunos, mas existiam também demandas dos professores, dos familiares, dos funcionários, da administração pública, exigências específicas do cargo. E nesse período, a vontade de desistir foi constante, o sentimento diário era de despreparo e de solidão, prevalecia a insegurança, a falta de apoio e o medo.

Diante de tantos sentimentos negativos e de algumas dificuldades específicas, como falta de funcionários e de recursos financeiros, o abandono do cargo foi a decisão tomada depois de pouco tempo. Talvez essa atitude reflita a necessidade de existência de políticas públicas de acompanhamento de iniciantes, visando a oferecer-lhes apoio profissional.

Sabe-se que o abandono profissional na área da Educação é um fenômeno presente na realidade brasileira. Segundo análise de Gatti, Sá e André (2011), a evasão do magistério tende a ser maior nos primeiros anos da docência, diminuindo quando aumenta a experiência e o tempo de profissão, e voltando a crescer, quando se aproxima a idade da aposentadoria. As autoras apontam também “...que as taxas de vacância são maiores para alguns tipos de professores, como os do sexo masculino, os das disciplinas de matemática, química e física” (p. 204).

Fantilli e Mc Dougall (2009) ao analisarem distritos escolares norte-americanos, sugerem que entre 40 e 50% dos professores abandonaram a carreira, nos primeiros cinco anos de docência, dados que confirmam a vulnerabilidade dos profissionais nessa fase.

A curta experiência na direção escolar aflorou minhas convicções sobre a ação formativa dos gestores e gerou dúvidas sobre a construção dos conhecimentos necessários à função. Afinal, quem forma o gestor e/ou formador? Quem oferece apoio a eles? Que conhecimentos são necessários para suavizar o início de sua carreira profissional?

Entretanto, na Educação, a mudança de cargo é um desejo recorrente, pois envolve vantagens salariais, o reconhecimento e certo prestígio social. Dessa forma, tempos depois, surgiu o convite para nova mudança de cargo, agora em desvio de função<sup>3</sup>, para a Coordenação Pedagógica. Desse modo, em 2012, assumi a função de Coordenadora Pedagógica, exercida na Secretaria Municipal de Educação do município de Barretos.

Essa nova experiência não gerou os sentimentos “negativos” do início da carreira, talvez por ser num contexto já conhecido, pois, como já explicitado, havia a experiência de sete anos no município. Desta vez, o que se destacou foram os sentimentos de descoberta, de energia inicial, uma energia positiva, uma vontade de experimentar o novo, de fazer “tudo dar certo”, aconteceu o entusiasmo diante de novas responsabilidades e atribuições, enfim, um enorme otimismo.

Nesta experiência, a grande demanda foi a formação de professores, pois o contato direto com os docentes é inerente à função de formador, com destaque aos professores iniciantes. E, diante desse novo público, a vontade de acertar, de apoiar, era imensa, pois as dificuldades presentes no início da carreira já eram conhecidas, bem como, suas características.

Então, surgiram novos questionamentos, que vieram corroborar a decisão sobre a temática a ser investigada no projeto de doutorado: Como um coordenador pode auxiliar os professores em início de carreira? Quais as melhores estratégias para apoiá-los? Que conhecimentos são importantes para trabalhar com eles? Quem deve receber e se responsabilizar pelos iniciantes: a própria escola ou a Secretaria da Educação? Como proceder para acolher adequadamente o professor iniciante?

Diante dos questionamentos apresentados, entre outros, e considerando o término do Mestrado, decidi elaborar um projeto que unisse os seguintes atores educacionais: o formador de professores e os professores iniciantes, e que respondesse aos meus anseios iniciais. Foi quando tive contato com a possibilidade de cooperar com o Programa de Formação *Online* de Mentores, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), idealizado em 2014.

É importante destacar que as últimas pesquisas realizadas nesta universidade permitem observar as grandes possibilidades e os resultados positivos encontrados na realização de programas formativos para docentes, desenvolvidos na modalidade

---

<sup>3</sup> Desvio de função ocorre porque não há mudança no cargo, apenas na função exercida.

de Educação a Distância (EaD), a partir da parceria com o Portal dos Professores da UFSCar<sup>4</sup>. Esses programas, no geral, utilizam uma metodologia de pesquisa e intervenção de natureza construtiva-colaborativa, que se configura na colaboração entre pesquisador e participantes e que permite o desenvolvimento da pesquisa dentro do universo da própria formação.

Entre as iniciativas desenvolvidas, destaca-se o Programa de Mentoria, realizado entre 2003 e 2007, voltado para a orientação e apoio de professores em suas primeiras inserções profissionais. Por isso, também é conhecido como Programa de Indução. Esse programa previa o acompanhamento do professor iniciante por profissionais mais experientes, denominados de mentores e formados para essa atuação, nas suas primeiras experiências docentes, sob a forma de indução orientada (TANCREDI, et al., 2005). No caso da UFSCar, os professores experientes escolhidos para participarem do Programa de Mentoria eram profissionais socialmente reconhecidos pela ampla e diversa experiência docente (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008).

É importante ressaltar, ainda, que iniciativas de mentoria em programas de indução como o realizado pela “UFSCar” não são comuns no contexto educacional brasileiro (Migliorança, 2010), mas, em contrapartida, em alguns países como EUA e Inglaterra ocorrem com maior frequência (BIRKELAND; FEIMAN-NEMSER, 2012). No contexto americano, podemos citar também iniciativas de indução no Chile e na Argentina (CABALLERO; SOLTERMANN, 2010; NÚÑEZ; PINO; LÓPEZ, 2011).

Outro aspecto importante, que merece destaque, é a ampliação da literatura nacional referente às dificuldades e dilemas característicos da fase inicial da carreira docente, embora sejam poucos os estudos que tratem das formas de superá-los e do próprio processo de mentoria.

De forma geral, os programas de mentoria são dirigidos a professores iniciantes, com até cinco anos de carreira, e desenvolvidos por professores experientes. O critério que define um professor em início de carreira está alicerçado em autores como Gonçalves (1995) e Huberman (1995), os quais afirmam que essa fase compreende o período entre o primeiro e o quinto anos de exercício docente.

Como já afirmado, os professores iniciantes geralmente:

---

<sup>4</sup> Endereço em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>>

caracterizam-se pela energia positiva, esperança, às vezes marcada por fantasias românticas sobre seu papel, e otimismo em suas primeiras experiências com o ensino e nas escolas. Mas, simultaneamente, depara-se com uma rede de desafios e demandas que costumam ter um grande impacto sobre o desenvolvimento de suas práticas e em suas crenças sobre o como devem atuar. (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI., 2006, p. 56).

Desse modo, é comum que os professores, no início da experiência docente, passem pelo “choque de realidade”, descrito por Marcelo Garcia (1999) como momento de transição necessária entre ser estudante e se converter em um professor. Implica em vivenciar um período de dúvidas e tensões. Por isso, é importante que esses professores possam ser orientados, apoiados e acompanhados por professores experientes, de forma a permitir uma “indução” menos traumática em sua prática.

Pode-se compreender, com base em Tancredi, Reali e Mizukami (2005), que programas de mentoria podem variar na ênfase dada às diferentes necessidades formativas dos professores iniciantes. Alguns focalizam aspectos mais específicos do contexto em que se insere o iniciante, outros são mais abrangentes. Porém, em ambas as alternativas almejam o propósito de buscar a autonomia do professor e seu desenvolvimento profissional.

Nesses programas há um trabalho formativo para o mentor (professor experiente, que possui uma base de conhecimentos ampla e que realiza a função específica de formador de professores, de forma diferenciada e independente de sua função no contexto escolar). O mentor atua auxiliando um ou mais professores iniciantes a vencerem as dificuldades enfrentadas.

Sabe-se que a relação entre mentor e professor iniciante deve ser pautada na confiança e na oferta de assessoria e apoio, visando a promover o desenvolvimento profissional, considerando o contexto e a cultura escolar (RINALDI, 2006), minimizando, assim, as dificuldades encontradas nas primeiras experiências práticas, bem como considerando suas necessidades formativas.

O Programa de Mentoria, desenvolvido pela UFSCar entre 2003 e 2007, apresentou resultados interessantes, dos quais podemos destacar: a possibilidade da orientação direcionada e precisa, independente da distância geográfica, afinal de contas o programa foi *online*, o que também permitiu que as interações entre mentor e iniciante pudessem ocorrer numa frequência e em momentos/períodos que os encontros presenciais nem sempre permitem (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010). Podemos apontar como resultados positivos a aproximação entre mentor e iniciante,

com uma relação privativa que permitia que assuntos delicados e pessoais pudessem ser abordados por meio de “troca de mensagens com conteúdos mais refletidos e orientados para o objetivo central do processo” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 481).

Diante da necessidade de desenvolvimento de programas de indução e dos resultados positivos da primeira experiência, a Universidade Federal de São Carlos, em 2014, idealizou uma nova iniciativa, com financiamento do CNPq, ofertada na modalidade a distância, ancorada também no Portal de Professores e denominada Programa de Formação *Online* de Mentores - PFOM, de cujo planejamento e execução participei ativamente, por meio de colaboração nas reuniões que antecederam a oferta do programa, com sugestões de atividades e de roteiros formativos, ancorados no estudo que o grupo de pesquisa realizava sobre os Programas de Indução e Formação de Professores.

A decisão de utilizar a modalidade de Educação a Distância para o desenvolvimento de um programa de mentoria se apoia, entre outros elementos, na possibilidade de atingir um grande número de professores experientes que aceitem participar e atuar como mentores de professores em início de carreira. Percebeu-se, também, que o uso da modalidade estimula a flexibilidade do tempo e a superação de barreiras espaciais, oferecendo oportunidades interessantes à formação de professores, que muitas vezes está limitada às políticas locais, afastadas dos grandes centros educacionais, tais como as universidades públicas.

Pode-se afirmar que a própria modalidade de ensino desenvolve aprendizagens específicas, como por exemplo, a comunicação escrita ou o conhecimento e uso da Netiqueta<sup>5</sup>, que é necessária para poder relacionar-se virtualmente com outras pessoas. Devem-se destacar, ainda, as aprendizagens decorrentes da cooperação derivada do uso de ferramentas típicas dessa modalidade de ensino, como é o caso da WIKI, dos fóruns de discussões e o conhecimento de novos sites educativos.

Nesta perspectiva, há concordância com Ortiz (2010), quando afirma que a modalidade de ensino a distância pressupõe aprendizagens específicas, que permitem a interação, já que a participação ativa implica, nesse contexto, partilhar e

---

<sup>5</sup> O termo Netiqueta se refere, segundo Brito (2011) a regras não oficiais de comportamento utilizadas na rede mundial de computadores, seu conhecimento é importante para a comunicação respeitosa nas interações virtuais.

trocar opiniões, associar, estabelecer relações, rejeitar e conflitar ideias a partir de dados, fatos ou situações (ORTIZ, 2010, p. 31).

Para Mill (2010), há duas possibilidades de analisar a Educação a Distância, já que a mesma pode ser encarada como modalidade alternativa para a formação de professores ou pode ser espaço para atuação profissional. Como modalidade de formação de professores, “a EaD nos possibilita análises de cunho pedagógico com foco no fazer docente de cada nível de ensino ou modalidade em que o professor vai atuar após sua formação” (MILL, 2010, p. 299). Considerando o PFOM, pode-se afirmar que a modalidade foi utilizada pelos participantes como espaço para formação e pelos tutores, como espaço de atuação.

Neste sentido, vale salientar a observação de Valente (2003), de que a EaD auxilia para minimizar problemas de espaço e tempo na formação de professores e também introduz características essenciais a este processo, que podem ser mais complicadas para serem reproduzidas em situações de formação presencial, como por exemplo, a possibilidade de maior aprofundamento em depoimentos escritos do que em depoimentos orais.

Assim, mostra-se coerente a afirmação de que a utilização das narrativas autobiográficas na formação docente por meio da modalidade EaD, quando planejada e acompanhada por uma proposta argumentativa e por um *feedback* reflexivo, gera o aprofundamento significativo na escrita, com a ponderação sobre a prática docente. Ou seja, é fato que a formação pela EaD possui peculiaridades que influenciam positivamente a própria maneira de aprender e de ensinar professores.

É essencial afirmar também que a utilização das narrativas permite a:

valorização das histórias e experiências de vida dos sujeitos – como expressão da subjetividade e como experiência existencial – narradas pelos próprios sujeitos, promovendo, assim, a aproximação entre a investigação e os processos de formação. (OLIVEIRA et al. 2016, p. 632)

Segundo Rinaldi, Dal-forno e Reali (2009), a Educação a Distância, quando mediada pela internet e utilizada nos processos de formação de professores:

pode permitir uma aproximação e acompanhamento da prática profissional no contexto de trabalho, independente da distância geográfica, que nos leva a construir caminhos que visam a uma prática diferenciada dos envolvidos, bem como a ampliação da base de conhecimento e a possível construção de comunidades ou redes de aprendizagem entre os profissionais em diferentes locais, sem barreiras de tempo e espaço. (RINALDI, DAL-FORNO E REALI, 2009, p. 2).

Construir uma formação continuada na modalidade a distância não é apenas “adaptar procedimentos, mas, sobretudo, repensar e reinventar as estratégias educacionais, a fim de enfrentar desafios apresentados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador” (DIAS, 2008, p. 224). Um novo leitor e observador que não se limita diante dos obstáculos temporais e espaciais, pois, como afirmam Oliveira et al. (2012), a EaD:

surge no cenário mundial como estratégia de ampliação da democratização do conhecimento, rompendo barreiras de tempo e de espaço, bem como outras econômico-sociais, que impedem o acesso de parcela considerável da sociedade à educação superior. (OLIVEIRA et al. 2012, p. 1)

Considerando a EaD na perspectiva de formação docente, foi planejado o PFOM, construindo-se um programa de formação para futuros mentores, contextualizado, contínuo e que desenvolvesse novos conhecimentos por meio da reconstrução e reflexão dos saberes da experiência. É importante destacar que toda a caracterização do Programa será apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

Com o desenvolvimento da proposta do Programa de Formação *Online* de Mentores, foi delineada esta pesquisa, já que nela foi possível encontrar os atores do cenário educativo que instigam o desenvolvimento deste trabalho: os especialistas escolares, ou seja, profissionais de suporte educacional. Na análise das inscrições para participação no referido programa, pôde-se perceber que cerca de 80% dos inscritos assumiam funções de especialistas no contexto educacional em que atuavam, ou seja, eram professores experientes que exerciam a função ou o cargo de coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de ensino ou orientadores educacionais. Ou seja, as funções que geravam os questionamentos motivadores da pesquisa e que foram apresentados anteriormente, nesta introdução.

Como critério de seleção para participação no PFOM, foi exigida a experiência docente diversificada de no mínimo 10 anos, bem como, a disponibilidade para a formação *online* e o contato com os professores iniciantes, para atuação em mentoria. Ou seja, já na inscrição, estava esclarecida a necessidade de trabalho com o professor iniciante.

Diante do PFOM, foi definida a seguinte questão geral de pesquisa: Quais as contribuições do PFOM para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de especialistas na sua ação de mentores em seu local de trabalho? Procurando observar de que forma a atuação como mentores contribui para o desenvolvimento

profissional e gera aprendizagens para os professores experientes que exercem a função de especialistas em suas escolas? Essa atuação modifica a base de conhecimentos desses especialistas com relação ao ensino de professores? De que maneira? Em que contextos?

Dessa questão geral derivam as seguintes indagações:

- Como as professoras experientes aprenderam a ser professoras?
- Como as professoras experientes superaram suas dificuldades no início da carreira? Quais foram as fontes de apoio? Quais os sentimentos mais percebidos? Que caminhos foram percorridos para a superação? Quais suas crenças em relação às dificuldades iniciais? Quais as ações que um especialista geralmente exerce na escola?
  - As ações do especialista (coordenador, diretor e supervisor) e do mentor, no trabalho dentro da escola, podem confundir-se? Complementar-se? Distanciar-se?
  - Por que as ações referentes a um mentor são necessárias diante de funções formativas preconizadas nas atribuições dos cargos?
  - O acolhimento, a orientação e o aconselhamento de professores iniciantes são funções prévias do cargo de especialista (coordenador, diretor e supervisor) na escola? Quais os conhecimentos específicos necessários? As dificuldades? As potencialidades? Ou a tarefa do acolhimento, orientação e aconselhamento do professor iniciante é uma atribuição específica apenas do mentor?
  - Os momentos destinados à formação docente coletiva: HTPC, HTPL podem ser aproveitados para o trabalho de mentoria presencial? Ou seria utilizado outro momento? A escola se transformaria em local no qual diferentes necessidades formativas podem ser resolvidas? Quais os limites e possibilidades dessa alternativa? Quais condições o contexto escolar deve/pode oferecer para promover processos de mentoria ao professor iniciante? Estas condições são viáveis e possíveis de realização?

Essas questões refletem a hipótese inicial de que a atuação na mentoria poderá ser exercida no Brasil com maior adequação, quando os especialistas responsáveis pela formação puderem organizar e orientar sua atenção aos professores iniciantes e suas reais necessidades formativas no contexto escolar, que se constitui como lócus privilegiado de formação.

A partir das ideias apresentadas, buscou-se, por meio desta pesquisa-intervenção, atingir diferentes objetivos, que, por isto, são apresentados de forma distinta.

Objetivos da intervenção:

- Formar os professores experientes para a prática da mentoria, de forma colaborativa e considerando suas necessidades formativas;
- Possibilitar que os professores experientes (futuros mentores) auxiliem e apoiem os professores iniciantes;
- Estimular os professores experientes (futuros mentores) a refletirem sobre estratégias formativas, considerando que há momentos no contexto do professor iniciante em que é necessário direcionar o seu trabalho e há outros em que é preciso instigar a reflexão sobre as práticas docentes.

Considerando especificamente a pesquisa, temos por objetivos:

- Analisar as contribuições do Programa de Formação *Online* de Mentores para a base do conhecimento das professoras experientes participantes do programa;
- Identificar se e de que maneira o processo de aprendizagem e o exercício da mentoria modificou e/ou ampliou a base de conhecimento de professores experientes que atuam como especialistas no contexto escolar;
- Compreender as semelhanças e diferenças entre o trabalho de mentor e aquele desenvolvido pelo professor experiente que exerce papéis de diretor, coordenador pedagógico, etc., em sua escola;
- Analisar o processo formativo e a ação do professor experiente como mentor, considerando as repercussões em sua função no contexto escolar, suas percepções e aprendizagens.

Apresentada essa trajetória, o problema de pesquisa e seus objetivos, será mostrada, agora, a forma como esta tese está organizada.

Na introdução, como se pode perceber, procurou-se apresentar os caminhos para o delineamento desta pesquisa, a partir da recuperação da trajetória da pesquisadora. Em seguida, foram apresentados os objetivos e a justificativa do projeto, que resultou neste trabalho.

No primeiro capítulo, “Professores Iniciantes, Professores Experientes, Programas de Indução e as Especificidades do Programa de Formação Online de Mentores”, foram apresentadas e analisadas as propostas de indução e descrito o

percurso da construção da intervenção realizada, além das características do Programa, que é a base da pesquisa, atentando-se a cada módulo e seus objetivos (metodologia da intervenção).

No segundo capítulo, denominado “Caminhos metodológicos: o delineamento da pesquisa, as ferramentas de coleta de dados e a definição dos sujeitos”, foi descrito o percurso metodológico desenvolvido para a realização desta pesquisa, a caracterização dos participantes, o processo de escolha dos sujeitos e as ferramentas de coleta e análise de dados utilizados para alcançar os objetivos propostos.

No terceiro capítulo, “Mentores e especialistas escolares: o que a literatura diz sobre eles? Quais são suas funções prescritas?”, realizou-se uma revisão bibliográfica, focalizando o trabalho de mentoria e as funções desenvolvidas por especialistas participantes do programa: coordenadores, diretores e supervisores escolares, procurando perceber como ocorrem essas atividades e qual a formação necessária para exercê-las. De forma geral, procurou-se mostrar como essa atuação influencia, direta ou indiretamente, a formação de professores, visando a aprendizagens e aperfeiçoamento.

Sobre a formação para a mentoria, discutiu-se a escassez de programas voltados para essa finalidade e a escassez de estudos que os considerem como sujeitos de pesquisas. Neste mesmo capítulo, foram explorados a base de conhecimento do formador e o modelo de raciocínio pedagógico, cuja definição será devidamente apresentada.

No quarto capítulo, “As memórias narradas, as primeiras experiências profissionais e as crenças sobre o início da carreira docente”, foram destacadas as revelações e percepções dos sujeitos diante do início profissional docente e do trabalho de mentoria. Assim, procurou-se apresentar e analisar os primeiros dados coletados na realização desta pesquisa, focando as funções, as expectativas, os sentimentos, as percepções.

No quinto capítulo, “A mentoria e a função de especialista exercida cotidianamente: aproximações e distanciamento”, foram discutidos os dados levantados, procurando responder aos questionamentos realizados.

No sexto capítulo, “A base de conhecimento do ‘mentor-especialista’: como era compreendida e como foi desenvolvida”, foram mencionadas as possíveis

modificações indicadas pelas participantes em sua base de conhecimento, decorrentes de sua participação no Programa e do trabalho realizado.

Nas “Conclusões”, foram tecidas algumas conclusões e novas hipóteses, a partir da análise realizada sobre os dados coletados nesta pesquisa, bem como indicamos novos questionamentos que podem inspirar novos questionamentos.

Enfim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para as discussões sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos responsáveis pelo acompanhamento dos professores em início de carreira.

## 1. PROFESSORES INICIANTES, PROFESSORES EXPERIENTES, PROGRAMAS DE INDUÇÃO E AS ESPECIFICIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORES.

Para se tornar professor é necessário o domínio de conhecimentos específicos essenciais para o desenvolvimento pleno da profissão. Esta tese está apoiada nos estudos de Shulman (1986, 1987), que propõe um modelo teórico sobre a base de conhecimento para a docência, a qual seria composta por diferentes tipos de conhecimentos, que sustentam as decisões e orientam a prática docente.

Conforme apontado anteriormente, a base de conhecimento para o ensino consiste em um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para o professor ou formador ensinar e atuar de modo profissional (BORGES, 2013, p. 25). Essa base não deve ser compreendida como sendo fixa e imutável, podendo ser alterada com novas compreensões, valores, habilidades, adquiridos em processos formativos e não em momentos estanques, a partir do exercício docente.

A base de conhecimentos para o ensino, de acordo com Shulman (1986, 1987), implica o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses conhecimentos devem ser compreendidos em uma correlação ativa, uma vez que um se relaciona diretamente com o outro, de forma que o domínio de apenas um deles não garante a plena atuação docente.

Em uma descrição breve, podemos caracterizar como *conhecimento de conteúdo específico* aquele saber que compreende o conteúdo a ser ensinado no ano letivo, o que, em outras palavras, significa o domínio dos conceitos básicos da área específica de atuação docente, envolvendo tanto o conhecimento da disciplina específica, quanto de sua estrutura.

O *conhecimento pedagógico geral* pode ser definido como a compreensão pedagógica geral necessária à docência, ou seja, aquele saber que transcende o domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, tais como objetivos e propósitos educacionais; conhecimentos sobre os alunos, manejo de classe e interação com os alunos; conhecimento de contextos educacionais (micro e macro), conhecimentos de

outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área de atuação, conhecimento do currículo como política relacionada ao conhecimento oficial e dos programas e materiais oficiais (MIZUKAMI, 2004).

Por fim, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* refere-se à forma pela qual o professor compreende e atua no conteúdo a ser ensinado, visando à aprendizagem dos alunos. Podemos afirmar que esse conteúdo é construído constantemente pelo professor, ao planejar e ensinar a matéria, ao vivenciar situações diferenciadas diante do conteúdo e refletir sobre as diferentes formas com que o mesmo conteúdo pode ser trabalhado e, conseqüentemente, ensinado e aprendido. Para Mizukami (2004), esse conhecimento é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base.

A construção da base de conhecimento, segundo destaca a literatura especializada (SHULMAN, 1986,1987; MIZUKAMI, 2004; entre outros), inicia-se muito antes do ingresso do professor em cursos formais de formação, seja no ensino superior, em curso de licenciatura, ou no antigo Magistério (Nível Médio), pois ocorre desde as primeiras experiências com a escolarização, “em sua trajetória escolar prévia. Quando um estudante ingressa na formação inicial, tem um histórico de escolarização com 14 anos” (VAILLANT, 2003, p. 26). Para Vezub e Alliaud (2012) “há gestos do ofício (docente) que se aprendem cedo, durante a própria experiência escolar como alunos e que, portanto, fazem supor que se trata de uma tarefa já explorada, difícil, mas familiar” (p. 9, grifos nossos).

Entretanto, ainda segundo os autores mencionados, a aprendizagem docente não pode ser reduzida às lembranças escolares, já que os centros educativos são “importantes espaços de formação e socialização; são uma fonte de novos desafios e de aprendizagens em todas as etapas da trajetória docente, mas, muito especialmente, o início da profissão” (VEZUB, ALLIAUD, 2012, p. 9).

Assim, é correto afirmar que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, de diversas naturezas, interligado ao desenvolvimento profissional, que também pode ser marcado pela fragmentação, rupturas, buscas que acompanham toda a trajetória profissional dos professores (COLE, KNOWLES, 1993).

O desenvolvimento profissional docente é estudado por muitos pesquisadores. Porém, destacamos alguns que ressaltam a importância das práticas neste desenvolvimento. É nessa ótica que apresentamos Zeichner (1993), ao defender o

professor como um prático-reflexivo, como um profissional que deve assumir o conhecimento e se posicionar diante das vivências, considerando sua identidade e as produções teóricas. Nessa concepção, a ação cotidiana da sala de aula é vista como espaço para a aprendizagem docente, permitindo a construção do pensamento crítico docente.

Concordando com essa perspectiva, Elliot (2010) afirma que o desenvolvimento profissional deve considerar o docente e sua relação de experimentação com a prática, no contexto de seu trabalho, com autonomia para a reflexão sobre a ação pedagógica, gerando produção de conhecimento e, por consequência, melhoria constante de suas práticas docentes, por isso, uma experiência enriquecida é fator essencial no magistério.

Porém, esse movimento reflexivo que utiliza a prática docente e permite desenvolvimento e aprendizagem docente, não é um processo fácil. Mizukami et al. (2000) afirmam sua complexidade, pois envolvem diversos fatores, tais como “afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho” (p. 98), embasados em muitas experiências e formas de conhecimento que percorrem o desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento docente se relaciona:

com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto, inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; se relaciona com a formação dos professores; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas” (MARCELO GARCIA, VAILLANT, 2009, p. 77, tradução nossa).

Diante dessa complexidade, Tancredi, Reali e Mizukami(2006) afirmam que a aprendizagem formal da docência requer recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas sejam confrontadas com as que cada professor já possui e, dessa forma, possam mostrar seu alcance na situação de atuação, permitindo revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação docente.

A importância da prática docente para o aprendizado da profissão é compreendida em propostas de “Estágio Supervisionado de Ensino” presentes nos cursos de licenciatura, principalmente quando focam a postura reflexiva. Concordamos que a reflexão sobre a prática docente é essencial para a aprendizagem docente e também contribui diretamente para o desenvolvimento profissional, inclusive dos professores já formados. Por exemplo, na pesquisa realizada por Borges

(2013), foi observado que os professores experientes se desenvolveram profissionalmente e ampliaram sua base de conhecimento ao atuarem como auxiliares de supervisão de estágio (“tutores-regentes”) no curso Pedagogia, modalidade EaD.

Mesmo com propostas exitosas de aproximação da preparação formal com a prática na sala de aula, o início da carreira docente se configura como uma fase diferenciada para os professores.

É correto afirmar que o início de carreira se apresenta como uma etapa intensa na vida do professor, caracterizada por novas aprendizagens, adaptação ao trabalho e às relações estabelecidas dentro da escola e, por isso e pela pouca experiência na docência, o profissional sofre com dilemas e dificuldades que podem justificar a sua permanência, ou não, na profissão.

Como afirmamos, a literatura preconiza que o início da carreira pode ser configurado, com algumas variações, como o período compreendido pelos primeiros cinco anos de exercício docente. “É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCIA, 2011, p. 9). Para o autor, os anos iniciais da docência são essenciais para “assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a função” (p. 20).

Huberman (1995 p.39) ressalta que os aspectos “da descoberta e da sobrevivência”, explicitados anteriormente, podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta é fator decisivo para a permanência e a superação desta fase. O autor ressalta ainda que, em alguns casos, um dos componentes pode impor-se como dominante. Em suma, esse é um período significativo na constituição da docência e na configuração das ações profissionais que influenciarão suas práticas pedagógicas e possibilitarão o não abandono futuro.

As principais tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo Garcia (2011), envolvem: o conhecimento dos estudantes, do currículo e do contexto escolar inserido; o planejamento adequado à realidade e ao contexto, considerando o currículo, de modo a ensinar e a construir seu repertório docente para sobreviver como professores e desenvolver uma identidade profissional.

Observamos que a formação inicial não é suficiente para garantir que o sujeito aprenda o processo de ensino e a aprendizagem, nem tão pouco tenha condições de

dominar todas as responsabilidades atribuídas a um professor (MIZUKAMI et al, 2000; SILVA, REALI, 2012; VAILLANT, 2012). Compreendemos que, ao ingressar nas atividades docentes, o professor iniciante pode encontrar e vivenciar dilemas, angústias e dificuldades.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008), pautadas em autores renomados como Grossman, Thompson e Valência, afirmam que, de forma geral, nos primeiros anos da docência o profissional parece sofrer de um tipo de “miopia”, pois focaliza suas ações em situações mais diretas como, por exemplo, o gerenciamento de demandas mais imediatas de sala de aula ou sua socialização na instituição escolar, e nem tanto em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Segundo as autoras, há casos de acordos tácitos, com prioridade às relações interpessoais, em detrimento das aprendizagens dos conteúdos específicos.

Há ênfase nas questões práticas de sala de aula e em processos de aprendizagem baseados no ensaio-e-erro. Os professores podem assumir ainda as seguintes posturas: rejeição ou abandono dos conhecimentos acadêmicos; transposição de uma concepção teórica sem uma análise mais aprofundada dos problemas; questionamento da prática pedagógica e da cultura escolar. O ajuste a normas, valores, propósitos e limitações institucionais; a submissão estratégica aos valores e concepções da instituição escolar ou o não questionamento e a tentativa de mudança da situação com que não concorda seriam outras atitudes típicas das primeiras fases da carreira docente (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, p. 83).

Essa configuração do início da carreira é agravada pelo fato de que, em muitos locais, as salas de aula mais complexas são atribuídas aos professores iniciantes. Segundo a pesquisa de Freitas (2002), foi possível verificar que, em nosso país, é comum delegar ao docente iniciante “as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar, quanto no que se refere à disciplina” (p. 202).

Dessa forma, verificamos que o início da carreira docente seria um momento crucial para que o futuro professor exercesse a aproximação entre ensino, pesquisa e extensão, que são elementos importantes e que podem auxiliá-lo no desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a educação básica e o ensino superior (MIZUKAMI et al, 2000).

Silva e Reali (2012) destacam que a fase do início profissional é complexa e muito importante para a estruturação das práticas docente. As autoras destacam a fragilidade da ideia de a formação inicial básica “ser capaz de instrumentalizar um

professor, tornando-o apto para todas as situações vivenciadas no universo da escola” (SILVA, REALI, 2012, p. 296), considerando a diversidade e a heterogeneidade da sala de aula.

Concordamos com Reali, Mizukami e Tancredi (2014), quando afirmam que as novas responsabilidades e os novos papéis dos professores iniciantes, em combinação com a sobrecarga de tarefas docentes, tais como a construção de saberes sobre os alunos, sobre o currículo e sobre o contexto escolar, o delineamento adequado do currículo, o desenvolvimento do repertório docente e de sua identidade docente, “podem ‘minar’ as energias e converter a esperança e otimismo em crises dolorosas, questionamentos intermináveis, sem fontes seguras para oferecer as respostas de que necessitam, podendo levar até à vontade de abandonar as atividades docentes” (REALI, MIZUKAMI, TANCREDI, 2014, p. 7).

Esse período de dúvidas e tensões, também conhecido como “choque da realidade” (TARDIF, RAYMOND, 2000<sup>6</sup>) compreende a transição entre ser estudante e se converter em um professor, pois, conforme destacou Marcelo Garcia (2011), os saberes prévios dos futuros professores, desenvolvidos na formação inicial, muitas vezes são fragmentados e mantêm pouca vinculação com a dinâmica escolar, que é pouco conhecida.

O choque da realidade, segundo observações sobre os docentes iniciantes no Uruguai, realizadas por Vezub e Alliaud (2012), pode induzir à desistência da profissão, destacando-se “a falta de mecanismos de apoio e de espaços de trabalho coletivos, nos quais os educadores possam constituir comunidades de aprendizagem e prática profissional” (p. 18).

Segundo Guarnieri (2005), a aprendizagem profissional deve efetivar-se na conexão entre os conhecimentos teóricos, o contexto de atuação e a prática do professor, pois, como em qualquer profissão, os conhecimentos, habilidades e destrezas são necessários. Para a autora,

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 (GUARNIERI, 2005, p. 5).

---

<sup>6</sup> Termo também utilizado, com algumas variações, por Huberman (1995), Marcelo Garcia (1999), Gonçalves (1995) e Silva (1997).

Ainda de acordo com a autora, é possível afirmar que os processos reflexivos poderiam possibilitar ao iniciante a compreensão da sua própria condição e a tomada de decisão para novas ações, a fim de enfrentar suas dificuldades.

Diante disso, e considerando que os professores aprendem com seus colegas docentes e outras pessoas em seu contexto de trabalho, quando há disposição para o compartilhamento dos saberes e das experiências e o diálogo sobre a profissão, concordamos que o delineamento de políticas de apoio e acompanhamento do professor em sua fase iniciante é imprescindível para que “as competências docentes se construam de forma mais duradoura, mais autônoma e possibilitem uma visão de mais longo prazo sobre a profissão.” (TANCREDI, MIZUKAMI, REALI, 2012 p. 63).

Tancredi, Mizukami, Reali (2012) consideram que o apoio aos iniciantes é importante, porque é preciso auxiliá-los a estabelecer relações entre práticas e as teorias aprendidas, deflagrando crenças, bem como permitir a revisão sobre suas escolhas e ações, a compreensão sobre a complexidade da prática, ajudando na reflexão sobre seu próprio desempenho. Dessa forma, “a reflexão sobre a prática é uma forte estratégia para a educação continuada dos professores, especialmente quando ela se centra nas necessidades e dilemas oriundos dos contextos de atuação” (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012, p. 63).

É perceptível que raramente os contextos de atuação profissional dispõem de recursos voltados para minimizar as dificuldades características das fases iniciais da carreira ou mesmo de outras mais avançadas, pois em nosso país não há a tradição de a escola se constituir em ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado, nem de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012).

O que podemos observar é que para

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

Evidencia-se que, considerando a formação prévia, os profissionais iniciantes não dispõem de assistência para realizarem a transição de licenciando para docente.

A oferta de apoio nas fases iniciais das carreiras parece ser um aspecto crucial para a qualidade das experiências profissionais vividas e das experiências posteriores de aprendizagem profissional. Como alternativa para auxiliar professores iniciantes a transitarem por esta etapa, de modo que suas dificuldades sejam minimizadas, bem como evitar que estes abandonem a carreira, uma das propostas é que eles possam ser acompanhados e orientados sistematicamente durante um período por um professor mais experiente, de forma que sejam apoiados profissional e emocionalmente, e que esse apoio contribua para seu desenvolvimento (MOIR et al., 2009)

Concordamos com Reali, Tancredi e Mizukami (2008), quando afirmam que a orientação e o apoio aos docentes em início de carreira se mostra essencialmente importante “quando consideramos que os professores atuam num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescentes, cujas situações e problemas não são solucionáveis com a simples aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis” (REALI et al., 2008, p. 81). Para as autoras, a tomada constante de decisões e a construção de soluções na sala de aula são situações instigadoras dos iniciantes que devem agir com coerência diante da seleção, organização e avaliação do contexto apresentado (Ibidem).

Em uma ampla pesquisa que traçou o estado da arte das políticas docentes, Gatti, Sá e André (2011) destacam três exemplos de ações formativas voltadas prioritariamente aos docentes iniciantes, por meio de políticas de acompanhamento da indução. Em duas Secretarias da Educação, uma no Espírito Santo e outra no Ceará, há, desde 2010, o acompanhamento de iniciantes aprovados nos concursos públicos. Já no município de Jundiaí-SP, é citada a capacitação prévia de 30 dias antes da inserção na sala de aula.

Além dessas iniciativas apresentadas, destacamos o Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos, desenvolvido entre 2003 e 2007, como uma iniciativa de indução bem exitosa (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012)<sup>7</sup>. Entretanto, de forma geral, podemos afirmar que iniciativas como essa no Brasil são raras e muitas vezes são realizadas informalmente. A informalidade está presente quando ocorre o auxílio aos professores iniciantes de modo tradicional, no ambiente de trabalho, por um colega mais próximo ou por parente/amigo solidário. Para confirmar

---

<sup>7</sup> Realizaremos a apresentação e caracterização do referido Programa nas páginas seguintes.

esta ideia, apoiamo-nos em pesquisa de Fantilli et al. (2009), segundo a qual 52,1% dos professores investigados afirmam terem recebido apoios informais.

Entre algumas alternativas de apoio que podem ser oferecidas aos professores iniciantes, encontra-se a mentoria, ou programas formais de indução, que podem auxiliá-los a analisar a sua base de conhecimento profissional e a buscar meios adequados para ampliá-la, tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos, bem como oferecer, quando necessário, o apoio emocional.

Salienta-se que a repercussão de programas de acompanhamento de professores iniciantes por professores experientes pode configurar-se como uma política pública de formação de professores voltada para a indução de profissionais iniciantes, fornecendo um elo entre a formação inicial e as atividades profissionais bem sucedidas no âmbito da própria escola e, por isso, podem ser denominados de programas de indução, tal como caracterizaremos a seguir.

### **1.1. Os programas de indução<sup>8</sup>**

Os programas de indução são iniciativas que se caracterizam pelo apoio e acompanhamento de professores em suas primeiras inserções profissionais. São também chamados de programas de mentoria ou supervisão (ROLDÃO, REIS, COSTA, 2012). Essas iniciativas, no cenário educacional internacional, ganham destaque, já que representam a oportunidade de uma inserção profissional mais amena.

Segundo o relatório da OCDE (2006), utilizado por Gatti, Sá e André (2011), em levantamento feito em 25 países, dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Escócia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do(a) professor(a) e geralmente a maioria participa. Em seis países, a iniciação fica a critério das escolas, e, em oito países, não há programas formais. Podemos indicar também iniciativas importantíssimas de programas de

---

<sup>8</sup> Quando utilizamos o termo “programas de indução” estamos nos referindo a iniciativas de apoio, acompanhamento e orientação dos professores em suas primeiras inserções profissionais, ou seja, experiências profissionais docentes. Assim, utilizamos como sinônimo de inserção profissional, entretanto percebemos que nacionalmente há a preferência para o termo “inserção profissional”, utilizado por Marli André (2015), enquanto que internacionalmente há a utilização do termo “indução”.

mentoria nos Estados Unidos e Inglaterra (BIRKELAND, FEIMAN-NEMSER, 2012) e em países sul-americanos como Uruguai, Chile e Argentina (NÚÑEZ, PINO, LÓPEZ, 2011; VEZUB, ALLIAUD, 2012).

Podemos citar também outra iniciativa próxima ao trabalho de mentoria que é destacada por Leite (2012) e Roldão, Reis e Costa (2012), denominada Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do período Probatório dos Professores<sup>9</sup>, que objetivava a orientação para o desenvolvimento profissional docente de professores ingressantes em Portugal. O modelo adotado era de um professor experiente “empenhado profissionalmente e reconhecido pelos seus pares como profissional responsável e competente” (Roldão, Reis e Costa, 2012, p.465), que orientava os iniciantes.

Marcelo Garcia (1999), ao analisar os primeiros propósitos dos Programas de Indução, pauta-se em Tisher (1984), e destaca os seguintes pontos:

- O desenvolvimento do conhecimento do professor iniciante sobre a escola e sistema de ensino;
- A ampliação da consciência e compreensão sobre a complexidade do processo ensino-aprendizagem e oferecimento de subsídios para a construção de estratégias de enfrentamento da realidade escolar;
- O oferecimento de apoio e recursos para auxiliar os professores iniciantes a utilizarem e ampliarem sua base de conhecimento para o ensino (MARCELO GARCIA, 1999, p. 119).

Ampliando essa caracterização, o mesmo autor inova, ao apresentar outros elementos também presentes em Programas de Mentoria. Segundo o autor, é possível afirmar que esses Programas melhoram a ação docente; aumentam a probabilidade de permanência na carreira; promovem o bem-estar pessoal e profissional; atendem aos requisitos formais das fases iniciais da carreira docente e transmitem a cultura do sistema de ensino.

Para Carter e Richard (1989) apud Marcelo Garcia (1999), os Programas de Mentoria possuem três componentes essenciais:

- 1- o conceito de ensino e formação;
- 2- a seleção do conhecimento que se considera adequado e necessário ao professor iniciante;

---

<sup>9</sup> Para maiores informações acessar <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/03.pdf>>

3- uma ideia de como se adquire este conhecimento, ou seja, as estratégias formativas que facilitam a sua aquisição.

Conforme focalizam Tancredi, Reali e Mizukami (2005), os Programas de Mentoria podem variar na ênfase dada às diferentes necessidades formativas dos professores iniciantes. Alguns focalizam aspectos mais específicos do contexto em que se insere o iniciante, outros são mais abrangentes, tendo como propósito a autonomia desse professor e seu desenvolvimento profissional.

Pela literatura específica e pelos exemplos encontrados, percebe-se que alguns Programas de Indução se caracterizam pelo encontro frequente entre o mentor e o professor iniciante, enquanto há outros em que os encontros são mais distanciados. Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), “[...]aparentemente, não é tanto a frequência dos encontros que conta, mas sim a qualidade da interação estabelecida entre mentores e mentorados” (p.86).

De modo geral, nos programas de mentoria

o acompanhamento intencional e sistemático dos novatos é feito por professores mais experientes, chamados mentores, que podem discutir com eles o ensino, ajudando-os a analisar sua experiência de forma mais contínua, a olhar para si mesmos, seus conhecimentos e práticas, a olhar para os alunos e a tomar decisões fundamentadas, estabelecendo com eles as relações de confiança necessárias, para que os dilemas e problemas possam ser superados (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012, p. 64).

Segundo Tancredi, Reali e Mizukami(2012), para diminuir as dificuldades da fase inicial, nesses programas, algumas vezes esses profissionais contam com os professores mais experientes, em programas específicos:

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

Em geral, entende-se mentoria a partir da ideia de Santos (2007), segundo o qual “[...]envolve a participação de uma pessoa experiente (mentor) para ensinar e preparar outra pessoa (orientado) com menor conhecimento ou familiaridade em determinada área ou assunto” (p. 252). Ou, ainda:

[...]têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os

profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais” (FERREIRA, REALI, 2005, p. 2).

A mentoria é assumida, em geral, por professores experientes, pois estes, quando comparados a professores iniciantes, possuem uma base de conhecimentos da docência mais ampla, advinda de suas experiências de longa data e de suas representações e significações que foram construídas ao longo da carreira. Além disso, é possível constatar que as suas competências docentes são mais desenvolvidas e eles possuem uma identidade docente mais sólida. Entretanto, é necessário pontuar que estas características não garantem que estes professores sejam melhores profissionais, mas sugerem que a experiência docente gere um quadro mais amplo de conhecimentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e aos processos cognitivos dos alunos (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008).

Segundo Hulling-Austin (1990, apud MARCELO GARCIA, 1999), nos Programas de Indução a figura de um mentor/tutor tem como função primordial a de se apresentar como “apoio (algumas vezes chamado de professor mentor, professor colega, ou o colega do professor)” (p.120) para o docente que está começando a sua atuação profissional. E complementa:

Os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente **mais saudáveis** que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal (p.121, grifos nossos).

Compartilhando esse pensamento, encontramos Wang e Odell (2002), que em ampla revisão sobre os programas de indução, perceberam que professores iniciantes participantes de processos de mentoria em seus primeiros anos de atuação, transformam-se em professores mais efetivos e comprometidos com seus alunos, o que pode implicar na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em suma, considerando os Programas de Mentoria, podemos afirmar que há diversos modelos de Programas de Indução que se diferenciam conforme a estruturação e as atividades propostas. O Quadro 1 traz algumas das organizações de Programas de Indução já conhecidas:

Quadro 1: Alguns modelos de Programas de Indução

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

Fonte: Elaboração pela autora

Podemos perceber que há diferentes enfoques dos Programas de Indução, porém, podemos afirmar que em um Programa de Mentoria a relação entre mentor e professor iniciante deve ser pautada na confiança e no oferecimento de assessoria e apoio, visando a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento dos professores iniciantes, além de auxiliar na socialização destes à cultura escolar (RINALDI, 2006, p. 52), minimizando, assim, as dificuldades encontradas nas primeiras experiências práticas, bem como considerando suas necessidades formativas.

Observamos que os Programas de Mentoria podem configurar-se como exemplos de formação situada, pautada nas necessidades contextuais. Concordamos com Tancredi, Reali e Mizukami (2012), quando afirmam que esse tipo de atividade “deve atender às necessidades formativas dos professores em início de carreira, ajudando-os a construir sua competência, a se tornarem melhores professores e a se manterem de forma digna e satisfeita na profissão” (p. 63).

Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008)

a literatura vem indicando que os mentores geralmente devem ser professores experientes, veteranos nas experiências cotidianas de sala de aula e dos assuntos da escola, que podem auxiliar os professores iniciantes a aprender a filosofia, os valores culturais e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperado pela comunidade escolar em que atuam (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, p. 86).

Assim, Marcelo García (1999b) explica que a mentoria é uma oportunidade para estimular a inserção de professores na carreira docente, de modo que o período inicial não se torne tão penoso e de sobrevivência, mas, uma etapa de aprendizagem e de desenvolvimento.

Entretanto, apesar de serem relevantes, Programas de Mentoria são incomuns no contexto educacional brasileiro, bem como a falta de políticas públicas que possam estimular a criação e acompanhamento dos professores iniciantes. Por conta deste cenário, constatamos que cursos e formações de mentores também não são muito explorados em nosso país, o que torna este campo de pesquisa aberto a novas iniciativas e investigações (MIGLIORANÇA, 2010).

## **1.2 As experiências da UFSCar**

Diante da importância do trabalho de mentoria, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desenvolveu duas experiências específicas de mentoria e outras decorrentes dessa, que promoviam o desenvolvimento da base do formador e do professor em início da carreira, conforme podemos acompanhar no próximo item, que explora o Portal dos Professores.

A primeira experiência com a mentoria foi denominada Programa de Mentoria e ocorreu entre os anos de 2003 e 2007. Neste caso, o grupo de mentores era formado presencialmente por professores e pesquisadores da universidade, que acompanhavam professores iniciantes, mediados pela Educação a Distância, ou seja, o contato entre mentor e professor iniciante, neste modelo, era virtual.

A segunda experiência, denominada Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM), ocorreu entre os anos de 2014 e 2016 e, diferentemente da vivência anterior, os mentores eram formados e acompanhados virtualmente por professores e pesquisadores da universidade e realizavam o processo de

acompanhamento dos iniciantes (mentoria) presencialmente, no contexto de trabalho. Vale frisar que esta foi a experiência considerada nesta tese.

De modo geral, podemos observar que uma das grandes inovações das experiências da UFSCar está no uso da educação virtual, conseguindo, assim, ampliar o trabalho de mentoria para além dos muros da universidade e suas proximidades. Muitas dessas inovações se ancoram no Portal dos Professores, que será contextualizado a seguir.

### *1.2.1 Portal dos Professores - UFSCar<sup>10</sup>*

O site Portal dos Professores da UFSCar é destinado para professores e todos os profissionais da educação e demais interessados. Segundo Reali (2012), o site vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado originalmente pelo Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT/MEC/SESu 2003/2004 e 2005). O site é desenvolvido sob a responsabilidade da professora da UFSCar Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, com auxílio de alguns outros docentes da UFSCar, principalmente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas.

Seu compromisso social se alicerça principalmente em projetos que são direcionados para a formação continuada de professores, desenvolvendo iniciativas que atendem qualquer usuário no território brasileiro, por meio da modalidade de Educação a Distância, ampliando geograficamente o ensino gratuito e de qualidade desenvolvido pela referida Universidade, já sendo destacado como referência pelo MEC<sup>11</sup>.

O Portal dos Professores se caracteriza por ser um espaço voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, estimulando a comunicação com o usuário. Diante disso, observa-se um trabalho com muitas possibilidades, que vão desde a divulgação de eventos e informações até a socialização de experiência e a publicação de materiais

---

<sup>10</sup> Endereço eletrônico : <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>

<sup>11</sup> Ver o Guia de Tecnologias Educacionais-2011/2012, disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em abril/2017.

didáticos e acadêmicos, produzidos pela parceria realizada com estudantes de graduação e pós-graduação. Observe a homepage do Portal na Figura 1:

Figura1: *Layout* inicial do Site Portal dos Professores

Fonte: Imagem do site- [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br) – Ambiente de Formação Moodle

As bases teórico-metodológica que sustentam as atividades e programas desenvolvidos no Portal dos Professores estão ancoradas no construtivo-colaborativo, configurando a aprendizagem docente como um processo social e contínuo, considerando as especificidades de ações formativas voltadas aos docentes, segundo a fase da carreira, bem como o “papel relevante das práticas nos processos de aprendizagem profissional, da inquirição ou reflexão crítica e das comunidades de aprendizagem nos processos de desenvolvimento profissional” (REALI, 2012, p. 79).

Observamos que a proposta presente nas diferentes Seções e Programas vinculados ao Portal dos Professores da UFSCar objetiva:

associar as características e demandas formativas de professores da educação básica e outros agentes educacionais, suas necessidades de suporte educacional, a possibilidade de atendimento individualizado e em grupo e empo adequado (REALI, 2012, p. 77).

Quando conhecemos as seções disponíveis no Portal dos Professores da UFSCar, verificamos que sua amplitude no atendimento aos usuários, além de informações confiáveis, possibilita a oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal por meio de projetos reconhecidos de pesquisa e intervenção de longa duração, tais como os Programas de Mentoria, de Formação de Formadores e de Casos de Ensino, e, ainda, dos Cursos e Minicursos, sempre primando pela qualidade. Quando há a oferta de um curso, todos os usuários são informados via e-mail, sobre inscrição, seleção e critérios.

O quadro 2 apresenta resumidamente cada uma dessas seções:

Quadro 2: Descrição das seções do Portal dos Professores

<b>Seção</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descrição das atividades desenvolvidas</b>	<b>Público-Alvo</b>
<b>Cursos a distância</b>	Oferecer aos usuários cursos de duração mínima de 36 horas.	Cada curso possui um rol de atividades conforme a característica e objetivos. Os cursos são desenvolvidos por professores da UFSCar que optam pela modalidade EaD.	Usuários do portal que atendam aos critérios de cada curso.
<b>Biblioteca/publicações</b>	Indicar informações sobre publicações na área educacional.	Disposição de resenhas sobre livros de todos os níveis de ensino e assuntos educacionais, bem como monografias, relatos de experiência, artigos, teses e dissertações, vídeo conferências, e informações sobre softwares importados.	Usuários do portal interessados.
<b>Glossário Educacional</b>	Apresentar termos e conceitos importantes da área educacional	Apresenta verbetes explicativos e informativos com o significado de termos do universo educacional.	Usuários do portal interessados.
<b>Material didático</b>	Sugerir materiais didáticos diversos	Nesta seção, podemos encontrar sugestão de recursos didáticos, tais como filmes, softwares, jogos e livros paradidáticos.	Usuários do portal interessados.
<b>Escola em vitrine</b>	Divulgar ações escolares de destaque realizadas por escolas ou usuários	Este é um espaço em que as escolas podem apresentar projetos, ações e experiências bem sucedidas em qualquer nível de ensino, oferecendo divulgação e troca de informações com os outros usuários.	Usuários do portal que queiram divulgar suas escolas
<b>Programa de Mentoria<sup>12</sup></b>	Desenvolver um Programa de formação e atuação de Mentores	O programa encontra-se encerrado e realizou atividades para o desenvolvimento profissional de professores experientes como mentores.	Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental participantes do Programa de Mentoria.
<b>Casos de Ensino</b>	Promover a compreensão e utilização de casos de ensino nos contextos de formação docente.  Desenvolvimento profissional dos professores pela utilização de casos de ensino.	Neste programa os participantes descrevem suas práticas profissionais de forma reflexiva, realizando uma análise sobre os diferentes saberes docentes que orientam seus processos diários de tomada de decisões em sala de aula. O programa trabalha com narrativas sobre o desenvolvimento do ensino, denominadas casos de ensino, que descrevem detalhadamente as situações complexas vividas por professores durante sua atividade docente, realizando uma análise em que se pontuam os objetivos, as decisões tomadas e suas intenções e os resultados alcançados. Nas narrativas podemos	Professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental participantes do Programa “Casos de Ensino e Aprendizagem Docente”.

<sup>12</sup> O programa será explorado no próximo item.

		refletir sobre o enfrentamento de determinadas situações, compreendendo os dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. O programa foi desenvolvido a partir da parceria de professores universitários, estudantes da pós-graduação e comunidade escolar e gerou resultados interessantes que podem ser observados na publicação das teses e dissertações dos envolvidos. <sup>13</sup>	
<b>Comunidade de Educação Infantil</b>	<p>Alavancar o diálogo sobre um nível de ensino específico: Educação infantil;</p> <p>Organizar as ações direcionadas à Educação Infantil;</p> <p>Promover esclarecimentos, divulgar informações, estimular debates temáticos sobre Educação Infantil.</p>	<p>Espaço que estimula o diálogo sobre um nível de ensino, criando um canal de comunicação virtual entre a universidade, professores, diretores, coordenadores e demais interessados na melhoria da qualidade da Educação Infantil do país. Os professores coordenadores do projeto são especialistas no nível de ensino e objetivam consolidar uma rede de informação e intercâmbio com experiências e saberes, tendo como foco a criança de 0 a 6 anos. A seção apresenta informações específicas, indicando concursos, congressos e eventos, o cronograma infantil do SESC, cursos externos, literaturas infantis e para professores, sites infantis e outros interessantes, bem como, procura orientar para publicação de trabalhos no site e dá destaque aos documentos e a textos sobre Educação Infantil. Nesta seção, há espaço para o compartilhamento de experiência, um fórum de discussão destinado à reflexão temática sobre assuntos educacionais que envolvem políticas públicas e projetos, sempre iniciado com um questionamento provocativo. Observamos, ainda, orientações sobre a saúde e qualidade de vida, com informações que auxilia na prevenção de acidentes na Educação Infantil, bem como encontramos uma seção denominada “pergunte para quem sabe” e um “fale conosco”.</p>	Professores da Educação Infantil e interessados neste nível de ensino.
<b>Pergunte para quem sabe</b>	Esclarecer termos e conceitos e divulgar explicações.	Nesta seção, os usuários podem elaborar questionamentos temáticos para serem respondidos pelos especialistas no assunto. Para que a pergunta possa ser respondida plenamente, há orientações específicas, como por exemplo, a verificação do banco de questões ou da seção de “biblioteca e publicações” do Portal. As perguntas priorizadas são aquelas cujas repostas não sejam facilmente encontradas em livros didáticos ou outras obras de fácil acesso.	Usuários do portal interessados.

<sup>13</sup> Ver DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino. São Carlos, 2013. 257 p

<b>Formação de Formadores</b>	Promover o desenvolvimento profissional de formadores;  Oportunizar a aprendizagem de formadores em serviço.	O Programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende” foi referência nacional na formação de professores, mas já está encerrado. O programa se desenvolveu com atividades formativas direcionadas a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio dos apontamentos dos participantes sobre temas como a aprendizagem e formação docente, o processo do ensino de adultos, considerando a atuação na própria unidade escolar e, principalmente, as diferenças entre ensinar alunos e ensinar professores a ensinar. O programa foi desenvolvido a partir da parceria de professores universitários, estudantes da pós-graduação e comunidade escolar e gerou resultados interessantes que podem ser observados na publicação das teses e dissertações dos envolvidos <sup>14</sup> .	Destinado a coordenadores pedagógicos, diretores de escola, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores de ensino, entre outros formadores de professores participantes do Programa.
<b>Blog</b>	Estimular a troca entre os usuários.	Espaço que permite a interação entre os usuários, com estímulo à postagem de ideias, reflexões, dúvidas, opiniões, relatos, histórias sob a forma de narrativas, fotos, vídeos, etc. sobre temas específicos.	Usuários do portal interessados.
<b>Links</b>	Divulgar sites educativos ou de utilidade pública	A seção apresenta mais de 200 links de sites educacionais ou de utilidade pública, tais como site de museus, associações, universidade, etc.	Usuários do portal interessados.
<b>Softwares</b>	Apresentar a utilização e aplicação de softwares	Apresenta uma lista de softwares que podem auxiliar os professores em projetos educacionais ou no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.	Usuários do portal interessados
<b>Enquete</b>	Coletar informações diretas sobre temas educacionais	A enquete sobre a Educação aparece a todos os usuários logo na entrada do Portal, coletando a opinião deles com questionamentos simples e com alternativas diretas. Além de votar, o usuário pode conferir o resultado parcial da votação e também observar as enquetes encerradas. Cada enquete dura cerca de 4 meses no ar.	Usuários do Portal.

Fonte: Elaboração pela autora

<sup>14</sup> Ver RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009, xxx f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, - Universidade Federal de São Carlos, 2009.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**, 2009, xxx f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

Avaliamos que o Portal dos Professores da UFSCar é completo e fornece aos usuários, além de informações confiáveis, a oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal por meio de projetos reconhecidos de pesquisa e intervenção de longa duração, tais como os Programas de Mentoria, de Formação de Formadores e de Casos de Ensino, e ainda dos Cursos e Minicursos, sempre primando pela qualidade.

A equipe responsável pelo Portal trabalha consolidando o tripé universitário constituído por ensino, pesquisa e extensão, por meio de conhecimentos fundamentados e da atenção às demandas oriundas de professores e de sistemas educacionais de diferentes níveis e modalidades de ensino. O trabalho do Portal estimula a cooperação e o diálogo, fornecendo aos usuários uma produção científica expressiva na área educacional, permitindo o desenvolvimento dos usuários interessados.

Neste sentido, é importante destacar que um dos âmbitos essenciais das atividades de desenvolvimento profissional realizadas no Portal dos Professores é o trabalho com atividades de pesquisa e a parceria com os estudantes da universidade, seja na graduação ou na pós-graduação.

De forma geral, podemos afirmar que as pesquisas desenvolvidas em parceria com o Portal enfatizam os processos de aprendizagem profissional da docência; a avaliação de planejamentos de ensino a distância e sua implementação; os desdobramentos da participação de professores nas atividades/programas propostos; a identificação de variáveis contextuais que contribuem para ou dificultam a eficácia do desenvolvimento profissional docente on-line e as possibilidades dessas iniciativas melhorarem as práticas educacionais. Os resultados das investigações são incorporados no delineamento e implementação das atividades/programas do Portal, gerando um ciclo de construção, tradução e aplicação do conhecimento científico.

O PFOM faz parte do 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 2003-2007 e relaciona-se estreitamente a outra investigação (desenvolvimento profissional de formadoras (mentores) de professoras iniciantes dos anos iniciais, base de conhecimento, prática reflexiva e identidade profissional) financiada pelo CNPq (2009-2013), bem como mantém relação com ações relativas à formação de professores

para atuarem como auxiliares de supervisão de estágio (tutores-regentes) do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UFSCar e o Programa 3º Espaço, financiado pelo PROEXT/2011.

A relação entre pesquisa e intervenção permite investigações pertinentes com as necessidades reais dos docentes, contribuindo para o desenvolvimento dos participantes e dos pesquisadores, bem como do cenário educacional como um todo. Outro aspecto central no trabalho do Portal se refere à disseminação da educação a distância e a tentativa de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, tais como a Comunidade de Educação Infantil, ancorada no portal.

Enfim, o desenvolvimento do Portal colabora para que a UFSCar continue como uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela qualidade de suas atividades acadêmicas, respondendo ao compromisso social da Formação de Professores, seja pela formação inicial, nos cursos regulares de Licenciatura, ou pela formação continuada, como se verifica no Portal, que consolida a ampliação geográfica da universidade pelo ensino via internet.

### *1.2.2 Programa de Mentoria da UFSCar*

Como afirmamos, o Programa de Mentoria caracterizou-se por ser ofertado na modalidade a distância e implicou contatos frequentes, pela internet, entre mentores e professores iniciantes em ambiente próprio, ancorado no Portal dos Professores da UFSCar. Seu principal objetivo era o atendimento de docentes iniciantes das séries iniciais, visando a suprir suas necessidades e possibilitando aprendizagens e a minimização das dificuldades. Cada professora iniciante inscrita era acompanhada por uma mentora (professora experiente), durante a vigência do Programa.

O Programa de Mentoria foi uma iniciativa que envolveu a parceria entre a universidade e a população escolar, entre o ensino e a pesquisa, aproximando universos tradicionalmente distantes. A experiência foi financiada pela FAPESP/Ensino Público e CNPQ e possuía em sua gênese as características de uma pesquisa-intervenção, que foi conduzida por professoras e pesquisadoras da referida universidade, em conjunto com dez professoras experientes, selecionadas com base no reconhecimento social da comunidade quanto à sua competência, as quais se formaram e atuaram como mentoras.

Nesse Programa, adotou-se um modelo de mentoria cujo eixo metodológico se baseou na reflexão das professoras iniciantes sobre sua própria prática, levando em conta as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional, a partir das narrativas dessas iniciantes, visando a promover uma melhor compreensão e um aprimoramento dos procedimentos utilizados para a eficiência e eficácia do trabalho docente (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, 2010).

Segundo as professoras da universidade responsável pela experiência

No âmbito do Programa de Mentoria o ensino é concebido como um processo sistemático, organizado, reflexivo, dialógico que envolve resolução de problemas e tomada de decisões. Exige autoavaliação permanente do professor e co-participação de seus alunos e implica favorecer o estabelecimento de relações entre os conhecimentos cotidianos, os saberes sistematizados e as exigências do mundo atual (REALI, s/d, p. 2).

A formação promovida no Programa foi compreendida como processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que permite um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e competências.

Para tanto, o Programa foi desenvolvido em três diferentes fases: a construção do Programa de Mentoria (set. 2003 a fev. 2005); a implementação do Programa (2005 a 2007) e avaliação e reformulação do Programa, que era constante durante as outras fases. Na primeira fase, as professoras<sup>15</sup> experientes (futuras mentoras) foram formadas e auxiliaram na formulação do Programa, considerando o trabalho colaborativo, o foco em problemas práticos, as compreensões mútuas e o consenso e a tomada de decisão democrática e a ação comum, levando em conta as discussões e análises realizadas.

Toda a primeira fase foi realizada presencialmente, por meio de reuniões semanais que tiveram como objetivo a composição e formação do grupo de mentoras e a consolidação da base relacional entre estas e as pesquisadoras, construindo uma comunidade de aprendizagem. Nessa fase as mentoras se envolviam em atividades como: discussões coletivas de textos temáticos e análises de casos de ensino e práticas escolares, considerando as necessidades formativas do grupo e as necessidades presentes na construção de um Programa de Mentoria, tais como a explicitação da aprendizagem da docência e do adulto e as competências da

---

<sup>15</sup> Utilizaremos o feminino porque todas as participantes mentoras eram mulheres.

informática, visto que a proposta de acompanhamento do professor iniciante foi mediada pelo uso da internet.

A segunda fase se configurou como a implementação das ações de mentoria. Nessa fase, cada mentora acompanhou/orientou até três professoras iniciantes por meio do Ambiente Virtual específico, ancorado no Portal dos Professores da UFSCar. Assim, a relação entre mentor-PI se pautou em uma relação de trocas e compartilhamentos de situações que desabrochavam as necessidades formativas a serem supridas e proporcionavam o desenvolvimento profissional docente e a superação das dificuldades do início de carreira.

As principais ações dessa fase se basearam no uso da descrição e propostas de intervenção, utilizando como forma de comunicação as correspondências trocadas virtualmente no Portal dos Professores, no qual as mentoras podiam entender o contexto de trabalho e as situações descritas pelas PI. Essa foi uma fase de muitas reflexões sobre as crenças docentes e as práticas escolares, sobre o ensinar e o aprender a ensinar, a construir imagens de ensino coerentes com o que se preconiza como adequado e desenvolver disposição para aprender a ensinar, com estímulo para revisões de concepções e práticas, permitindo, enfim, aprendizagens intensas (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, p. 90).

A terceira fase percorreu toda a primeira e segunda fases, pois se caracterizou pela análise, reflexão e reestruturação do Programa de Mentoria, face às necessidades e demandas que chegavam ao grupo. Essa fase indicou o compromisso com a colaboração e com o currículo aberto e negociado.

Entre os resultados mais expressivos do Programa de Mentoria, podemos apresentar o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes concluintes, que se tornaram mais seguras na gestão de sala de aula e na condução de suas carreiras, ampliando, assim, sua base de conhecimento para o ensino.

De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008), pode-se destacar como resultados positivos do Programa de Mentoria o alcance que vai além do apoio aos professores em início de carreira, pois a atuação como mentor permitiu também o desenvolvimento profissional de professores experientes, que iniciaram a construção da base de conhecimento de um mentor. Outro efeito positivo interessante se refere à possibilidade de os participantes terem voz e influenciarem as decisões tomadas em um grupo colaborativo, participando da construção de uma cultura colaborativa, com

o objetivo de favorecer a reflexão entre pares - de professores iniciantes e mentores, de professores mentores entre si, de mentores e professores pesquisadores<sup>16</sup> (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008; 2010).

Dessa forma, concordamos com Tancredi, Reali e Mizukami(2005), ao afirmar que o Programa de Mentoria não foi “apenas um processo de assistência a novos profissionais na sua aprendizagem da docência, mas uma importante ocasião para que as mentoras continuem o seu processo de desenvolvimento profissional” (p. 3).

Considerando os resultados dessa experiência, foi planejado e aprovado o processo nº 482.325/12 (CNPq) que permitia o desenvolvimento de um Programa de Formação Online de Mentores. O aspecto diferenciador estava na ação de proximidade da mentora com a PI e da distância da mentora com os pesquisadores/tutores do Programa. As características do programa serão explicitadas no próximo item.

### 1.2.3 Programa de Formação Online de Mentores (PFOM)

O Programa de Formação *Online* de Mentores, iniciado em agosto de 2014, teve como intento oportunizar desenvolvimento profissional docente e aprendizagens a professores experientes, para que estes pudessem atuar como mentores de professores iniciantes. A partir do apoio e acompanhamento entre a díade mentor-iniciante, esperou-se que as dificuldades típicas da fase inicial da carreira do professor pudessem ser minimizadas e/ou superadas por meio desta parceria, permitindo a troca e a aprendizagem entre professores, em diferentes fases da carreira.

De modo geral, a construção do referido Programa se iniciou com as reuniões presenciais de seis pesquisadoras motivadas pelo objetivo comum de desenvolvimento de um trabalho de Mentoria. As pesquisadoras<sup>17</sup>, considerando seus objetivos específicos, iniciaram discussões para alicerçar as bases do Programa de

---

<sup>16</sup> Algumas pesquisas decorrentes do Programa:

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoradas**. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MASSETO, D. M. **Formação de Professores Iniciantes: A Contribuição do Programa de Mentoria online da UFSCar**. 2014. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

<sup>17</sup> O grupo de pesquisadoras é composto por 4 doutorandas e uma mestranda, e está sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Aline M. M. R. Reali.

Formação Online de Mentores, considerando como características essenciais o modelo construtivo-colaborativo, descrito por Cole e Knowles (1993).

Neste sentido, a construção do Programa se pauta pelo trabalho em colaboração entre professores mentores e pesquisadores/tutores, o que implica o desenvolvimento de inúmeros procedimentos que favoreçam um processo de parceria e de aprendizagem mútuas (COLE, KNOWLES, 1993). Modifica-se, portanto, a ideia difundida historicamente de que, na pesquisa educacional, os professores são “sujeitos e consumidores e não produtores de conhecimento educacional” (ZEICHNER; NOFFKE, 2002), pois, na verdade, os professores-mentores participam como coautores das ações desenvolvidas para a mentoria.

No Quadro 3, abaixo, podemos observar as etapas de construção do PFOM:

Quadro 3: Etapas de Construção do PFOM

ETAPAS	AÇÕES REALIZADAS
<p>1ª - Elaboração do alicerce do PFOM. Período: março de 2014 a agosto de 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição do grupo de pesquisadores e elaboração dos objetivos do Programa.</li> <li>• Estudo e Desenvolvimento das bases teórico-metodológicas do PFOM.</li> <li>• Construção do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem): <i>layout</i>, primeiras atividades, materiais indicados.</li> <li>• Organização da parceria com as Secretarias Municipais de Educação e sistematização dos participantes nas turmas: G1 e G2.</li> </ul>
<p>2ª - Implementação do Programa (1ª turma- G1) Período: agosto de 2014 a dezembro de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento das atividades a partir das necessidades e demandas apresentadas pelo grupo.</li> <li>• Revisão de conteúdos e organização das atividades: aprofundamento teórico e reflexão teórico-prática, objetivando o desenvolvimento profissional.</li> <li>• Acompanhamento dos participantes pela tutoria virtual: <i>feedbacks</i>.</li> </ul>
<p>3ª - Avaliação das Atividades e do Programa: Período: concomitante com a implementação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do desempenho e das respostas dos participantes.</li> <li>• Tomada de decisão, mediante o número de desistentes.</li> <li>• Reorganização da proposta.</li> </ul>
<p>4ª - Organização de um novo grupo (G2): planejamento e implementação Período: outubro de 2014 a dezembro de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de critérios para a composição dos novos grupos (G2) - com adesão voluntária e necessidade de exercer função de especialista.</li> <li>• Seleção de novos participantes (via convite por e-mail enviado aos professores cadastrados no Portal dos Professores - UFSCar).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão das atividades e dos conteúdos propostos.</li> <li>• Implementação do PFOM com as mesmas atividades revistas.</li> <li>• Acompanhamentos dos participantes via tutoria.</li> <li>• Avaliação e finalização do processo.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, o Programa de Formação Online de Mentores foi construído objetivando a formação de um grupo de mentores que atuariam no acompanhamento /aconselhamento/orientação aos professores iniciantes, com o estabelecimento da relação de confiança e de segurança. A ênfase dada pelo Programa estava no desenvolvimento profissional dos mentores e, por consequência, no desenvolvimento dos professores iniciantes apoiados pelo programa. Para isto, todo o trabalho do Programa alicerçou-se na prática formativa docente e no contexto escolar, considerando o uso da Educação a Distância.

O programa também foi oferecido a distância e realizado no Portal dos Professores da UFSCar, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*. Podemos acompanhar o *layout* inicial do PFOM na figura 2:

Figura 2: *Layout* inicial do PFOM



Fonte: [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br) – Ambiente de Formação *Moodle*

O processo formativo dos participantes do Programa foi acompanhado por tutoras virtuais - pesquisadoras da universidade - que os auxiliaram nos processos

pelos quais os conhecimentos profissionais foram construídos e mobilizados em sua atuação na comunidade escolar como mentoras; essas tutoras também promoveram processos reflexivos sobre a docência e situações escolares específicas e auxiliaram na identificação das necessidades formativas dos professores iniciantes.

Para a participação no Programa foi estabelecido o requisito de ser um docente experiente, com mais de 10 anos de docência. Entretanto, destacamos que as diferenças nos conhecimentos construídos e nas experiências vivenciadas não garantem que os professores experientes sejam profissionais melhores, porém, esses aspectos contribuem para que os docentes tenham maior capacidade frente às situações emblemáticas do dia-a-dia da profissão, bem como um quadro de referências ampliado para lidar com as situações vividas dentro da sala de aula e com os processos de ensino e aprendizagem (PACHECO, FLORES, 1999).

A princípio, foi formado um primeiro grupo, que chamaremos de G1, a partir da parceria firmada com duas Secretarias Municipais de Educação dos municípios paulistas de Araçatuba e de Américo Brasiliense. No G1, iniciamos os trabalhos com 68 participantes, que foram distribuídos em quatro diferentes turmas, assumidas individualmente pelas tutoras/pesquisadoras<sup>18</sup>.

Os participantes do G1 foram inscritos mediante preenchimento de ficha enviada aos professores dos municípios indicados, considerando os critérios para participação. Cada turma foi assumida por uma tutora/pesquisadora diferente e era composta por cerca de 17 participantes. Apesar de as turmas serem diferentes, as atividades realizadas eram idênticas.

Entretanto, ao final dos três primeiros meses, percebemos algumas dificuldades que geraram a desistência de mais da metade dos participantes. Ao final do programa, percebemos que dos 68 participantes (professores experientes) apenas 14 concluíram o PFOM, o que representa 20,5% dos que iniciaram. Entre os motivos da desistência apontados, destacamos os problemas de saúde ou familiares, mudança de serviço e, principalmente, a sobrecarga de trabalho e atividades, pois os professores participantes desenvolviam funções com muitas responsabilidades e com grande carga horária (40 horas por semana) e estavam acumulando com a função de

---

<sup>18</sup> As tutoras pesquisadoras são Fabiana Vigo Azevedo Borges, Débora Cristina Massetto, Cícera Conceição Malheiros e Renata Fabiana Alexandre.

mentoria. Também aconteceram casos de concorrência de formação, já que o município ofertou outra formação no mesmo período.

Outro motivo, mais diretamente relacionado com o Programa, envolve a própria modalidade de EaD, já que, mesmo com o apoio das tutoras, percebemos que persistiam dificuldades, principalmente em relação às atividades de escrita no diário e a retomada pelos feedbacks.

Neste sentido, observamos que, conforme Pallof e Pratt (2004), o sucesso do aluno de EaD está ligado à sua disposição e iniciativa, sendo necessário, além do acesso e utilização da internet e suas ferramentas, possuir “mente aberta” (p. 26), para interagir e dialogar satisfatoriamente nesta modalidade. Consideramos possível, também, que a disposição das participantes em aderir ao PFOM tenha sido influenciada pelo plano de carreira das Secretarias de Educação que realizaram o acordo.

Sendo assim, foi decidida a formação de um novo grupo, porém, agora, em chamada aberta para todos os inscritos no Portal dos Professores. Nesse novo grupo, que chamaremos de G2, foram estabelecidos os mesmos pré-requisitos e exigências. Recebemos cerca de 390 fichas preenchidas por interessados no PFOM. A seleção ocorreu a partir do requisito de tempo mínimo de 10 anos em docência e de estar em exercício na função de especialista (diretor, supervisor, orientador, coordenador, entre outros). Foram selecionadas 52 professoras de diversas localidades do Brasil. Essas participantes foram divididas em 4 turmas diferentes, assumidas pelas mesmas tutoras/pesquisadoras<sup>19</sup>.

É importante destacar que todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que evidenciava os objetivos e os riscos da participação.

No segundo grupo, também percebemos desistência, como em qualquer formação, porém, a quantidade foi um pouco menor. No G2, das 52 participantes iniciantes, apenas 19 concluíram o Programa, o que representa uma conclusão de 36,5%. Os motivos apontados para a desistência são semelhantes: problemas familiares e sobrecarga de serviço e atividades. Entretanto, consideramos que a

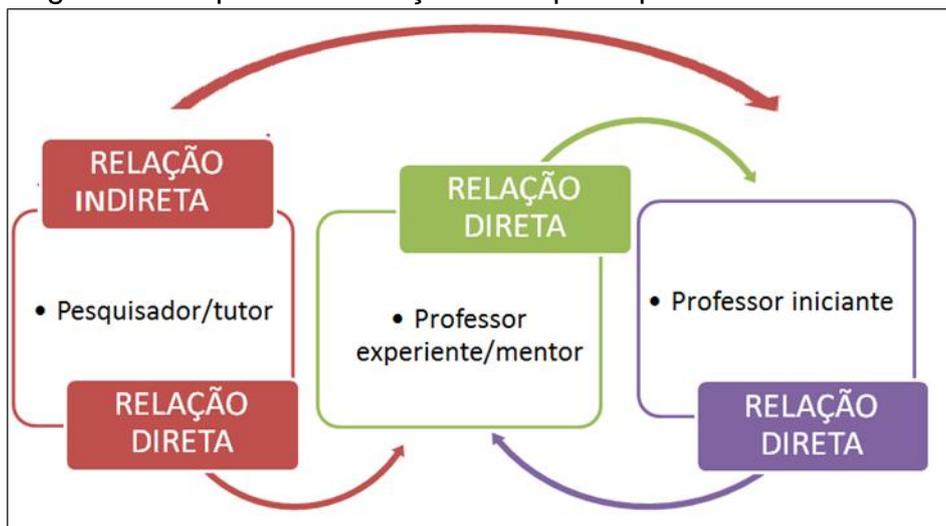
---

<sup>19</sup> Apesar de a formação dos dois grupos possuírem a mesma carga horária, o G1 se estendeu por um período maior devido à prorrogação dos prazos de entrega das atividades. Assim, o G1 iniciou em agosto de 2014 e terminou em dezembro de 2015 e o G2 iniciou em outubro 2014 e terminou em dezembro de 2015.

diferença entre a percentagem de concluintes da primeira e da segunda turma esteja relacionada com a forma de ingresso, uma vez que no primeiro grupo o acordo firmado com as Prefeituras representou uma influência que em alguns casos não estava em consonância com a disponibilidade do participante, enquanto no segundo grupo percebemos uma adesão voluntária que, em geral, considera a disponibilidade individual.

Especificamente, no Programa de Formação Online de Mentores (2014 a 2015), considerando o G1 e o G2, as mentoras participaram virtualmente e realizaram as orientações, o apoio sistemático e o acompanhamento dos professores iniciantes presencialmente, permitindo um contato mais próximo com a organização da instituição educacional. Assim, a formação de mentores pelas pesquisadoras/tutoras ocorreu a distância, enquanto o acompanhamento de professores iniciantes pelas mentoras ocorreu presencialmente, tal como podemos observar na Figura 3 abaixo:

Figura 3 - Esquema da relação entre participantes



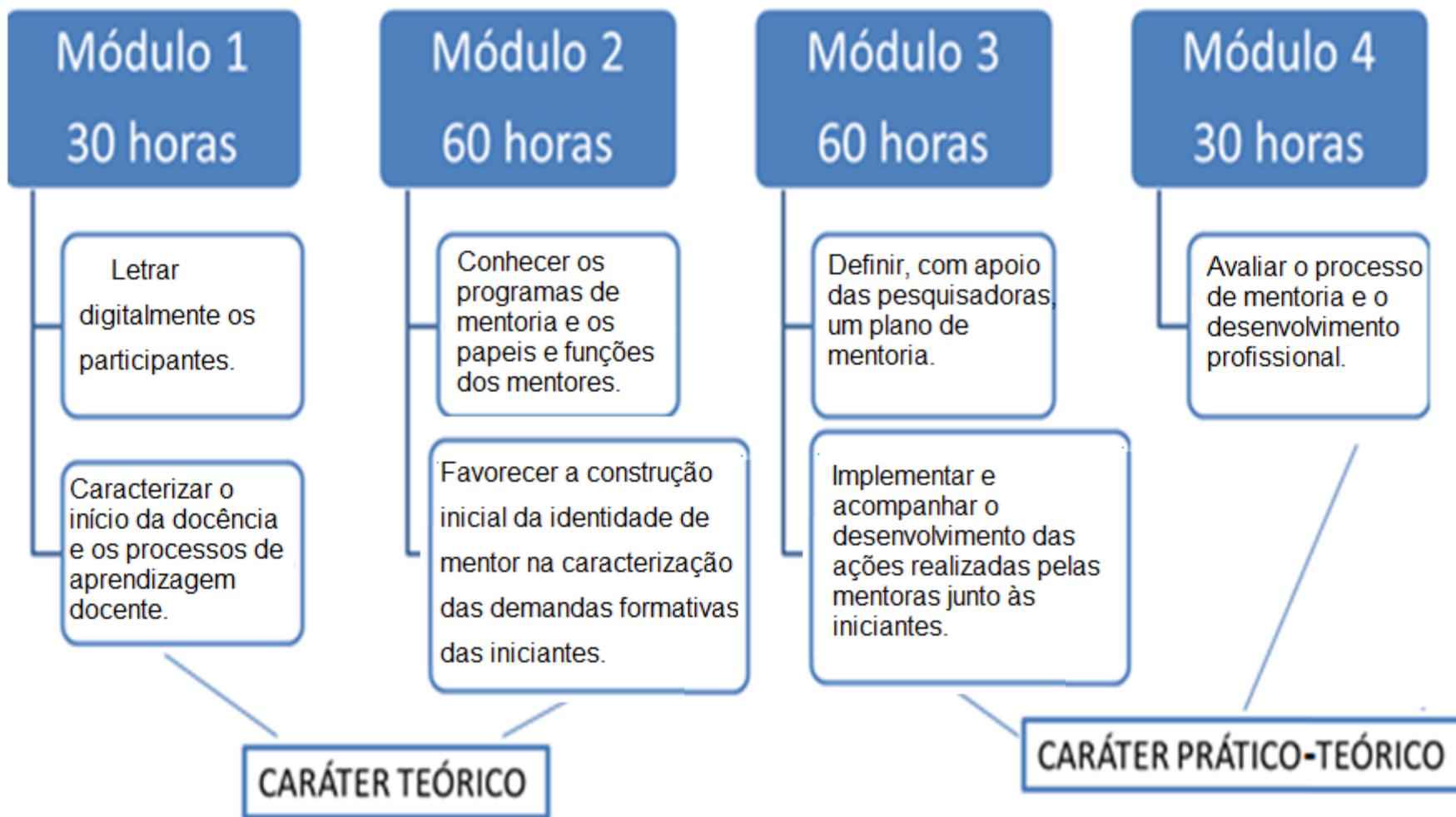
Fonte: Elaboração da autora

Para a construção e desenvolvimento do Programa de Formação Online de Mentores, as pesquisadoras/tutoras realizavam encontros semanais, planejando ações, analisando desempenho, considerando as respostas dadas pelas mentoras, observando e analisando a compreensão, ou seja, desenvolvendo um conjunto de atividades formativas ou reformulando, dando forma ao currículo delineado.

O PFOM, com duração de cerca de 17 meses (agosto 2014 a dezembro 2015), foi desenvolvido em quatro módulos, englobando conteúdos e temas importantes para

formação do mentor, com o objetivo de oportunizar momentos de revisão da prática, tomada de crença e ideias, construção de novas ações, além de possibilitar a retomada de experiências dos participantes e ressignificá-las para a sua atuação como mentor. Os objetivos específicos do referido Programa podem ser acompanhados na Figura 4:

Figura 4 - Objetivos específicos dos módulos

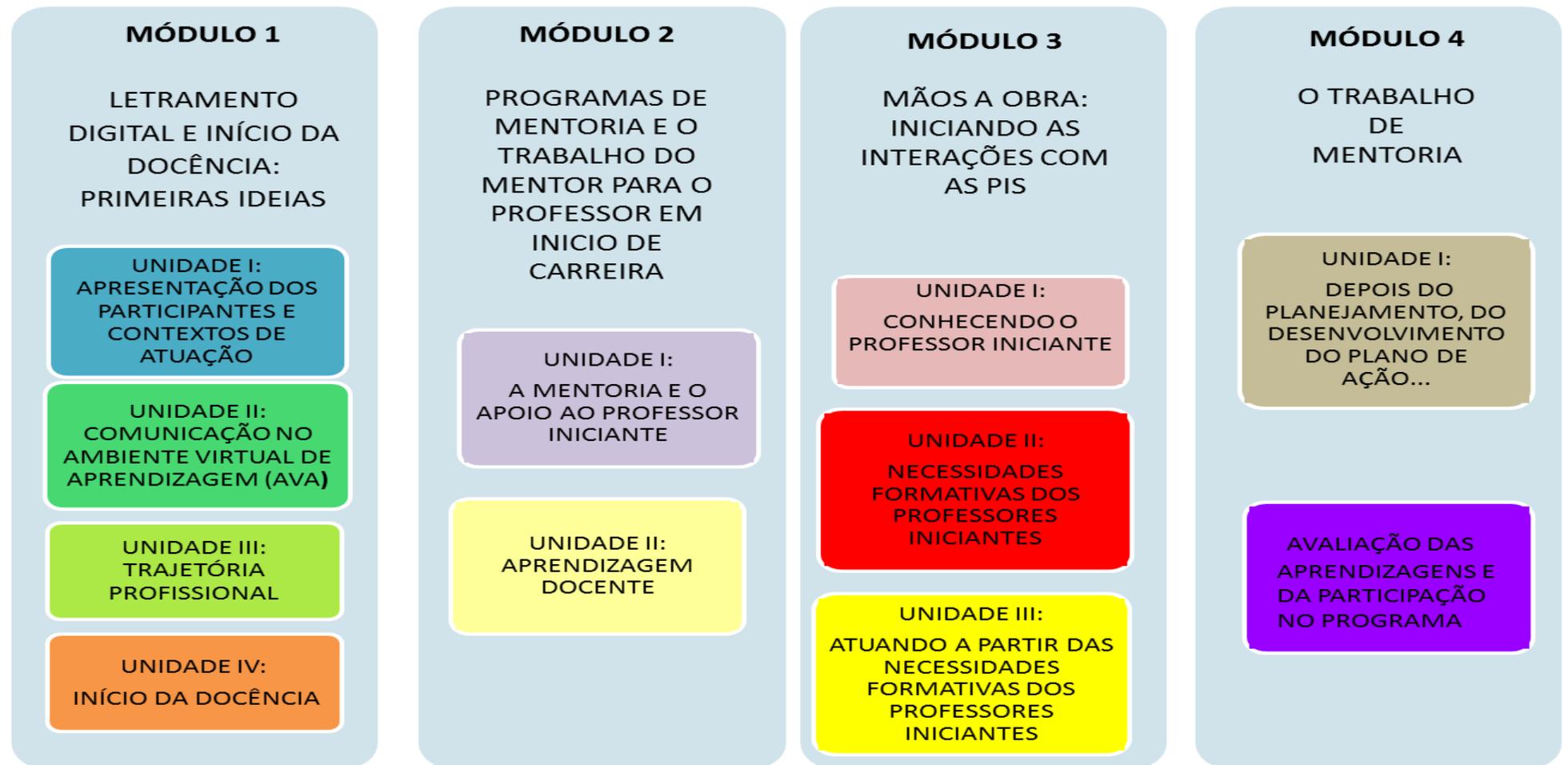


Fonte: Elaboração da autora.

Os dois primeiros módulos tiveram como foco uma formação com caráter mais teórico, tratando importantes temas relacionados com a docência e com o contexto de atuação do futuro mentor. Foram pautados na participação dos professores experientes, por meio de reflexões baseadas em suas experiências anteriores, formativas ou não, complementadas com textos, casos de ensino, artigos científicos, experiências compartilhadas por outros participantes, *feedback* das tutoras, entre outras estratégias.

Já os dois últimos módulos, caracterizaram-se como uma fase prática e de consolidação da relação entre os mentores e os professores iniciantes de suas escolas ou redes de ensino, compreendendo efetivamente o trabalho de mentoria, que apresentou, sob forma de planejamento, o desenvolvimento e avaliação das ações dos mentores com seus professores iniciantes. Ou seja, exigia do professor experiente ações de mentoria, via acompanhamento de um ou dois professores iniciantes. Estes módulos envolveram observações sobre o iniciante e seu contexto de atuação, caracterização de suas necessidades formativas e planejamento das ações de aconselhamento e apoio. Acompanhe na Figura 5:

Figura 5: Apresentação das unidades do Programa



Fonte: Elaboração da autora

É possível notar que no primeiro módulo, nas primeiras atividades, e quando necessário, houve a preocupação com o letramento digital, ou seja, com a apresentação das ferramentas ou recursos utilizados, por meio de tutoriais ilustrados e explicativos, que objetivavam suprir as dificuldades dos participantes com a modalidade de Educação a Distância.

Cada uma das unidades também contava com um fórum de dúvidas, no qual os participantes poderiam expressar seus questionamentos e/ou dúvidas em relação às atividades.

Consideramos importante apresentar a organização detalhada de cada unidade desenvolvida no Programa e seus objetivos, por isso, elaboramos o Quadro 4, com informações sobre cada módulo:

Quadro 4: Caracterização das atividades e módulos do PFOM

<b>MÓDULO 1: LETRAMENTO DIGITAL E INÍCIO DA DOCÊNCIA: PRIMEIRAS IDEIAS</b>			
<b>Objetivos:</b> aproximar as participantes das ferramentas disponíveis no AVA e despertar seu interesse pela temática em estudo			
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>FERRAMENTA DO AVA - MATERIAIS</b>
<b>Unidade 1: Apresentação dos participantes e contextos de atuação</b>  <b>Período: 1 semana</b>	➤ Compor corretamente o perfil.	<b>Atividade 1.1 – Composição do perfil:</b> nesta atividade os participantes deveriam realizar uma autodescrição com a publicação das informações básicas sobre o participante e a postagem de uma foto, com o intuito de permitir o conhecimento ou reconhecimento dos colegas de grupo.	<b>Ferramenta:</b> Perfil.  <b>Materiais:</b> Tutorial com orientações específicas
	➤ Apresentar-se aos colegas e destacar suas expectativas em relação ao curso.	<b>Atividade 1.2 – Socialização sobre o contexto de atuação profissional:</b> os participantes deveriam participar ativamente de um fórum temático no AVA, relatando vivências pessoais com a educação desde o período em que foram alunos, comentando as funções já assumidas, as diferentes experiências e o olhar atual sobre a escola e também interagir com os colegas (ler e comentar as postagens).	<b>Ferramenta:</b> Fórum  <b>Materiais:</b> Texto introdutório com orientações específicas.
	➤ Conhecer e explorar o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no Programa de Formação.	<b>Atividade 1.3 – Indicação de expectativas sobre o programa:</b> os participantes deveriam iniciar o uso da ferramenta “Diário reflexivo ” (instrumento que permite a inquirição individual dentro do ambiente virtual de aprendizagem). No primeiro registro do diário, a proposta era que as participantes apresentassem suas expectativas frente ao Programa de Formação, considerando as informações já disponíveis quando se inscreveram.	<b>Ferramenta:</b> Diário reflexivo <sup>20</sup> .  <b>Materiais:</b> Texto introdutório explicativo.

<sup>20</sup> Por suas características de sigilo/confessionário, esta ferramenta é visível apenas para o participante e para a sua respectiva tutora.

	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTA DO AVA - MATERIAIS
<p><b>Unidade 2: Comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).</b></p> <p><b>Período: 1 semana*</b></p> <p>*O prazo teve que ser prorrogado, pois algumas participantes demoraram para acessar o AVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estreitar a comunicação com a equipe de organização do Programa de Formação online de Mentores.</li> </ul>	<p><b>Atividade 2.1 - Comunicação com a equipe do curso e colegas:</b> interação de duplas de participantes. Nesta atividade, os participantes deveriam escrever uma carta e enviar, utilizando o e-mail interno para um colega de curso, realizando apontamentos sobre a experiência vivenciada e indicando as potencialidades e as vantagens, bem como as dificuldades identificadas no uso das ferramentas e na navegação do AVA. Em seguida, após receber uma carta de outro participante, deveriam responder ao colega-remetente. Como a intenção era realizar uma troca de correspondências, todos os participantes receberiam e responderiam uma carta.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> e-mail interno.</p> <p><b>Materiais:</b> Tutorial com orientações específicas</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer o diálogo com um colega de curso.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Explorar a ferramenta e-mail interno e o ambiente virtual de aprendizagem utilizado neste Programa.</li> </ul>		
<p><b>Unidade 3: Trajetória Profissional</b></p> <p><b>Período: 2 semanas*</b></p> <p>*O prazo teve que ser prorrogado, pois as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreender as características do Memorial como instrumento de formação.</li> </ul>	<p><b>Atividade 3.1 - Memorial reflexivo da trajetória profissional:</b> As participantes deveriam, primeiramente, realizar a leitura atenta de alguns materiais de estudos, que exemplificavam o gênero “memorial” e um roteiro que apresentava a necessidade de analisar e exemplificar os fatos narrados e realizar a escrita, descrevendo detalhadamente as seguintes etapas: <b>escolarização</b>, com fatos e pessoas marcantes nesse processo; <b>a escolha da docência</b>, destacando os motivos e influências; <b>o início da docência</b>, as expectativas, dilemas, conflitos, experiências marcantes, as dificuldades e as estratégias utilizadas para vencê-las</p>	<p><b>Ferramenta:</b> diário reflexivo.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto introdutório com roteiro explicativo;</li> <li>- Texto de apoio: “<b>A trajetória profissional de Stephânia</b>”, escrito pela professora de Educação Infantil, Stephânia Padilha<sup>21</sup>;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer o Memorial como um instrumento de autorreflexão.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaborar um Memorial, observando a sua própria trajetória docente.</li> </ul>		

<sup>21</sup> Caso de ensino no apêndice 4.

participantes tiveram dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lembrar a sua trajetória docente, destacando momentos que foram marcantes e os personagens determinantes que fizeram parte desse período.</li> </ul>	<p>e as dúvidas que surgiram ao longo desse tempo; e por fim, descrever <b>as outras etapas da carreira docente</b>, indicando o percurso profissional as mudanças, as funções e as responsabilidades vivenciadas no decorrer da carreira, destacando as experiências mais importantes, considerando também as dúvidas enfrentadas.</p> <p>Uma das orientações, era a necessidade da postagem de diferentes versões, considerando os <i>feedbacks</i> das tutoras, almejando a construção da versão final, completa, com todos os itens.</p>	- Texto de apoio: " <b>Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação...</b> " de Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo.
<p><b>Unidade 4: Início da docência</b></p> <p><b>Período: 2 semanas*</b></p> <p>*Prazo teve que ser prorrogado</p>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>FERRAMENTA DO AVA - MATERIAIS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreender as características dos primeiros anos da docência.</li> </ul>	<p><b>Atividade 4.1 - Diálogo no fórum de discussão sobre ‘Batismo de fogo’:</b> Neste fórum, considerando a perspectiva e as experiências das participantes, discutiu-se sobre as insuficiências da formação inicial e suas consequências; a influência das dificuldades presentes nas primeiras inserções docentes e sua relação com a permanência e sucesso profissional, bem como a formação complementar que a escola pode oferecer para suprir esse cenário.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> fórum de discussão.</p> <p><b>Materiais:</b>            Texto introdutório com questionamentos em forma de roteiro sobre o início da carreira docente;</p> <p>Texto de apoio "<b>Batismo de Fogo</b>" de autoria de Telma Weisz<sup>22</sup>.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar e analisar as características dos primeiros anos da sua carreira docente.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discutir com os colegas sobre as dificuldades e facilidades presentes no início da docência.</li> </ul>		
<p><b>MÓDULO 2: PROGRAMAS DE MENTORIA E O TRABALHO DO MENTOR PARA O PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA</b></p> <p><b>Objetivos:</b> analisar e identificar dilemas, sentimentos e angústias que acompanham os professores experientes em seu processo de se tornarem mentores; iniciar a construção da base de conhecimento para o exercício da função/cargo de mentor; discutir o início da carreira e compreender a importância do apoio nos primeiros anos da docência.</p>			

<sup>22</sup> WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002, p. 9-17

	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTA DO AVA - MATERIAIS
<p><b>Unidade 1: A mentoria e o apoio ao professor iniciante.</b></p> <p><b>Período: 5 semanas,</b> devido à retomada da narrativa reflexiva (atividade 1.1) após feedback da tutora*</p> <p>* Prazo teve que ser prorrogado</p>	<p>➤ Analisar as dificuldades e facilidades presentes no início da docência.</p>	<p><b>Atividade 1.1 - Discussão sobre apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente:</b> os participantes deveriam escrever uma narrativa analisando as situações vivenciadas pela personagem Erin Gruwell do filme indicado (baseado na trajetória real de uma docente). Na narrativa, esperava-se o destaque das dificuldades enfrentadas, das formas de superação, das características pessoais que podem ser estimuladas, do papel do apoio profissional, da comunidade educativa no planejamento para auxílio e orientação aos professores iniciantes. A atividade completa demandava a construção de diferentes versões que deveriam ser realizadas considerando o <i>feedback</i> das tutoras, objetivando a construção de uma versão final bem detalhada.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio de Arquivo (narrativa reflexiva).</p> <p><b>Materiais:</b> Texto introdutório com roteiro sobre o início da carreira docente de Erin Gruwell;</p> <p><b>Filme:</b> “Escritores da Liberdade”<sup>23</sup>.</p>
	<p>➤ Retomar a narrativa, considerando os feedbacks da tutora.</p>		
	<p>➤ Perceber formas de superação das dificuldades profissionais iniciais e as características profissionais que auxiliam nesta fase.</p>		
	<p>➤ Observar o papel da comunidade educativa no apoio profissional ao iniciante.</p>		
	<p>➤ Discutir sobre as situações extremas: o pessimismo e o conservadorismo pedagógico e o otimismo e entusiasmo iniciante;</p>	<p><b>Atividade 1.2 - Os Programas de Mentoria:</b> nos quais as participantes realizariam uma discussão no fórum, retomando como referência as impressões sobre o filme “Escritores da Liberdade” e relacionando-as com as informações sobre os tipos de apoio profissional no início da docência e, por fim, a leitura do texto. Nesta atividade, os mentores</p>	<p><b>Ferramenta:</b> fórum de discussão.</p> <p><b>Materiais:</b> Quadro com tipos de apoio profissional no início da docência<sup>24</sup>.</p>

<sup>23</sup> Ficha informativa do filme em apêndice.

<sup>24</sup> Quadro sobre os diferentes tipos de apoio profissional construído pela equipe especificamente para uso no PFOM. Vide apêndice 1.

	<p>➤ Conhecer e analisar os diferentes tipos de apoio à inserção inicial docente.</p>	<p>deveriam considerar a realidade da escola pública e argumentar a favor de programas de mentoria</p>	<p>Texto de apoio:  <b>“Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente – uma visão geral”</b>, de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.</p>
	<p>➤ Compreender o papel dos mentores e dos Programas de indução.</p>	<p><b>Atividade 1.3- Análise de um caso de ensino<sup>25</sup>, vivenciando a função de mentor:</b> as participantes deveriam realizar uma reflexão individual, considerando a leitura do texto indicado, buscando apontar possíveis encaminhamentos para a situação descrita. Assim, a participante deveria considerar suas aprendizagens nas atividades anteriores, visando praticar o papel do mentor.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> envio de tarefa (reflexão individual).</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>Texto: <b>Dificuldades encaminhadas pela professora iniciante Solange</b> (baseado em situações reais).</p>
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>FERRAMENTA DO AVA – MATERIAIS</b>

<p><b>Unidade 2: Aprendizagem docente.</b></p> <p><b>Período: 3 semanas</b></p>	<p>➤ Compreender o processo de aprendizagem docente e as características específicas desse processo.</p>	<p><b>Atividade 2.1- Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente:</b> os participantes produziram um registro reflexivo a partir da leitura do texto indicado, pontuando sobre as fontes de conhecimento profissional, a aprendizagem da docência e o papel da motivação dos professores sobre os processos envolvidos. Esse registro reflexivo foi individual e orientado para a retomada de suas experiências prévias, seus contextos de atuação, no início de sua atividade profissional, considerando saberes mobilizados para ensinar e se desenvolver profissionalmente e as fontes de conhecimento.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio de Arquivo (reflexão individual).</p> <p><b>Materiais:</b>            Texto de apoio: "<b>O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional</b>" (Regina Tancredi).</p> <p><b>Roteiro</b> com questionamentos sobre o processo de aprendizagem da docência</p>
	<p>➤ Identificar as diversas fontes de aprendizagem docente.</p>		
	<p>➤ Analisar o papel das motivações dos professores nos processos de aprendizagem da docência.</p>	<p><b>Atividade 2.2 - Registro Reflexivo no diário sobre os saberes do mentor:</b> os participantes deveriam realizar uma análise profunda sobre as ações do mentor, pautando-se num roteiro que considerava os conhecimentos que um mentor deve saber/apresentar para poder auxiliar professores iniciantes a minimizar as suas dificuldades nas diferentes situações escolares, tais como no planejamento de aula e realização de projetos, no ensino dos conteúdos, na gestão da sala de aula, na interação com os alunos, 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 de sala de aula, como o preenchimento de diários de classes, registros de atividades, conhecimento do PPP, encaminhamentos de alunos com necessidades educativas especiais, entre outras. Também foi apresentada a necessidade</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Diário Reflexivo.</p> <p><b>Materiais:</b>            Roteiro com questionamentos sobre as dificuldades do início da carreira, gestão da sala de aula, relação família-escola, planejamento de aula, organização e procedimentos burocráticos e avaliação do processo ensino-aprendizagem.</p>
	<p>➤ Pontuar os conhecimentos que um mentor deve desenvolver para auxiliar professores iniciantes em suas dificuldades específicas.</p>		

		de pensar sobre o local e as pessoas com quem o mentor poderia obter esses conhecimentos.	
<b>MÓDULO 3 - MÃOS A OBRA: INICIANDO AS INTERAÇÕES COM AS PIS</b>			
<b>Objetivos:</b> Organizar o plano de mentoria <sup>26</sup> , conhecer o contexto de atuação da iniciante, reconhecer e planejar a partir das necessidades formativas da iniciante, apoiando-a e orientando-a.			
<b>Unidade 1: Conhecendo o professor iniciante</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>FERRAMENTA DO AVA – MATERIAIS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Selecionar o professor iniciante que será acompanhado pela mentora.</li> </ul>	<b>Atividade 1.1 - Primeiro contato e levantamento de dados:</b> no qual as professoras experientes indicaram entre um ou dois iniciantes (com até cinco anos de experiência docente) que desejassem estabelecer uma parceria de formação. O convite era oficializado por carta-convite, seguida da formalização com o preenchimento de um formulário que deveria ser entregue no AVA.	<b>Ferramenta:</b> Envio de Arquivo (Formulário de participação da PI).  <b>Materiais:</b> Carta-convite para a PI
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realizar o contato com as professoras iniciantes que participarão do programa, explicitando os objetivos do mesmo.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compartilhar experiências sobre o desenvolvimento profissional docente.</li> </ul>	<b>Atividade 1.2 - Necessidades formativas de professores em início de carreira - Definições e formas de identificá-las.</b> Essa atividade foi realizada em dois momentos diferentes. No primeiro momento, as participantes descreveram exemplos pessoais que ilustravam as dificuldades, dilemas, receios, etc. enfrentados pela falta de conhecimentos necessários para resolvê-los. Em seguida, a proposta era a construção coletiva de um texto que definisse o conceito de necessidades formativas, considerando as experiências individuais narradas. Para a realização desse texto, foi utilizada uma ferramenta diferente: o <i>google docs</i> com o encontro virtual das mentoras.	<b>Ferramenta:</b> <i>Google Docs</i> (Narrativa coletiva).  <b>Materiais:</b> Orientação e questionamentos disparadores para a narrativa coletiva.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elencar e sistematizar o conceito de necessidades formativas.</li> </ul>			
<b>Período: 3 semanas*</b>			
*Prazo teve que ser prorrogado			

<sup>26</sup> Plano de mentoria: se refere ao planejamento elaborado para o trabalho com a professora iniciante. Cada mentora deveria, com auxílio de sua tutora, elaborar um planejamento para atuação de acordo com a realidade e as necessidades do iniciante, prevendo as ações, os dias e as formas de interação.

	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTA DO AVA – MATERIAIS									
<p><b>Unidade 2: Necessidades formativas dos professores iniciantes</b></p> <p><b>Período: 3 semanas</b></p>	<p>➤ Analisar as diferentes ferramentas para a identificação das necessidades formativas.</p>	<p><b>Atividade 2.1 - Registro do trabalho com os professores iniciantes (PI):</b> na qual as futuras mentoras deveriam apontar as ferramentas mais úteis para a identificação das necessidades formativas do PI. Nesse momento, era importante que as mentoras analisassem as possibilidades contextuais.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio de Arquivo.</p> <p><b>Materiais:</b> <i>Feedback</i> escrito das tutoras</p>									
	<p>➤ Refletir sobre as ferramentas ou instrumentos adequados para o levantamento das necessidades formativas diante das demandas observadas com os PI.</p> <p>➤ Construir, com o auxílio das tutoras, as ferramentas para a identificação das necessidades formativas do PI.</p>				<p>➤ Iniciar o diagnóstico das necessidades formativas do PI e mapear suas dificuldades, ou seja, realizar o levantamento das necessidades formativas dos professores iniciantes participantes do programa.</p>	<p><b>Atividade 2.2 - Conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas</b>”, a proposta possuía dois momentos. No primeiro, as mentoras deveriam analisar “o caso de ensino da mentora Rosa”, considerando as possíveis ferramentas de diagnóstico para as necessidades formativas; e, no segundo momento, elas deveriam realizar a reflexão sobre as necessidades de suas PIS.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio de Arquivo.</p> <p><b>Materiais:</b> - Texto introdutório;  - Texto de apoio: “<b>O caso de ensino da mentora Rosa</b>”, escrito pela equipe do PFOM</p>		OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTA DO AVA – MATERIAIS	<p><b>Unidade 3: Atuando a partir das necessidades</b></p>
	<p>➤ Iniciar o diagnóstico das necessidades formativas do PI e mapear suas dificuldades, ou seja, realizar o levantamento das necessidades formativas dos professores iniciantes participantes do programa.</p>	<p><b>Atividade 2.2 - Conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas</b>”, a proposta possuía dois momentos. No primeiro, as mentoras deveriam analisar “o caso de ensino da mentora Rosa”, considerando as possíveis ferramentas de diagnóstico para as necessidades formativas; e, no segundo momento, elas deveriam realizar a reflexão sobre as necessidades de suas PIS.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio de Arquivo.</p> <p><b>Materiais:</b> - Texto introdutório;  - Texto de apoio: “<b>O caso de ensino da mentora Rosa</b>”, escrito pela equipe do PFOM</p>									
	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	FERRAMENTA DO AVA – MATERIAIS									
<p><b>Unidade 3: Atuando a partir das necessidades</b></p>	<p>➤ Elaborar um plano de ação para o trabalho com os professores iniciantes e planejar a intervenção</p>	<p><b>Atividade 3.1 Planejamento da ação:</b> as professoras apresentavam para as tutoras seu planejamento, que era avaliado e, quando</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio de Arquivo.</p> <p><b>Materiais:</b> - <i>Feedback</i> das tutoras</p>									

<b>formativas dos professores iniciantes</b>  <b>Período: 6 semanas</b>	formativa a partir dos dados levantados.	necessário, modificado e encaminhado para a próxima atividade.	
	➤ Apresentar e reestruturar o plano de ação ao PI, demonstrando as intenções e as estratégias apresentadas.	<b>Atividade 3.2 - Elaboração do plano de trabalho com as PIs</b> , no qual se apresentava o plano para o PI, que opinava sobre o mesmo, e, assim, elaborava-se um documento descritivo sobre o encontro e discussão.	<b>Ferramenta:</b> Envio de arquivo (Documento descritivo sobre o encontro com a PI).
	➤ Realizar a intervenção com o PI, considerando o plano de ação.	<b>Atividade 3.3- Intervenção mentor(a)- professor(a) iniciante</b> em que se executou o trabalho de mentoria. Nessa atividade os mentores deveriam descrever o acompanhamento realizado com o professor iniciante, conforme o plano e ação planejada. Nesse acompanhamento estavam previstos os encontros (semanais em geral) em que se exploravam a análise sobre a prática e se realizavam o apoio emocional, conselhos, estudo teórico, experimentação, replanejamento, desenvolvimento e avaliação de ações para a sala de aula propostas em conjunto.	<b>Ferramenta:</b> Diário de mentoria (narrando os encontros de mentoria por data e objetivo).  Envio de registros complementares relativos aos encontros com as PIs.
	➤ Registrar detalhadamente as intervenções realizadas, no "diário de mentoria".		
➤ Compartilhar as estratégias e experiências com os colegas mentores.	<b>Atividade 3.4 - Compartilhando estratégias e experiências:</b> que permitia a conversa de mentoras de diferentes tutoras e a observação de diferentes estratégias para a resolução das demandas apresentadas	<b>Ferramenta:</b> Fórum de discussão.	
<b>MÓDULO 4- O TRABALHO DE MENTORIA</b>			
<b>Objetivos:</b> Analisar o trabalho de mentoria realizado e avaliar todo o processo.			
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>FERRAMENTA DO AVA - MATERIAIS</b>

<p><b>Unidade 1: Depois do planejamento, do plano de ação...</b></p> <p><b>Duração: 2 semanas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avaliar o plano de ação e o próprio trabalho de mentoria.</li> <li>➤ Recuperar e refletir sobre o processo de mentoria.</li> </ul>	<p><b>Atividade 1.1 - Reflexões sobre a mentoria</b>, os mentores participaram de uma conversa (entrevista semi-estruturada) com seu respectivo tutor, para avaliar o trabalho de mentoria realizado e, assim, perceber a extensão de sua ação.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Chat</p> <p><b>Material:</b> Roteiro para conversa baseado nas informações do diário de mentoria.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pontuar e analisar as aprendizagens decorridas da mentoria.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Refletir sobre o desenvolvimento do PI.</li> </ul>	<p><b>Atividade 1.2 - Retomada do diário de mentoria e feedback (escrita aprofundada):</b> foi pedido que as mentoras retomassem os <i>feedbacks</i> de suas tutoras no “diário de mentoria” e aprofundassem a narrativa produzida, considerando as observações feitas.</p> <p><b>Atividade 1.3 - O que o professor iniciante tem a dizer:</b> nesta atividade pedimos um depoimento aos professores iniciantes sobre o trabalho realizado.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Diário de Mentoria</p> <p><b>Ferramenta:</b> Envio de arquivo</p>
<p><b>Unidade 2: Avaliação das aprendizagens e da participação no programa</b></p> <p><b>Duração: 3 semanas</b></p>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>FERRAMENTA DO AVA - MATERIAIS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recuperar e refletir sobre as ações realizadas em todas as etapas do programa.</li> <li>➤ Avaliar a participação no Programa Online de Formação de Mentores.</li> </ul>	<p><b>Atividade 2.1 - Linha do tempo: aprendizagens e desafios vivenciados:</b> as mentoras realizaram a reflexão sobre todas as etapas do PFOM, recuperando os desafios, as aprendizagens e os sentimentos a partir de todas as atividades realizadas no programa e destacadas numa linha do tempo. Nesta atividade as mentoras deveriam recuperar sua trajetória no programa e analisar sua participação, levando em conta: apoios, dificuldades, disponibilidade, eventos inesperados.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio da linha do tempo (arquivo ptt)</p> <p><b>Material:</b> Orientações para preenchimento da Linha do tempo (arquivo PTT)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pontuar possíveis aprendizagens decorridas da experiência com o PFOM.</li> </ul>	<p><b>Atividade 2.2 - Uma carta sobre a mentoria:</b> as mentoras deveriam escrever uma carta para uma futura mentora (hipotética), esclarecendo sobre a prática da mentoria e oferecendo dicas para participação no PFOM.</p>	<p><b>Ferramenta:</b> Envio de tarefa (carta)</p>

	➤ Avaliar o Programa Online de Formação de Mentores, em toda sua extensão	<b>Atividade 2.3 - questionário: encerrando uma etapa</b> , no qual as mentoras avaliavam a equipe, a organização, as atividades, as tutoras, os <i>feedbacks</i> , a participação individual, enfim, todo o trabalho realizado.	<b>Ferramenta:</b> Questionário
--	---	--	---------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessa descrição detalhada, podemos esclarecer que o PFOM foi estruturado considerando seus objetivos gerais de formação e atuação de mentores e o acompanhamento dos PIs em suas primeiras inserções profissionais. Entretanto, nenhuma das atividades foi previamente estabelecida, pelo contrário, foram construídas ao longo do tempo, considerando os contextos e as necessidades dos participantes e suas interações na díade (mentor-PI) e no AVA (com os pesquisadores/tutores), o que caracteriza o modelo de pesquisa e intervenção construtivo-colaborativo. Neste sentido, a flexibilização do tempo e o formato narrativo-reflexivo foram constantes durante todo programa.

De forma coerente com a abordagem metodológica adotada na construção do PFOM, as adequações foram realizadas e as decisões reconduzidas conforme necessário, a fim de atender às demandas dos participantes e de seus contextos escolares, assim como da revisão teórica e metodológica para a construção do Programa. Ou seja, ficou visível que o modelo de colaboração adotado requereu um investimento substancial de tempo e de energia dos participantes, além de flexibilidade, ajustes e negociação durante todas as fases do processo (COLE; KNOWLES, 1993).

No próximo capítulo começaremos a descrever a metodologia empregada na pesquisa realizada.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DELINEAMENTO DA PESQUISA, AS FERRAMENTAS DE COLETA DE DADOS E A DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS.**

O germe de nossa pesquisa estava presente na construção e desenvolvimento do PFOM, que foi uma proposta de intervenção construída para atingir os objetivos explicitados no capítulo I e possui relação com a proposta de nossa pesquisa. Em outras palavras, realizamos uma pesquisa-intervenção, que se sustenta na abordagem construtivo-colaborativa (COLE, KNOWLES, 1993; MIZUKAMI et. al. 2003), com foco no trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores, buscando investigar e promover o desenvolvimento profissional do grupo de professores, em um compromisso conjunto entre universidade e escola (MIZUKAMI et al., 2003), por meio de um processo de parceria. A partir dessa pesquisa intervenção, realizamos um estudo descritivo e analítico.

Esse modelo formativo construtivo-colaborativo tem como principais aspectos: “colaboração; foco em problemas práticos; ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta” (MIZUKAMI et al., 2003, p. 105). Para Reali et al. (1995), essa abordagem se destaca e se apoia como eixo central na valorização da prática profissional do professor, que, no PFOM, assumiu a função de mentor (formador de professores em início de carreira).

É correto afirmar que esta abordagem, por sua vez, enquadra-se na matriz teórica da pesquisa de caráter qualitativo (BOGDAN; BICKLEN, 1994; LUDKE, ANDRÉ, 1986), que se caracteriza, entre outras, pela compreensão aprofundada de uma experiência educativa. Outra característica presente em nossa pesquisa se refere ao contato direto do pesquisador com o objeto de estudo (LUDKE, ANDRÉ, 1986), considerando que o mesmo atuou como tutor durante todo o programa. Assim, concordamos com Dias (2000), quando afirma que entre as principais características dos métodos qualitativos estão a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa.

Nesta pesquisa, o caráter qualitativo sustenta-se na análise descritiva, interpretativa e explicativa do contexto e do fenômeno praticado: a ação das mentoras, considerando o significado que as participantes deram aos acontecimentos.

Os dados considerados procuram descrever as contribuições do PFOM para a base do conhecimento das professoras experientes participantes do programa e

descrever o processo de aprendizagem, o exercício da mentoria e as modificações que esse trabalho trouxe para essa base de conhecimento, em diferentes funções, no contexto escolar, comparando os diferentes papéis exercidos pelos professores experientes. Ou seja, a pesquisa representa a tentativa de o pesquisador olhar, discutir, participar e compreender os processos de ensino e aprendizagem com os participantes, mentores, imersos na proposta de trabalho estabelecida, como “um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura, do seu ponto de vista” (CORTAZZI, 1993, p. 331).

Avaliamos que a apreensão da prática formativa, assumida pelas mentoras, foi possível por meio da utilização de ferramentas que permitiram a busca de informações internas e externas aos sujeitos, utilizando a proposição de atividades que facilitassem a emergência de seus conhecimentos, impressões, sentimentos e também de suas crenças. Por esse motivo, procuramos compreender as práticas das professoras mentoras primordialmente por meio de suas narrativas escritas a respeito de seu trabalho junto aos professores iniciantes, núcleo de sua atuação.

As narrativas produzidas pelas mentoras durante todo o PFOM compreendem “caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar as suas histórias, construir e reconstruir a realidade, porque o presente reflete o passado” (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Corroboramos a afirmação de Cunha (1997) de que “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações” (p. 2). Segundo a autora, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (ibidem). Dessa forma, a narrativa indica a representação que os sujeitos fazem dos fatos e não a verdade literal dos fatos (CUNHA, 1997).

Para Oliveira (2011), a narrativa se apresenta como um modo de descrever as situações e relações vivenciadas pelo indivíduo, considerando sua interpretação. É comumente utilizada como ferramenta que permite um maior conhecimento sobre si próprio, sobre seus limites e ações, além de possibilitar a reflexão a respeito de como as suas atitudes afetam as pessoas com as quais ele mantém um relacionamento.

Neste trabalho, as narrativas escritas se caracterizam pelo memorial, pelos fóruns temáticos, pelo diário de mentoria e pela carta de mentoria, pois todas as

atividades permitem, em alguma medida, que os participantes descrevam e reflitam sobre fatos e trajetórias vividas.

Para que essa pesquisa pudesse ser consolidada, foi necessário um trabalho investigativo, que se realizou em diferentes etapas. Na primeira etapa, após a definição dos objetivos do trabalho, realizamos um levantamento dos participantes dos grupos (G1 e G2), nos quais a pesquisadora era tutora (subgrupos tutora Fabiana). Esse levantamento tinha como objetivo caracterizar o grupo e perceber as tendências em relação às experiências educacionais. O levantamento foi realizado apenas com os participantes que realizaram a primeira unidade do módulo I. A partir desse levantamento, construímos o Quadro 5, que apresenta os participantes do grupo considerado.

Quadro 5: Caracterização dos participantes do PFOM - turma Tutora Fabiana

Obs: Os sujeitos da pesquisa estão em destaque

PROFESSOR <sup>27</sup>	TEMPO NA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO	FUNÇÕES ASSUMIDAS
Ana - G1	20 anos	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação.	Professora de Ensino Fundamental I (EF1). Atual: Coordenadora Pedagógica.
<b>Ana – G2</b>	<b>20 anos</b>	<b>Magistério, Pedagogia e Pós-graduação com Doutorado.</b>	<b>Professora de Ensino Fundamental I (EF1). Atual: Supervisora de Ensino. (10 anos)</b>
Aline - G2	12 anos	Magistério (CEFAM), Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora no EF1. Atuou como coordenadora. Atual: Vice-diretora.
Aline - G2	13 anos.	Magistério, Letras, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora na EI e no EF1. Experiência como coordenadora e como Orientadora do Núcleo de Apoio Pedagógico. Atual: Coordenadora Pedagógica (rede particular).

<sup>27</sup> Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Anita - G1	Não especifica o tempo no magistério.	Magistério, Pedagogia. Letras e Pós-graduação.	Professora na EI e no EF1. Experiência com a EJA e com o Ensino Médio (EM). Atual: Coordenadora Pedagógica.
Alessandra M. G2	26 anos	Magistério, Matemática e Pós-graduação.	Professora na EI e no EF1. Atual: Coordenadora Geral do EF1.
Ana - G1	10 anos	Magistério (CEFAM), Pedagogia e Pós-graduação.	Professora de EF1 e no Ensino Superior. Atual: Professora.
Alice - G2	13 anos	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora na EI e no EF1. Experiência como coordenadora e como Orientadora do Núcleo de Apoio Pedagógico. Atual: Coordenadora Pedagógica
Eduarda - G2	13 anos	Magistério, Pedagogia, Letras e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora no EF1. Experiência como Coordenadora Pedagógica, como Diretora e Orientadora do PNAIC Atual: Diretora do EF 1.
Fabiana - G2	15 anos	Magistério, Pedagogia. Letras e Pós-graduação.	Professora na EF1, EF2 e EM Atual: Diretora do EF1
Fernanda - G2	16 anos	Magistério, Pedagogia, Direito e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora na EI e no EF1 Atual: Diretora do EF1
Gabriela - G1	16 anos	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora na EI e no EF1 Atual: Coordenadora
Kelly - G2	21 anos	Magistério (CEFAM), Pedagogia e Pós-graduação e Mestrado em Ciências Sociais	Atuou em todas as modalidades de ensino na Educação Básica (Educ. do campo, profissionalizante, Ed. de Jovens e Adultos) e na Ed. Superior. Atual: Coordenadora Pedagógica.
Márcia - G1	25 anos.	Pedagogia, Letras, Artes Visuais e	Professora na EI e no EF1 Experiência com a EJA e com o EM Atual: Professora

		Pós-graduação Stricto Sensu.	
Marcos - G2	30 anos	Filosofia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professor do EF2 e EM Experiência no Ensino Superior. Atuou como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico e vice-diretor Atual: Coordenador Pedagógico
Marta - G1	Mais de 10 anos de docência	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora no EF1 Atual: Coordenadora Pedagógica
Mirca - G1	15 anos na educação em diversas funções.	Magistério e curso superior em Economia e Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora no EF1 Coordenadora Pedagógica e Diretora em Escola Pública de EF1 Atual: Diretora.
Milena - G2	15 anos na educação em diversas funções	Magistério (CEFAM), Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora de EI, de EF Atual: Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP)
Micaela - G2	26 anos na educação em diversas funções.	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora de EI, EF e EJA Coordenadora Pedagógica, Orientadora Pedagógica, Orientadora de Estudo (PNAIC) Atual: Diretora
Natália - G2	18 anos na educação em diversas funções.	História, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu e Mestrado	Professora na EF2 Coordenadora de EF2- História Atual: Supervisora de Ensino.
<b>Noêmia- G1</b>	<b>12 anos de magistério.</b>	<b>Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.</b>	<b>Professora na EI e na Educação Especial. Coordenadora Pedagógica e Orientadora Pedagógica. Atual: Diretora de EF1</b>
Odila - G1	13 anos na educação.	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora na EI e no EF1 Atual: Diretora de EF1

Olivia - G1	24 anos na educação.	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora na EI e no EF1 Atual: Diretora de EF1
Paula - G1	Não especifica o tempo no magistério.	Magistério, Educação Física e Pedagogia. Possui Pós-graduação Stricto Sensu e Mestrado em Educação. Cursando Doutorado	Professora EF1. Coordenadora Pedagógica e Diretora de EF1. Já foi Secretária da Educação do Município. Atual: Coordenadora Pedagógica.
Rosimary - G1	28 anos de magistério	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora EF1. Coordenadora Pedagógica (6 meses) na EI. Atual: Coordenadora Pedagógica
Sandra - G2	20 anos.	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora EF1 e EJA. Atual: Diretora no Centro de Educação Popular Paulo Freire.
Silene - G1	27 anos de magistério.	Magistério, Pedagogia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora na EI e no EF1 Atual: Professora
Silvana G. G1	18 anos	Magistério, Pedagogia, Psicologia e Pós-graduação Stricto Sensu.	Professora EF1. Diretora no EF1 Atual: Diretora
Silvana H. G1	12 anos.	Magistério, Licenciatura em Matemática e Física e Pedagogia.	Professora EF 1 e 2 Atual: Professora.
Silvana V G1	Não especifica o tempo no magistério.	<b>Magistério (CEFAM), Pedagogia, História e Pós-graduação Stricto Sensu.</b>	<b>Professora na EI e no EF1. Atual: Coordenadora Pedagógica Municipal da EJA.</b>

Talita - G1	11 anos.	Pedagogia, Pós-graduação Stricto Sensu e Mestrado em Educação.	Professora na EI e no EF1 Coordenadora no EF1 Atual: Supervisora de Ensino.
Tânia - G1	Não especifica o tempo no magistério.	Pedagogia Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, Doutorado em curso.	Professora na EI, EF1 e no Ensino Superior. Atual: Professora-coordenadora.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Observando o Quadro 5, podemos perceber que, dos 32 participantes, apenas 4 estavam atuando como docentes, o que nos levou a focar a pesquisa nas funções de especialistas (diretor, supervisor, orientador, coordenador, entre outros), sendo que os coordenadores, os diretores e os supervisores estavam em maior número. Dessa forma, em uma segunda etapa, procuramos compreender essas funções, mediante as atribuições e as características do trabalho realizado. Para isso, realizamos uma busca no banco de dados de teses e dissertações, via internet, que foi complementado pela pesquisa bibliográfica de autores que se dedicam ao estudo dessas funções.

Paralelo ao trabalho de pesquisa bibliográfica, ocorria o desenvolvimento do PFOM, tanto no G1 como no G2, com a participação coletiva dos sujeitos envolvidos em um espaço online de interações, com trocas de conhecimentos e construção de novos saberes sobre a docência, em um processo de ação, revisão e consciência sobre os aspectos específicos da mentoria e da aprendizagem docente. Entretanto, vivenciamos a desistência de participantes e, ao final do PFOM, dos dois grupos mencionados, 10 participantes concluíram todo o programa (7 do G1 e 3 do G2).

Considerando os concluintes, iniciamos uma nova etapa da pesquisa, que se referia à seleção de atividades para a coleta de dados. Levando em conta todo o universo de atividades propostas no PFOM e relacionando-o com os nossos objetivos de pesquisa, decidimos pela utilização de dez atividades que respondiam aos nossos questionamentos iniciais: “De que forma a atuação como mentores pode provocar o desenvolvimento profissional e gerar aprendizagens aos professores experientes que exercem a função de especialistas em suas escolas? Esta atuação modifica a sua

base de conhecimento para o ensino de professores? De que maneira? Em que contextos? ”

A etapa seguinte tinha como objetivo a leitura e análise processual dos dados produzidos nas interações, no ambiente virtual e, ao longo do desenvolvimento do Programa, por meio das ferramentas utilizadas nesse espaço pelas mentoras. Esta etapa possibilitou a construção de categorias descritivas pautadas nos objetivos e no referencial teórico do presente estudo, a saber: **concepções iniciais e crenças sobre o início da docência e a mentoria; aproximações e distanciamento entre as funções exercidas na escola e a atuação na mentoria; contribuições do PFOM para a prática do participante; e ampliação da base de conhecimento docente.**

É importante destacar que as categorias descritivas consideradas foram determinadas considerando as informações na bibliografia estudada e a relação com nossos objetivos específicos já apresentados.

Assim, para analisar as contribuições do PFOM para a base do conhecimento das professoras experientes, construímos a categoria **concepções iniciais e as crenças sobre a mentoria**. Para isso, buscamos, nas narrativas e atividades selecionadas, indicações de crenças nas vivências relatadas, dos motivos que sustentaram as decisões profissionais, e nas experiências escolares lembradas, como também nas observações realizadas considerando a experiência vivida no PFOM que também permitiu observar a categoria “**contribuições do PFOM para a prática do participante**” foi construída para responder ao objetivo de Analisar o processo formativo e a ação do professor experiente como mentor, considerando as repercussões em sua função no contexto escolar, suas percepções e aprendizagens

Já com as observações sobre as aprendizagens percebidas e dos fatos, situações destacados e incidentes indicados na relação mentor-PI, pudemos identificar o processo de aprendizagem e o exercício da mentoria, construindo a categoria “**ampliação da base de conhecimento docente**”.

Objetivando compreender as semelhanças e diferenças entre o trabalho de mentor e aquele desenvolvido pelo professor experiente que exerce papéis de diretor, coordenador pedagógico, etc., em sua escola, construímos a categoria “**aproximações e distanciamento entre as funções exercidas na escola e a atuação na mentoria**”. Aqui consideramos nas narrativas os momentos em que as participantes pensaram sobre as atividades exercidas cotidianamente e as atividades

novas realizadas a partir do PFOM, bem como, a satisfação ou insatisfação a partir da comparação entre as funções.

No próximo item apresentamos as ferramentas de coletas de dados.

## **2.1 As ferramentas de coletas de dados.**

Nesta pesquisa, foram adotadas como ferramentas de coleta de dados atividades que possibilitaram a apreensão, interpretação e descrição dos processos de decisão utilizados pelas participantes e das ações que realizam (RINALDI, 2006, p. 12); das dificuldades apontadas em sua formação e atuação como mentoras; da construção de soluções viáveis para auxiliar as professoras iniciantes que devem acompanhar e suas dificuldades na realização dessa tarefa; e de como ocorre a constituição do papel de formadora de professores. As atividades consideradas, que se caracterizam nesta pesquisa como narrativas escritas produzidas pelos participantes do PFOM, foram:

- Atividade 3.1 (módulo I) - memorial formativo;
- Atividade 4.1 (módulo I) - fórum de discussão sobre as dificuldades do início da carreira (Batismo de fogo);
- Atividade 1.1 (módulo II) - discussão sobre apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente;
- Atividade 1.2 (módulo II) - fórum de discussão sobre programas de mentoria;
- Atividade 2.2 (módulo II) - Registro Reflexivo no diário sobre aprendizagem docente;
- Atividade 2.2 (módulo III) - Conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas: primeira e segunda parte;
- Atividade 3.1(módulo III) - Planejamento da ação;
- Atividade 3.3 (módulo III) - Registro dos trabalhos com o PI;
- Atividade 1.1 (módulo IV) - Reflexões sobre a mentoria;
- Atividade 1.2 (módulo IV) Retomada ao diário de mentoria e *feedback* (escrita aprofundada);

Todos os dados considerados neste trabalho foram coletados no AVA do PFOM e fazem parte do processo de formação e atuação dos mentores no referido Programa.

Quando foi necessário, para contemplar os objetivos de pesquisa, além das produções escritas, realizamos o aprofundamento dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas *online* com os mentores, desenvolvidas no próprio chat do AVA, que também serão consideradas.

Para a análise dos dados, foi necessária a seleção dos sujeitos da pesquisa, considerando o montante quantitativo de dados. Para essa seleção, estabelecemos critérios coerentes, escolhendo um de cada especialidade, considerando a participação assídua em todas as atividades. Os sujeitos da pesquisa serão descritos no próximo item. Por fim, realizamos a sistematização e triangulação dos dados coletados a partir do referencial teórico considerado, procurando analisar e responder ao nosso objetivo inicial.

## **2.2 - A definição dos sujeitos da pesquisa.**

Como afirmamos anteriormente, das turmas consideradas, tivemos 10 participantes concluintes. Diante desse número e visando ao aprofundamento analítico, definimos a utilização de três sujeitos, que representariam os demais na pesquisa.

Considerando as três maiores especialidades educacionais: coordenação, direção e supervisão, optamos pela utilização de uma representante de cada função. Para a escolha dessa representação, foram respeitados os critérios de dedicação e comprometimento com o PFOM, ou seja, com a formação e ação na mentoria, bem como, o aprofundamento das reflexões. O comprometimento foi percebido pela realização e entrega de todas as atividades propostas e a dedicação foi revelada em seu tempo destinado ao registro de narrativas, emitindo reflexão sobre sua própria formação e atuação na mentoria. Quanto ao aprofundamento das reflexões, foi percebido pelos questionamentos realizados e pelas retomadas orientadas pelos *feedbacks* das tutoras.

Sendo assim, elegemos 3 sujeitos que foram considerados para análise desta pesquisa, já que uma das especialidades só possuía um representante. Cada um deles representa uma função, assim tivemos uma coordenadora, uma diretora e uma supervisora, pertencentes às duas turmas consideradas, G1 e G2. Para apresentar as

participantes da pesquisa, elaboramos um quadro com a experiência relatada. As informações apresentadas foram retiradas do perfil ou do fórum de apresentação.

Quadro 6: Experiência dos sujeitos da pesquisa

MENTORA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
<p>Silvana Coordenadora</p>	<p>“(…) Sou professora da rede de ensino pública municipal e particular no município de Araçatuba. Sou formada em Pedagogia e História e possuo pós-graduação em Docência no Ensino Técnico e Superior. Atualmente trabalho com Educação de Jovens e Adultos e formação de professores, temática pela qual tenho muito interesse. Quando iniciei minha carreira no magistério passei por um período de grande frustração. Atualmente sou Coordenadora Na Secretaria Municipal de Educação cuidando da EJA. ”</p>
<p>Noêmia Diretora</p>	<p>“Sou gestora de uma escola de ensino fundamental da rede Municipal de Araçatuba, sou recém-chegada a esta escola. Sou formada em Pedagogia, Pós-graduada em Gestão escolar e em Psicopedagogia Institucional. Lecionei por treze anos na educação infantil e no ensino fundamental, trabalhei com crianças portadoras de dificuldades motoras, fui Coordenadora Pedagógica em escolas de Educação Infantil e Orientadora Pedagógica da Educação infantil na Secretaria Municipal de Educação. Estou na gestão escolar há cinco anos e sinto muito a necessidade de formação que me auxilie principalmente com a formação dos meus professores, principalmente os iniciantes(…)”</p>
<p>Ana Supervisora</p>	<p>“(…) Iniciei minha carreira como professora primária e não parei mais de estudar. (...) minha mãe matriculou-me no Magistério, no próprio município. Fiquei bem chateada! Engravidei com 16 anos, casei e terminei o Magistério. Somente após alguns anos exerci a profissão. Percebi que havia pesquisadores e metodologias interessantes e que a minha atuação profissional poderia ser diferente da que tive como modelo, na infância. Estudei Piaget, Ferreiro. Trabalhei na Escola Padrão, em escolas rurais, no ciclo básico e, quando minha filha tinha 14 anos e meu segundo filho, 7 anos, entrei no curso de Pedagogia, noturno (o primeiro que abriu na região, particular). Ao terminar a faculdade, prestei concurso para Diretor de Escola e, após um ano, para Supervisor de Ensino. Continuei estudando: pós graduação, mestrado, doutorado... (consegui realizar o sonho de ir para a Universidade!) (...) Atuo há 10 anos como Supervisora de escolas estaduais e particulares.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos perceber que as mentoras consideradas na pesquisa possuem experiências diversificadas e bem amplas: temos uma supervisora com experiência

na direção, uma diretora com experiência na coordenação. Sobre o tempo em que estão na função atual de especialista, podemos perceber que há uma coordenadora iniciante (2 anos), uma diretora com experiência mediana na função (5 anos) e uma supervisora com grande experiência na função (10 anos). Julgamos que esta variação pôde enriquecer nossas análises.

Dando continuidade ao trabalho, apresentaremos no próximo capítulo a revisão bibliográfica sobre as funções aqui consideradas: mentores, coordenadores, supervisores e diretores.

### **3. MENTORES E ESPECIALISTAS ESCOLARES: O QUE A LITERATURA DIZ SOBRE ELES? QUAIS SUAS FUNÇÕES PRESCRITAS?**

De forma ampla, quando nos referimos aos mentores e aos especialistas escolares presentes na realidade escolar brasileira, de diferentes formas - já que, conforme o contexto, os especialistas recebem denominações diferentes, porém, exercem funções semelhantes, conforme a política educacional disponível em cada contexto - estamos falando de professores experientes, pois, para exercer qualquer uma dessas funções, é estabelecido, conforme especificidades de cada sistema de ensino, um período de experiência docente superior a 5 anos<sup>28</sup>.

Para o exercício da função de especialista (também denominada de suporte pedagógico), é necessária formação inicial mínima, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, em seu artigo 64, do título VI, que apresenta a seguinte redação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Considerando o município de Araçatuba, encontramos como recomendação legal sobre os requisitos para a atuação de especialista ou suporte pedagógico o artigo 8.º da Lei Complementar 836/97 (Araçatuba, 1997), o qual determina que o exercício da função requer: a) Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área de Educação e ter, no mínimo, 08 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério, dos quais, 02 (dois) anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional, ou ser professor com, no mínimo, 10 (dez) anos de magistério. Os cargos ou funções de especialistas escolares destacados são os de Diretor de Escola, Supervisor ou de Direção de Órgãos Técnicos e Coordenador de Escola.

Como a função da mentoria não aparece no contexto legal brasileiro, neste primeiro momento, atribuímos a denominação única de formadores de professores

---

<sup>28</sup> De acordo com o Artigo 67 da LDBEN (9394/96) § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de especialistas no magistério, recomendando-se o tempo mínimo de 3 anos de efetivo trabalho docente, podendo ser ampliado conforme normas de cada sistema de ensino.

aos mentores e especialistas escolares, pois consideramos que há proximidade no desenvolvimento de seus papéis, considerando a formação de professores.

Assim, é necessário esclarecer que a definição básica de formador, elaborada por Vaillant (2003, p. 16), como “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação em seus diferentes níveis e modalidades”, considera-se formadores de professores, ou seja, formadores de formadores, os profissionais inseridos na educação básica e que são responsabilizados, formal ou informalmente, pela formação dos professores dentro da escola, como diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores de ensino e outros profissionais (RINALDI, 2009).

Entretanto, é importante destacar que a definição de formador assume diferentes significados, conforme o contexto considerado. Para Vaillant (2003, p.22), falar de formador pressupõe “assumir um conceito de alta dispersão semântica”, pois o mesmo pode ser compreendido de diferentes modos:

Em primeiro lugar, pode-se entender que o formador é sinônimo de docente e nesse caso a formação de formadores abarcaria todo campo de conhecimento que se entende por formação de professores em seus diferentes níveis(...); Em segundo lugar, poderíamos entender o formador como o profissional que forma docentes (...) de diferentes níveis de ensino; Um caso especial (3º significado) desta denominação seria constituído por aqueles profissionais de ensino que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas; Uma quarta acepção para o termo formador: são os professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes. O conceito de formador tem uma quinta acepção, dentro do âmbito escolar, o lançamento das reformas educativas trouxe consigo a disseminação de uma nova figura (...) os assessores de formação, (...) que desempenham atividades voltadas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado (VAILLANT, 2003, p.23).

Quando observamos a realidade, podemos confirmar essa grande dispersão semântica no significado, pois a figura do formador assume, em diferentes contextos, atribuições também diferenciadas (MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT 2006), podendo ser diretor de escola, coordenador pedagógico, assessor de formação, supervisor de ensino, etc., como está caracterizado no cenário desta pesquisa. Entretanto, de forma geral, podemos perceber que todas as atribuições destacadas e apresentadas, de certo modo, estão envolvidas com a formação de docentes, em maior ou menor amplitude: “[...] o formador deve ser um mediador entre os

conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2001, p. 22).

Vaillant (2002) e Marcelo García (1999b) ainda apontam que formadores são docentes e a formação destes profissionais envolve o campo de conhecimento entendido como formação de professores. Além disso, os referidos autores também apontam que os formadores são profissionais que formam docentes, ou seja, são professores de professores, os quais atuam em diferentes contextos educacionais, como formação inicial, formação continuada, entre outros.

No Brasil, apesar de não existir uma regulamentação que defina a necessidade de formação pedagógica para os profissionais da educação que trabalham como formadores de professores, estes vêm atuando em cursos de formação inicial e em especialização no ensino superior, assim como na formação continuada de professores nas escolas, exercendo os cargos de gestão anteriormente citados (DAL-FORNO, REALI, 2009). De acordo com estas autoras, as propostas formativas focadas nos formadores de professores do ambiente escolar são quase inexistentes no Brasil.

De acordo com Dal- Forno (2009), especificamente na realidade brasileira, também podemos observar a figura do formador vinculada à formação inicial, ou seja, aqueles profissionais que atuam em instituições de ensino formais (Institutos Superiores de Educação ou Centros Universitários), nesse caso, “são mestres e doutores e apresentam formação variada, nem sempre na área da educação” (p. 33).

Neste sentido, podemos afirmar que o significado mais comum que se refere ao formador de professores pressupõe a própria experiência docente, pois, de acordo com Vaillant (2003) o formador:

[...] 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).

Enfim, podemos dividir esse campo de atuação, de acordo com Dal-forno (2009), em quatro grandes categorias:

a) formadores universitários - atuam na formação de diversos profissionais no âmbito do ensino superior;

- b) formadores escolares - fazem parte do corpo docente, atuando na formação continuada de professores em instituições de ensino fundamental e médio;
- c) formadores itinerantes - são aqueles que possuem determinada mobilidade, geralmente alocados em órgãos de gestão do governo (secretarias municipais e estaduais de educação), podendo atuar na formação de professores em diferentes instituições de ensino, tanto no ensino fundamental e médio, como no superior e
- d) formadores informais - são aqueles que atuam na formação de professores e alunos no âmbito da educação não formal (DAL-FORNO, 2009, p. 33).

A partir da apresentação das diversas funções do “formador de professores”, percebemos, atualmente, o crescimento do número desses atores educacionais no cenário brasileiro, já que encontramos um aumento de políticas públicas relacionadas à formação continuada de professores. A Lei de Diretrizes e Bases vigente (BRASIL, 1996) apresenta a importância da formação de docentes presentes na escola, que caracterizamos como formação continuada.

De acordo com Vaillant (2003), a ênfase observada nos últimos anos às atividades e programas de formação continuada deve-se ao reconhecimento, ao menos na América Latina, de que grande parte dos professores nessa região é malformada, considerando a formação inicial. Os programas de formação continuada teriam, assim, como propósito “compensar qualquer coisa que falte aos docentes em termos de habilidades, motivação ou conhecimento” (Ibidem, p. 10).

Para Snoeckx<sup>29</sup> (2003 apud RINALDI, 2008, p. 128), o formador que atua na escola assume, de forma geral, uma “função transitória” (Ibidem, p.128), pois, para exercer essa função, os docentes são afastados de suas classes durante determinado período de tempo, embora haja casos de professores que assumiram a função mediante aprovação em concurso público e, por isso, assumiram em caráter efetivo, podendo se desenvolver profissionalmente, de forma ampla.

É interessante observar que os profissionais que assumem a função de formador temporário geralmente recebem o convite para essa nova função por dominarem o conteúdo específico e se destacarem em suas atuações docentes. Estes últimos, via de regra, transitarão da função de professor para a de professor de professores, o que implica, segundo Le Boterf<sup>30</sup> (1997 apud RINALDI, 2008),

<sup>29</sup> SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M., PERRENOUD, P. e PAQUAY, L. (e col.). A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

<sup>30</sup> LE BOTERF, G. Compétence et navigation professionnelle. Paris: Editions d'organisation, 1997.

mudanças em sua identidade, em seu repertório profissional e exige a aprendizagem de novos conteúdos, novas habilidades, novos saberes profissionais e novas competências.

Sob este aspecto, Vaillant (2006) conclui pela sua pesquisa que a saída da sala de aula é uma alternativa bem comum, almejando a melhoria salarial e de posição social, pois, ao assumir o cargo de diretor ou supervisor, há melhoria direta na remuneração e distância do trabalho árduo da sala de aula. Fato este que, segundo a análise da autora, pode levar ao abandono do ensino na sala de aula, por parte dos que são bons professores, produzindo um ciclo negativo, “que afasta os docentes mais experientes e bem formados daquelas zonas em que mais são necessários” (VAILLANT, 2006, p.125).

A formação dos docentes deveria ser assumida por profissionais capazes de “ensinar de modo responsivo ao contexto, levando em conta as respostas dos alunos às diversas atividades propostas e sendo mais capazes de implementar alterações em suas ações em resposta a dicas do ambiente e necessidades dos alunos” (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2006, p. 9).

No caso específico do mentor e dos especialistas escolares, destaca-se a necessidade de conhecimentos específicos ligados diretamente à função desenvolvida no ambiente escolar. Esses conhecimentos, somados a uma identidade sólida de professor experiente, servirá de base para a constituição da identidade de formador, a qual implica em novos conhecimentos, novas habilidades e autoconhecimento (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2004; AHN, 2013;).

De forma ampla, a base de conhecimentos de qualquer formador, segundo parâmetros adotados por Shulman (1987), deve ser constituída pelo conhecimento do conteúdo específico, que se consolida a partir dos saberes implícitos da atividade da docência, tais como, alfabetização, metodologias das disciplinas, planejamento diário de aula, gestão da sala de aula, entre outros; pelos conhecimentos pedagógicos gerais, que caracterizam o modo como os adultos aprendem (andragogia) e quais os processos de aprendizagem da docência, quais conteúdos são necessários para a formação docente, as características específicas do público alvo; e pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, que se estabelece pela compreensão de como organizar a própria rotina e experiências, objetivando indicar ao futuro professor de que maneira os alunos aprendem (BORGES, 2013).

Numa acepção mais ampla, pode-se afirmar que a base de conhecimentos do formador possui uma composição que vai além dos conhecimentos citados anteriormente a respeito da base de conhecimentos docentes, pois envolve um caráter duplo: o conhecimento necessário para ensinar alunos dos anos iniciais e o conhecimento referente a formação de professores (DAL-FORNO, REALI, 2009, p. 85).

Estas autoras defendem, ainda, que é preciso repensar a ideia de que os formadores de professores precisam apenas conhecer os conteúdos específicos e pedagógicos, pois é necessário ajudar os docentes a entender o processo de aprendizagem do aluno. Assim, os formadores “[...] necessitam ter um suporte para transformar seus conhecimentos de conteúdos específicos em conhecimentos que podem ser apreendidos pelo grupo de alunos por meio de estratégias mais adequadas” (Ibidem).

Para Marcelo Garcia (2006), o formador deve oportunizar uma base rica de informações e conhecimentos aos professores, a fim de que estes profissionais tenham um diversificado repertório para o ensino, que se complementa com o aspecto colaborativo da profissão, diálogo e partilha entre os pares. Além disso, o autor destaca que é preciso desenvolver um trabalho que privilegie a resolução de problemas, juntamente com o enfrentamento destes de forma coletiva, oportunizando a aprendizagem do grupo.

Imbernón (2000) realça que os formadores requerem uma série de competências tais como: ser capaz de animar grupos de adultos; planejar projetos e roteiros de formação; realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional; utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise de práticas docentes, etc.

Complementando esta noção, Mizukami (2006) apresenta alguns conhecimentos próprios dos formadores de professores, descritos como:

a) **conhecimento dos contextos formativos escolares:** referem-se ao conhecimento do funcionamento da escola (dinâmicas, tempos, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos e outros);

b) **conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam:** implica conhecer

para evitar distorções e/ou simplificações indevidas, quando transpostas para a sala de aula;

c) **conhecimento de estratégias para o desenvolvimento profissional, que permite a objetivação de crenças, valores e teorias pessoais:** tem influência direta na prática docente, por exemplo, casos de ensino, experiência de ensino e aprendizagem entre outras;

d) **conhecimento sobre relações humanas:** já que se sabe que a relação entre o formador e o professor iniciante deve ser pautada por princípios relacionais, como respeito, confiança e credibilidade.

Para aprimorar esta ideia, Rinaldi (2009) aponta outras habilidades e saberes fundamentais ao formador na educação básica, entre os quais, destacamos: considerar sua experiência como docente; dominar o conteúdo específico e saber explicá-lo; ensinar e estimular a pesquisar; planejar e utilizar experiências de trabalho coletivo; ter paciência; dialogar com o professor/aprendiz, sabendo ouvi-lo e aprendendo com ele; desenvolver sua função com responsabilidade; adquirir conhecimentos tecnológicos; conhecer e exercer a ética profissional; conhecer a escola além dos alunos, professores e funcionários; saber analisar profissionalmente o cotidiano, reconhecendo que não sabe tudo, mas que está aberto a aprender, entre outros saberes. Esses saberes sustentam as ações formativas e permitem constante desenvolvimento profissional com a construção de conhecimentos específicos à formação dos professores.

A ampla base de conhecimento do formador é desenvolvida e geralmente ampliada a partir do modelo de raciocínio pedagógico, o qual representa o movimento constante de adaptações e equilíbrios que o profissional constrói, considerando as suas vivências, suas crenças e valores, suas formações e suas próprias reflexões. O modelo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, WILSON, RICHERT, 1987) permite o estabelecimento da autoria docente, principalmente quando a mesma é estimulada por processos pedagógicos intencionais, que consideram a aprendizagem no exercício profissional e não prescindem dos outros tipos de conhecimentos adquiridos por meio de cursos, programas, estudos de teorias, etc. (MIZUKAMI, 2004).

É importante considerar que o conhecimento da experiência, apesar de não ter sido destacado, nestas palavras, por Shulman (1987), está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico.

Podemos frisar também que, conforme sugerido por Shulman (1987), é necessário que os formadores construam “pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado pelos alunos” (VAILLANT, 2003, p. 30), e criem, assim, saberes próprios da dinâmica profissional. No caso dos formadores, essa vivência do cotidiano envolve principalmente a aprendizagem dos docentes e seus pensamentos.

Para Mizukami (2004), a formação dos formadores pode ser considerada:

[...] como um processo continuado de autoformação, envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais, desenvolvidos em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (MIZUKAMI, 2004, p.3).

Dal-Forno (2010), por sua vez, confirma que a “formação dos formadores geralmente ocorre no local de trabalho e sem nenhuma certificação” (p.49). Segundo suas observações, “a atuação de um formador se faz a partir de aprendizagens situadas, isto é, a partir de respostas a problemas gerados nos espaços de trabalho e da escola em que atua” (DAL-FORNO, 2010, p. 6, grifo nosso), por esse motivo, a análise cotidiana é necessária.

De acordo com IMBERNÓN (2010), “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (p.16), por isso o contexto escolar se torna tão importante para a formação do formador.

Em suma, é possível perceber semelhanças no campo de conhecimento dos diferentes atores que se tornam formadores de professores, conforme as definições apresentadas acima. Entretanto, há diferenças que devem ser exploradas e para compreendê-las é necessário explicitar a função e as atribuições apresentadas/destacadas na literatura para cada um dos profissionais da educação envolvidos na formação de professores e considerados nesta pesquisa: o mentor, o diretor escolar, o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino.

### **3.1 As características e atribuições do mentor**

Como já afirmado, consideramos mentores aqueles profissionais experientes, que assumem um novo papel diante dos professores iniciantes, atuando no Programa

Online de Formação de Mentores, no intuito de auxiliar, acompanhar e orientar os professores iniciantes a aprender a filosofia e os valores culturais da unidade escolar em que atuam.

Para Marcelo Garcia (1999a), o mentor é aquele profissional (*coach*) que auxilia o professor iniciante e apresenta-se como um “antídoto para o choque de realidade” (p. 128).

De acordo com Tancredi e Reali (2011), tendo em vista um estudo realizado com professores dos anos iniciais, a base de conhecimentos atribuída a um mentor é semelhante àquela pertencente aos formadores de professores desse nível de ensino:

Esses profissionais devem ser flexíveis para realocar e redirecionar seus recursos de modo a responder às demandas sociais mais amplas; apresentar domínio do conteúdo específico; adotar alternativas metodológicas adequadas; apresentar conhecimento sobre os alunos e sobre como eles aprendem. Temos assim um conjunto de saberes ou conhecimentos que se alteram e se ampliam num processo continuado, o que precisa ser compreendido por aqueles que se dedicam a *ensinar a ensinar* [...] As mentoras, como formadoras, necessitam dispor de uma base de conhecimentos multidisciplinar ao menos em dois níveis, o do domínio do conteúdo e o das interações pessoais, tendo em vista os professores iniciantes e seus alunos (TANCREDI; REALI, 2011, p.36).

O trabalho do mentor envolve o assessoramento e supervisão dos professores iniciantes, visando à superação das dificuldades apresentadas por esses últimos (VAILLANT, 2002, p. 17).

Sendo assim, observa-se que além do conjunto de conhecimentos necessários para ensinar a ensinar, o mentor precisa ter domínio dos conteúdos, sobre suas emoções e sentimentos, saber interpretar as demandas e relatos do professor iniciante, saber colocar-se no lugar do professor iniciante e compreender suas dificuldades para exercer seu papel, ter sensibilidade como pessoa e como profissional, elementos que formam o caráter, identidade e base de conhecimentos de um profissional tão necessário na formação de professores (TANCREDI; REALI, 2011).

A literatura internacional que notadamente relata ações bem sucedidas nessa área destacam alguns conhecimentos importantes ao mentor. A partir de seus estudos MARCELO-GARCIA (1999a) destaca um conjunto de conhecimentos básicos que devem orientar um professor mentor, a saber:

- a) Conhecimento do desenvolvimento e aperfeiçoamento adulto, com especial atenção para as funções e papéis dos professores.
- b) Em segundo lugar, os professores mentores devem conhecer as culturas e as organizações nas quais os professores se implicam e como estas influenciam o trabalho individual e coletivo dos professores.
- c) Em terceiro lugar, os professores mentores devem ter um certo conhecimento relativo às influências pessoais e às mudanças de estratégias.
- d) Por último, devem ter o conhecimento necessário sobre o modo de favorecer o contínuo desenvolvimento dos seus colegas. (p.127)

Marcelo Garcia (1999b), ao realizar uma revisão de literatura, realça alguns atributos importantes ao mentor: ser um especialista, ter experiência, dar orientações tanto didáticas como de gestão de classe, ser amigo, paciente, conselheiro, promover experiências positivas para os iniciantes, ajudar, ser um bom ouvinte, ser sensível, dar apoio, fazer uso de uma comunicação positiva, ser companheiro, confiante, cuidar, estar aberto às mudanças, ser caloroso, altruísta, ser tolerante face às ambiguidades, ser flexível. Para o autor, é necessário “proporcionar apoio emocional, ensinar sobre o currículo e proporcionar informações sobre as normas e procedimentos das escolas” (p.34).

Villani (2002), por sua vez, apresenta a atuação do mentor, respeitando as características do contexto, em quatro ações que podem complementar-se no processo de mentoria. As ações indicadas são: a) oferecer apoio emocional e motivacional, visando ao aprimoramento da autoconfiança de professores iniciantes e diminuindo o desejo pela desistência da carreira; b) auxiliar com informações sobre o cotidiano da escola e sobre o trabalho real da sala de aula, ou seja, oferecendo conhecimentos que não estão em livros ou manuais; c) apresentar aos professores iniciantes as diversidades culturais existentes entre os alunos da escola e os impactos que estas podem causar nos processos de ensino-aprendizagem, aconselhando-os a evitar rótulos que desrespeitem o ritmo ou as características dos alunos; d) exercer o *coaching* cognitivo, ou seja, a observação da prática do colega sem julgamentos, buscando realizar reflexões puras sobre ação do outro e sobre sua própria ação, permitindo desenvolvimento para todos os envolvidos, num processo de “via dupla”, onde todos aprendem.

Orland-Barak (2007), no seminário da Universidade Católica de Temuco - Chile, discutiu as concepções de um Projeto Piloto de Formação de Mentores para Professores Iniciantes da Educação Básica em sua primeira fase e defendeu que a

ação do mentor se propõe e se evidencia por meio de onze competências que refletem seu compromisso com a formação e acolhimento do professor iniciante.

A respeito das competências apresentadas, podemos dividi-las em duas subáreas. A primeira está ligada à formação pessoal para a atuação como mentor, que corresponde a:

comprometer-se de forma ética com seu trabalho e com o processo de tomada de decisão; discutir e inteirar-se de novas ideias dos diversos cenários de atuação profissional; acompanhar o impacto dos processos de mediação profissional implementados e gerir o tempo em função das necessidades (ORLAND-BARAK, 2007 - Tradução nossa).

A segunda subárea está ligada à descrição do trabalho de mediação do mentor com o professor iniciante, a saber:

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

De certo modo, essas competências completam os atributos apresentados por Marcelo Garcia (1999).

A mentoria não é simples ou intuitiva, exige tempo, dedicação, formação e aperfeiçoamento constantes de habilidades e aprendizado (MOIR et al., 2009), o mentor deve possuir integridade; a habilidade de ouvir; sinceridade; entusiasmo; confiabilidade e receptividade; disposição para trabalhar; otimismo; confiança, entre outras, igualmente importantes (VILLANI, 2002).

A mentoria demanda compromisso com a aprendizagem do professor iniciante e, conseqüentemente, do aluno, assim, não é sempre que um bom professor experiente se converterá em um bom mentor. O trabalho de mentoria envolve ensinar outros adultos, considerando os fatores presentes neste contexto: idade, poder, julgamentos, confiança, percepção, competência e outros (MOIR et al., 2009).

Para Tancredi, Reali e Mizukami (2012, p.65) “a relação estabelecida entre mentor e professor iniciante pode favorecer ou não o sucesso de um Programa de Mentoria, independente do modelo adotado”. Por isso, é importante a reciprocidade entre mentor e iniciante, de modo que seja possível trabalhar coletivamente,

estabelecendo laços de confiança e respeito e desenvolvendo expectativas positivas quanto às aprendizagens presentes no processo. As autoras também defendem que as concepções sobre ensino e aprendizagem e sobre os papéis de cada um são variáveis que interferem no sucesso dos programas de mentoria (Ibidem).

Tomando como base as atribuições e características, consideramos que, para o processo de mentoria ter maiores chances de sucesso e alcançar os resultados esperados, é imprescindível que o mentor também passe por um processo formativo. Segundo Villani (2002),

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

Não há dúvidas sobre a necessidade de formação específica ao mentor e considerando-a como a grande lacuna existente na literatura especializada, o programa aqui analisado procura elucidar a ação pedagógica necessária aos formadores (TANCREDI et al., 2006).

### **3.2 As características e atribuições do coordenador pedagógico**

O coordenador pedagógico é a denominação que configura o profissional presente nas unidades escolares de forma ampla, pós-democratização do ensino (década de 80), com as novas possibilidades e orientações legais.

Historicamente, autores como Elias (1983) e Saviani (2006) afirmam que a origem dessa função no ambiente escolar remonta a outros personagens que supervisionavam o trabalho pedagógico, presentes no cenário brasileiro desde o trabalho dos jesuítas, pois já no Ratio Studiorum, que, de forma geral, apresentava as normas que regulamentavam o ensino nas escolas jesuítas, existia a figura de um profissional que dava direcionamento didático ao ensino e ao trabalho dos envolvidos no processo educativo.

Com o passar dos períodos históricos e com as transformações educacionais, encontramos o inspetor escolar, que representa o “germe” da coordenação pedagógica. O inspetor exercia a “função supervisora, expressa em termos de coordenação, orientação ou assistência pedagógica” (ELIAS, 1983, p.41), porém, sem

formação específica. A atual figura de coordenador pedagógico também foi conhecida historicamente como orientador educacional ou supervisor educacional.

Consoante a Saviani (2006), o entendimento do trabalho da coordenação pedagógica começa a se aproximar daquilo que conhecemos a partir da década de 1960, com o ideário de realização de um acompanhamento mais sistemático do trabalho desenvolvido nos espaços escolares, na figura de especialistas da educação. Essa ação supervisora como profissão implicava uma qualificação que exigia formação específica.

Placco, Almeida e Souza (2011) destacam que desde a década de 1960, em decorrência da lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), as escolas do Brasil já podiam contar com profissionais destinados ao acompanhamento pedagógico, nas chamadas “escolas experimentais”, que, em suas propostas inovadoras, apresentavam a figura do coordenador pedagógico. Em 1971, promulgou-se a Lei nº 5692 que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, e estabeleceu as funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com “diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da Educação encontravam um novo espaço de trabalho” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 32).

As referidas autoras relatam também que desde os anos 90 a Coordenação Pedagógica foi instituída nas escolas progressivamente, como um todo, e atribuições foram propostas aos profissionais que exercem essa função, via legislação dos estados ou municípios.

Dessa forma, objetivamos compreender as características, o papel e as atribuições desses profissionais. Optamos, inicialmente, por um levantamento de produções acadêmicas sobre a temática. Assim, realizamos um trabalho de pesquisa no banco de dados de teses e dissertações via internet nos sites: CAPES, Biblioteca Digital da UNICAMP e Biblioteca Digital da USP e complementamos com o Repositório da UFSCar<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Os sites pesquisados a partir de jan. 2016 foram:

<http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

<http://repositorio.unesp.br/>

<http://www.teses.usp.br/>

Nesse lavamento foram consideradas as produções realizadas a partir de 2011, que apresentavam no título ou palavra-chave a expressão “coordenador pedagógico” ou “coordenação pedagógica”. Em um primeiro momento, encontramos quarenta e oito títulos, entre teses e dissertações, que atendiam à nossa busca.

Realizamos, então, a leitura dos títulos e das palavras-chave dos trabalhos e, considerando nosso objeto do levantamento, percebemos que apenas quinze trabalhos respondiam à intenção de compreender como a caracterização da função dos coordenadores pedagógicos está ocorrendo no mundo acadêmico. É importante destacar que desprezamos os trabalhos que não respondiam sobre o papel do coordenador nas escolas, como por exemplo, aqueles que não investigavam diretamente a função dos coordenadores de escolas de Ensino Fundamental ou exploravam a formação continuada do coordenador pedagógico. Desconsideramos, ainda, aqueles trabalhos que se preocupavam com a relação entre o coordenador e a avaliação institucional ou entre ele e o conselho de classe.

A etapa seguinte foi a realização da leitura atenta dos resumos e capítulos que discutiam e/ou apresentavam aspectos relevantes em relação às atribuições do coordenador, com o objetivo de apreender a definição de Coordenação Pedagógica dada pelos autores dos trabalhos. Ou seja, não realizamos a leitura completa de todas as teses e dissertações.

Para apresentar esses dados neste trabalho, organizamos a quadro 1, contendo as informações:

- Autor.
- Título e ano de defesa.
- Nível da pesquisa e instituição.
- Definição/atribuição dada ao coordenador pedagógico.

De forma geral, destacamos a quantidade de pesquisas realizadas, considerando a realidade do estado de São Paulo, com análises pontuais sobre as políticas públicas propostas. Como exemplo, encontramos três trabalhos que analisaram a “Proposta Curricular da rede estadual de São Paulo”.

### Quadro 7- Levantamento de teses e dissertações sobre o Coordenador

AUTOR	TÍTULO/ ANO DE DEFESA	NÍVEL E INSTITUIÇÃO	DEFINIÇÃO DADA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Silvana Alves Freitas.	O Professor Coordenador Emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010) Defesa: 2011	Mestrado Acadêmico em Educação (Currículo) <b>Instituição de Ensino:</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A definição de professor coordenador pedagógico é compreendida pela Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, que ao propor a reorganização do trabalho escolar, que o define como profissional próximo de professores e da comunidade escolar que conhece a dinâmica da própria escola e que assim pode implantar a proposta pedagógica.
Silvana Ap. Santana Tamassia	Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades Defesa: 2011	Mestrado Acadêmico em Educação (Currículo) <b>Instituição de Ensino:</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Defende a proposição de que o Coordenador Pedagógico pode atuar de modo a fazer diferença na unidade escolar, deve ser o profissional que apoia e orienta diretamente o professor em sala de aula, colaborando de forma significativa para a formação continuada dos professores.
Simone Leal Souza Coité	A Formação Continuada do Professor e a Contribuição do Coordenador Pedagógico: uma reflexão sobre a prática Defesa: 2011	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Católica de Brasília	A autora destaca a função formativa do coordenador pedagógico, observando seu plano de ação, porém, apresenta o papel de orientador pedagógico e de estudos. Estudo de caso em uma escola pública de Barreiras - BA
Cláudia Oliveira Pimenta	Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade de São Paulo	Ao investigar e analisar como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I da rede pública de educação do município de Indaiatuba/SP, a pesquisa destaca o papel articulador das práticas docentes com a avaliação externa.
Adalberto Silva	O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação dos Professores Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Metodista de São Paulo.	A definição do coordenador pedagógico está associada à sua atribuição de formador em serviço dos professores na própria escola, processo denominado de formação continuada. Pesquisa qualitativa com uso de entrevistas aos coordenadores de Mauá.
Vania Ida Malavasi dos Santos.	Os Desafios do Professor Coordenador Pedagógico Na Formação Continuada Dos Docentes Do Ensino Fundamental: O Caso Da Região Do Vale Do Ribeira/SP Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Metodista De São Paulo	A pesquisa destaca a função mediadora, articuladora e formativa do professor coordenador pedagógico, que, além de organizar a escola e seus ambientes, também se preocupa com a sua própria formação. Pesquisa qualitativa, com uso de entrevistas aos coordenadores do município de Itariti
Adelgício Ribeiro De Paula.	Proposta Curricular do Estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do Professor Coordenador? Defesa: 2012	Doutorado em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Federal de São Carlos	Novamente uma pesquisa que analisa a Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, que ampliou as funções atribuídas ao coordenador pedagógico. A pesquisa destaca, além da função formativa e articuladora na escola, o acompanhamento pedagógico dos saberes dos alunos, considerando as avaliações e a implementação curricular. Pesquisa documental e entrevista.
Lucimara Aparecida Neto	A Atuação do Professor Coordenador frente ao currículo oficial de São Paulo (2008-2011) Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Mais um estudo que analisa a política pública curricular em relação ao professor-coordenador, que é compreendido como um profissional com múltiplas funções, com destaque para a implementação curricular, o acompanhamento docente e a formação continuada dos mesmos e viabilização do projeto pedagógico. Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com professores coordenadores de Marília.
Margareth Mellao Garcia Ribeiro.	Professor Coordenador Pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b>	Ao refletir sobre as ações cotidianas do coordenador pedagógica, a autora define o coordenador como o responsável pelas atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e destaca que o desvio da função é uma das maiores dificuldades.

		Universidade do Oeste Paulista/ Presidente Prudente	Pesquisa documental e estudo de caso (4 sujeitos).
Helen de Lima Fernandes	Coordenador pedagógico: algumas concepções acerca de sua função na escola Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	O coordenador pedagógico é compreendido como sujeito mediador da formação docente dentro do contexto escolar.
Thais Helena Jordão Bartiromo Ferri.	O Trabalho e os Desafios do Professor Coordenador na Rede Municipal De Rio Claro Defesa: 2013	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	No trabalho, é destacada a constante (re)construção do papel do coordenador, considerando as diretrizes e políticas educacionais, com destaque para o papel do professor coordenador, como peça chave na articulação e mediação das relações e principalmente do processo de formação continuada (em serviço) de professores no contexto escolar.
Nilza Donizetti Dias Ferreira	O Coordenador Pedagógico e a Ação Docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho Defesa: 2013	Doutorado em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Presbiteriana MACKENZIE	O trabalho aborda a função formadora do coordenador pedagógico, em detrimento das inúmeras atribuições do seu cargo, ressaltando a importância da formação em serviço desenvolvida.
Teresa Cristina Oliveira Araújo	A prática do (a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino Do Rio De Janeiro: formação continuada de professores? Defesa: 2013	Doutorado em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> UERJ	A tese apresenta a complexa prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas, considerando as transformações ocorridas devido à nova política curricular da Rede Municipal de Ensino, ressaltando a função desse profissional como mediador(a) das políticas de currículo na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.
Simone do Nascimento Nogueira.	Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção Defesa: 2013	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> UNISANTOS	A pesquisa constatou que a constituição identitária do coordenador pedagógico acontece no enfrentamento cotidiano das dificuldades em relação à resistência, acúmulo de funções e solidão.
Edi Silva Pires.	* Coordenador Pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar Defesa: 2014	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade de Brasília	A pesquisa recupera a constituição histórica da função de coordenador pedagógico, apresentando o papel formativo, supervisor, mediador e de articulador entre as práticas educativas, viabilizando trocas, enfrentando as dificuldades e ocasionando possibilidades para o sucesso do ensinar e do aprender.
Soraia da Silva Rocha	Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: Implicações Políticas e Sofrimento no Trabalho Defesa: 2014	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade de Campinas	O trabalho apresentou algumas das atribuições prescritas aos coordenadores pedagógicos, constantes no edital de concurso e destacou que os princípios de caráter gerencial, presentes nas políticas educacionais implementadas na rede de ensino do município de São Paulo, interferem de modo significativo no trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos e no desempenho de suas funções.
Luciana Estessi Bento Antunes.	Professor Coordenador na Formação Contínua de Professores: um estudo em escolas do município de Limeira Defesa: 2014	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Rio Claro	A pesquisa destaca o papel formativo do coordenador pedagógico a partir do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Nele é importante que o coordenador seja um mediador e um estimulador do professor. Entrevistas com coordenadores e observações.

Elaborado pela autora

Esse levantamento realizado com as produções acadêmicas atuais confirma a amplitude do conjunto de atribuições do coordenador, o que comprova a afirmação de Franco (2008) de que a Coordenação Pedagógica é uma práxis, com uma identidade que está sendo construída no cotidiano. A ausência de uma orientação única sobre as atribuições prejudica a definição de parâmetros e de um currículo para a formação específica da profissão, considerando que o direcionamento legal indica apenas que a formação mínima deve acontecer em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

Pelas pesquisas citadas, percebemos avanço na construção da identidade<sup>32</sup> e da profissionalidade<sup>33</sup> do Coordenador Pedagógico, superando a dimensão histórica que compreendia a Coordenação Pedagógica de forma vinculada a uma ideia de controle.

De forma geral, a literatura educacional considera que o coordenador pedagógico, também conhecido como coordenador de escola ou professor-coordenador-pedagógico<sup>34</sup> é aquele profissional responsável pelo desenvolvimento pedagógico das escolas. Sua atuação pode ocorrer no contexto escolar ou em centros de formação que visam ao aperfeiçoamento docente e ao acompanhamento das escolas.

Segundo Almeida e Placco (2009), o coordenador “tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora” e, por isso possui “uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos” (ALMEIDA, PLACCO, 2009, p. 83). O trabalho desenvolvido por esses profissionais, em geral, está direcionado “à

---

<sup>32</sup> O conceito de identidade docente pode ser definido de diferentes maneiras, porém, nesse momento, nos pautamos na definição de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) e Oruç (2013), que compreendem a identidade do profissional da educação como um processo contínuo de interpretação de si próprio e de reconhecimento nos contextos profissionais.

<sup>33</sup> A profissionalidade é um termo que traduz as características conquistadas socialmente para reconhecimento e exercício de uma profissão. Ela se relaciona diretamente com a identidade e, por isso, é passível de modificação, conforme o desenvolvimento social. Segundo Silva Júnior (2012), utilizando Nóvoa (1992), Sacristan (1993) e Libâneo (1998), a profissionalidade “é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 4).

<sup>34</sup> Observamos que a denominação para a função ou cargo do que estamos chamando de Coordenador Pedagógico se torna diferente, dependendo da rede de ensino (municipal ou estadual) ou da região do Brasil. No estado de São Paulo, há o Professor Coordenador - PC e Professor Coordenador de Oficina Pedagógica ou Orientador de Disciplina – PCOP. Nos sistemas internacionais, tais como o francês e o canadense, esse papel é desenvolvido pelos Conselheiros Escolares. No Chile, há professor-consultor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

organização, compreensão e transformação das práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 123).

Ainda de acordo com Franco (2008), cabe à coordenação pedagógica a organização dos espaços, tempos e processos de forma a considerar a transformação das práticas educativas e pedagógicas “a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente”, bem como entender “que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica” (Ibidem, p. 121).

Nesta linha de raciocínio, Placco, Almeida e Souza (2011), em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Victor Civita, afirmam que é de competência do coordenador pedagógico:

[...] articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação Escolar (PLACO, ALMEIDA, SOUZA, 2011a, p. 6-7).

Observando alguns editais de concursos<sup>35</sup> públicos para provimento de cargos efetivos em alguns municípios do Estado de São Paulo, realizados na década atual, tais como Araçatuba e Barretos, podemos destacar entre as atribuições prescritas ao coordenador as seguintes ações:

I - acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem e os resultados do desempenho dos alunos;

II – coordenação do espaço coletivo para a construção permanente da prática docente;

III – desenvolvimento do trabalho de formação continuada, considerando o diagnóstico dos saberes dos professores, planejando situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica;

---

<sup>35</sup> Considera-se que os conteúdos dos editais de concursos públicos para provimento de cargos efetivos podem indicar, entre outros aspectos, as expectativas dos órgãos municipais/estaduais de ensino em relação à atuação desse profissional e o pensamento administrativo que orienta o desenvolvimento das funções.

IV – estimulação da participação ativa dos professores no seu desenvolvimento profissional;

V – seleção e organização de materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI – estudo e acompanhamento dos referenciais teóricos recentes e fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem, para orientação dos professores;

VII – incentivo para a análise de práticas inovadoras, entre outras.

Outra maneira em que encontramos as atribuições dos coordenadores pedagógicos, segundo a pesquisa realizada por Domingues (2009), é sua descrição no regimento das escolas. Segundo a autora, em pesquisa com as escolas do município de São Paulo, que tinham um regimento comum, era papel do coordenador:

responder pelas atividades pedagógicas da escola, acompanhar na sala de aula a atividade do professor, supervisionar a elaboração de projetos, discutir o projeto político-pedagógico, prestar assistência ao professor, coordenar reuniões pedagógicas, organizar turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação, organizar a avaliação da escola, cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico, atender pais e alunos em suas dificuldades, e propor e coordenar ações pedagógicas de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (p. 21).

Os aspectos que dão sustentação e promovem a ação da coordenação pedagógica incluem:

Articular diferentes tipos de saberes, dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais, inovar e provocar inovações, acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana, atentar às mudanças na sociedade e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2010, p. 234).

Entretanto, podemos destacar que no eixo formador repousa a base de seu trabalho em “oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, p. 9, 2011).

É importante destacar que, segundo Franco (2008), considerando a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica escolar, um profissional necessita possuir a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos

de valores e perspectivas, carregados de um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (FRANCO, 2008, p. 210), sendo a reflexão a “instância fundamental para a construção da profissionalidade do educador” (Ibidem, p. 210).

A autora destaca a importância da construção de um espaço escolar no qual as práticas educativas e pedagógicas serão transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente, necessitando estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir sua responsabilidade social crítica (Ibidem).

Para isso, o coordenador pedagógico deve desenvolver um trabalho que mantenha o professor atualizado acerca dos conhecimentos técnicos e científicos de sua área, possibilitando com isso o processo de educação continuada entre os docentes (BRUNO, ALMEIDA, CHRISTOV, 2003) desenvolvendo assim, o trabalho coletivo, estimulando “a troca de conhecimentos sobre os alunos, os procedimentos didáticos, as questões afetivo-emocionais, as metas educacionais, bem como os compromissos que o professor assume como cidadão e profissional” (Ibidem,p.66). Os autores em questão também destacam a necessidade do desenvolvimento de:

[...] habilidades ligadas à coleta e análise de dados, levantamento de hipóteses e encaminhamento de propostas de solução para problemas educacionais, incentivar atividades de natureza crítico-reflexiva, sejam estas individuais ou coletivas, possibilitando com isso a percepção das próprias ações, seguidas de auto avaliações e reposicionamentos (BRUNO, ALMEIDA, CHRISTOV, 2003, p. 66).

Importa, então, destacar, dentre os principais compromissos pedagógicos do coordenador, a formação que traduza o projeto da instituição escolar, atendendo aos objetivos curriculares da escola para com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores, fator que assume posição central.

Porém, imbricados no papel formativo estão os papéis de articulador e transformador, que deve considerar as relações interpessoais do coordenador com os atores escolares, com os pais e a comunidade. Para esse trabalho, Placco e Almeida (2012, p. 28) afirmam que o coordenador deve atuar estabelecendo uma mediação entre o individual e a coletivo e fazendo “com que o coletivo reflita o conjunto de pontos

de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva”.

O trabalho de mediação do coordenador no coletivo significa contemplar as características de cada um e que o todo seja reflexo da escola. Assim, para as autoras, “o coordenador poderá ler o grupo, identificando os conteúdos latentes que atuam no modo de ser e fazer de cada um” e agir sobre eles (PLACCO, ALMEIDA, 2012, p. 3).

Neste sentido, a dinâmica escolar deve ser compreendida como o espaço privilegiado em que as trocas entre os docentes ocorrem diariamente, e, por isso, esse ambiente deve se tornar integrador e formador da prática docente, já que as experiências compartilhadas, se mediadas e conduzidas pelo coordenador pedagógico, irão contribuir profundamente no desenvolvimento profissional de seus professores, tornando a escola uma instituição que ensina e aprende. Para isso, as pesquisas realizadas constataam a necessidade desses elementos serem somados aos processos de reflexão crítica do docente sobre a sua prática, desenvolvidos por meio da mediação intencional, que também envolve o trabalho do coordenador (ALARCÃO, 2000; ALARCÃO, TAVARES, 2010; ROLDÃO, LEITE, 2012).

Para desenvolver um trabalho com tamanha amplitude, em coletânea organizada por Bruno, Almeida e Christov (2003), vários autores destacam algumas características essenciais ao coordenador, que podemos agrupar nas seguintes habilidades:

- Ser dinâmico e comprometido com a proposta curricular e educacional da instituição em que trabalha;
- Ser mediador do conhecimento produzido no âmbito educacional, permitindo o desenvolvimento profissional docente;
- Ser articulador, procurando transitar com facilidade por meio de todos os espaços e entre as pessoas e profissionais envolvidos;
- Ser negociador, conciliando os pensamentos diversos num todo coerente com as necessidades do contexto.
- Ser interventor, equilibrando os direitos e deveres, compreendendo as angústias e aspirações e os conflitos presentes no ambiente de trabalho.
- Ser organizador de situações formativas, tornando-se capaz de reunir recursos materiais e humanos adequados para a realização de suas atribuições.

- Ser líder, com abertura para a diversidade para o surgimento de propostas inovadoras, ancoradas no trabalho coletivo.
- Ser sistematizador da coletividade, almejando a discussão e o crescimento do grupo.

Essas características são complementadas, quando Placco, Almeida e Souza (2010) destacam a importância de o coordenador ter “capacitação, entendida como competência para desenvolver seu papel; dinamismo; flexibilidade; iniciativa e criatividade; dedicação; comprometimento” (p. 238) e ainda ser solidário ao desenvolvimento, porém, ponderado nos julgamentos, tendo “bom senso para resolver os problemas”; sabendo mediar; buscando o equilíbrio, a transparência, e, por fim, trabalhando com honestidade, ética, humildade e otimismo (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2010, p. 238).

Neste sentido, concordamos com Vaillant (2003, p.12), quando afirma que o formador de formadores deve “possuir grande experiência docente, rigorosa formação didática”, bem como “estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizarem mudanças comportamental, conceitual e metodológicas exigidas no contexto” (VAILLANT, 2003, p. 13).

Enfim, para desenvolver suas funções plenamente, o coordenador pedagógico deve possuir uma base de conhecimentos ampla, maior que a do professor, composta pelos saberes específicos da docência (desenvolvidos na base de conhecimento para o ensino do professor), mas também pelos conhecimentos de relação pessoal, de organização institucional, de políticas públicas, de estratégias de ensino e gestão de sala de aula e, talvez, os mais importantes: conhecimentos sobre a aprendizagem do adulto e professor, bem como, conhecimento sobre a escola como lócus para o desenvolvimento de processos formativos dos professores em serviço e em exercício.

Dessa forma, podemos inferir que a base de conhecimento do coordenador pedagógico é desenvolvida a partir da prática da docência, talvez por essa razão que entre os pré-requisitos está a experiência docente de sala de aula.

### 3.3 As características e atribuições do supervisor

Outro profissional presente em nossa pesquisa e que deve ter suas funções compreendidas é o supervisor de ensino, denominação atual, que designa cargos educacionais efetivos.

A legislação federal prevê que, assim como em outros cargos de suporte educacional, para assumir o cargo de supervisor, além da formação em nível superior, nos cursos de Graduação em Pedagogia, ou em nível de Pós-graduação, deve-se possuir também experiência docente, que é variável, conforme o sistema de ensino ou rede. Por exemplo, quando consideramos o estado de São Paulo e alguns municípios do interior paulistas, o requisito de experiência é de, no mínimo, de 10 (dez) anos de exercício efetivamente prestado no magistério, ou 8 (oito) anos de docência mais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos.

Para compreender as atribuições inerentes ao cargo de supervisor de ensino, retomamos Rangel (2008), que, ao apresentar a etimologia da palavra supervisão, indica que significa o ato de observar o outro (as instituições, os funcionários, etc.), por esta razão, o complemento à palavra caracteriza e dá forma à ação objetivada. Assim, há diferenças tênues entre o papel de supervisor de ensino, supervisor escolar ou supervisor pedagógico:

Na supervisão, o prefixo “super” une-se à visão para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; [...], para que o Supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores” (RANGEL, 2008, p. 76).

É necessário esclarecer que no Brasil a função do supervisor foi conhecida por diferentes denominações e, por isso, além de supervisor de ensino, também foi chamada de “supervisor escolar” ou “supervisor pedagógico”, em diferentes momentos históricos. A alteração na denominação possui relação com o momento histórico vivenciado e com as funções valorizadas.

A distinção histórica dos termos denominativos é confirmada pelo grande historiador Saviani (2006), ao afirmar que os supervisores, conforme reformas ocorridas na educação, receberam outras denominações, como: diretor de estudos e

comissários, inspetor escolar e por fim supervisor. Segundo o autor, a função supervisora sempre esteve presente nas instituições escolares, desde a chegada dos jesuítas no Brasil, com a figura do “prefeito geral de estudos”. As modificações se tornam complexas com as mudanças históricas e as transformações sociais, reflexo dos modos de produção da sociedade e da ampliação da escolarização, assim:

[...] a organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional supunha dois requisitos que impulsionavam a ideia de supervisão na direção indicada: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam de grande número de alunos emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2006, p.24).

Considerando sua origem, a função do supervisor pedagógico se relaciona com a função do coordenador pedagógico, apresentado anteriormente. Em suma, podemos considerar que na história da supervisão “a tríade supervisão, currículo e avaliação” foi constantemente revisada e ressignificada no ambiente escolar (SILVA JÚNIOR, 2006, p.223).

Lima (2005) revela que a denominação “supervisão escolar” se expande no Brasil na década de 50, “fruto de uma política de alianças entre Brasil e Estados Unidos”, que objetivava “garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca de transformação social” (p. 71). Segundo Silva Junior (2006), entre as décadas de 1950 e 1960 é que surgem no interior das escolas paulistas a figura “de um novo trabalhador especializado”, que foi denominado temporariamente “de orientador pedagógico” e que assumia a missão exclusiva “de guardião do currículo” e sua viabilização, através da orientação aos professores sobre critérios e procedimentos, tanto do currículo como da avaliação (SILVA JUNIOR, 2006, p. 224).

Porém, segundo o referido autor, de guardião do currículo o Supervisor passou à desconfortável posição de guardião das proposições legais. Assim, para Ferreira (2015), é na década de 70 que se observa uma grande preocupação em relação à fiscalização e ao controle técnico escolar, decorrente da racionalidade técnica,

direcionando o trabalho do supervisor escolar para o gerenciamento do ensino, buscando a eficácia na execução.

Percebemos que a marca histórica na figura do supervisor de ensino é relativa à fiscalização, seja do currículo ou de proposições legais, e ao controle dos processos educacionais implementados, porém, progressivamente, o supervisor foi percebendo que sua tarefa não era apenas um ofício técnico, dotado de rigidez para com os professores, que servia exclusivamente aos interesses de governos para transmitir uma mensagem pronta e acabada. Assim, passou a trabalhar no contexto escolar de forma participativa, colaborativa e democrática (MEDEIROS, 2007).

Entretanto, Bueno (2008), ao analisar os caminhos da supervisão em territórios paulistas, afirma que o processo de modernização da gestão instigou alguns questionamentos e reflexões quanto à ação supervisora, manifestada apenas em funções meramente burocráticas, que pouco contribuíram para o avanço dos processos escolares. Para a autora:

aqueles elementos associados ao sucesso da escola sob inspiração da filosofia da qualidade total, como a avaliação de resultados, o controle permanente do processo, o desenvolvimento de recursos humanos, a comunicação produtiva e o trabalho em equipes constituíram a referência fundamental para a construção do “modelo circular” de supervisão centrado em consultoria, assessoria e traduzido em atribuições e competências formais (BUENO, 2008, p. 19).

Em outras palavras, o supervisor retoma práticas tradicionais travestidas de inovadoras. Tal fato pode ser confirmado nas atribuições atuais dos supervisores, que, mesmo avançando, possuem resquícios de uma função fiscalizadora, já que o supervisor é aquele profissional que atua na observação dos aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e materiais, com vistas ao assessoramento, orientação e avaliação.

Porém, como fizemos com o coordenador, realizamos novamente um levantamento de produções acadêmicas sobre a supervisão escolar. Utilizamos para a pesquisa os termos “supervisor escolar” e “supervisor de ensino” e novamente consideramos os dados a partir de 2011. Assim, realizamos um trabalho de pesquisa no banco de dados de teses e dissertações, via internet, nos sites: CAPES, Biblioteca Digital da UNICAMP e Biblioteca Digital da USP e repositório da UFSCar<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Os endereços dos sites pesquisados já foram indicados anteriormente.

No primeiro momento, encontramos treze títulos, entre teses e dissertações, que atendiam à nossa busca. Realizamos, então, a leitura dos resumos e, considerando nosso objeto do levantamento, percebemos que nove trabalhos respondiam à intenção de compreender a função dos supervisores pedagógicos pelas pesquisas acadêmicas.

De forma geral, os trabalhos apresentam a construção histórica da identidade do supervisor de ensino como um profissional responsável pela fiscalização e pela garantia de cumprimento das regras. Em contrapartida, encontramos trabalhos que destacam a importância de desenvolver o âmbito pedagógico no trabalho do supervisor. O Quadro 8 apresenta as sínteses de cada trabalho encontrado, seguindo o padrão já realizado anteriormente.

Quadro 8 - Levantamento de teses e dissertações sobre o tema Supervisor de Ensino

AUTOR	TÍTULO/ ANO DE DEFESA	NÍVEL E INSTITUIÇÃO	DEFINIÇÃO DADA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Diane Mendes Feitosa	Supervisão Escolar: Saberes e Transformação de Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos-EJA. Defesa: 2011	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Fundação Universidade Federal do Piauí	A pesquisa destaca que a ação supervisora no contexto escolar não tem conseguido fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo na EJA, visto que é marcada pela realização de ações pontuais e atividades burocráticas /administrativas.
Jose Luis Salmaso	Ação supervisora na Educação Básica; um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Defesa: 2011	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Cidade De São Paulo	A pesquisa busca compreender o papel formativo do supervisor de ensino, que também deveria atuar como propositor formativo, porém, conclui que há diferenciações na função conforme a política do governo.
Camila Mariane Muller	A Práxis Supervisora Educacional: do Controladorismo à Coordenação. Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul ,	A autora busca analisar a prática do supervisor educacional, observando o agir pedagógico e tentando repensar as atribuições burocráticas do profissional.
Marívia Perpetua Sampaio Souza	Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade de São Paulo	Conforme consta nos documentos legais e em outras publicações oficiais do universo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), a investigação realizada ressalta a função do supervisor escolar como o profissional que fiscaliza, porém, que também deve oferecer assistência às escolas e ao seu projeto político-pedagógico.
Fabiana Furlanetto Oliveira	Sentidos da Supervisão de Ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita. Defesa: 2012	Doutorado em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade de Campinas	A pesquisa analisa os termos de visita a partir das perspectivas enunciativo-discursiva e histórico-crítica, destacando o movimento das funções do supervisor entre o administrativo e o pedagógico.
Maria De Fátima Colaço Correia de Andrade	Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da Rede Estadual Paulista, em relação ao trio gestor Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O trabalho investiga o papel do supervisor enquanto participante do trio gestor da escola pública: o Supervisor, o Diretor de Escola e o Professor Coordenador. Apresenta a função de fiscalizador e orientador burocrático em detrimento dos aspectos pedagógicos.
Joao Batista Pires da Silva.	A formação do Supervisor Escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais Defesa: 2012	Doutorado em <u>Linguística</u> <b>Instituição de Ensino:</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Considerando a linguagem e as portarias de atribuição, o trabalho analisa a formação de um supervisor e da equipe gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo, durante interações estabelecidas em conversas

			reflexivas, frente às prescrições que tratam das especificidades do trabalho do supervisor e sua ação de assessoramento e orientação aos gestores.
Claudia Martins Leirias	Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora Defesa: 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	A pesquisa apresenta a atuação do supervisor na formação continuada de professores alfabetizadores.
Claudiceia Ribeiro Ferreira	Supervisão de ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de visita/acompanhamento  Defesa: 2015	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara	Estudando os atos normativos, desde a década de 50, a autora indica que o supervisor de ensino é caracterizado pela Secretaria Estadual de SP como o profissional que realiza a observação dos aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e materiais da escola.

Fonte: Elaborado pela autora

Como afirmamos, observamos que o papel burocrático está presente na ação do Supervisor de Ensino, porém, há reflexões que buscam apresentar sua ação formativa e não apenas de fiscalizador. Contudo, percebemos a necessidade de compreender as atribuições práticas atuais indicadas a esses profissionais. Dessa forma, realizamos uma pesquisa em alguns editais de concursos públicos organizados pela empresa VUNESP, no ano de 2015<sup>37</sup>.

A partir desses editais, destacamos que as funções atribuídas ao Supervisor de Ensino foram divididas em duas grandes áreas: a pedagógica e a administrativa, revelando a preocupação com o equilíbrio entre as áreas.

De forma geral, na área pedagógica, as funções são:

a) assistir tecnicamente a equipe gestora da unidade escolar para solucionar problemas de elaboração e execução da proposta pedagógica.

b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;

c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;

d) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;

e) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;

f) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;

g) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;

h) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão, a equipe gestora da escola e os órgãos centrais da Secretaria da Educação.

Na área administrativa e de legislação educacional, as funções são:

a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;

b) garantir a integração do Sistema Municipal de Ensino em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;

---

<sup>37</sup> Ribeirão Preto (concurso 01/2015). Optamos pela pesquisa em um concurso atual, que indica referências novas. O último concurso realizado em Araçatuba foi em 2013. Disponível em <  
[http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/PMRI1502/PMRI1502\\_306\\_030941.pdf](http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/PMRI1502/PMRI1502_306_030941.pdf)>

- c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas, no que se refere aos aspectos administrativos;
- d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino, no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
- e) manter os estabelecimentos de ensino informados sobre as diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
- f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;
- g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;
- h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;
- i) implementar, juntamente com os diretores, a redistribuição da rede física no atendimento à demanda, a sua entrosagem e intercomplementariedade;
- j) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas e matrículas;
- k) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;
- l) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;
- m) assistir a Secretaria da Educação na programação global e nas tarefas de organização escolar e atendimento à demanda escolar.

Em suma, essas funções também fazem parte das atribuições de trabalho fixadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, salvo as devidas proporções e responsabilidades. Segundo recomendação na legislação, o supervisor deve “exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade” (SÃO PAULO, 2011), bem como, “assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema (...)” (SÃO PAULO, 2011).

É importante destacar que o arranjo do trabalho do supervisor de ensino está ligado ao modo de organização do órgão em que atua e à sua dimensão, já que, considerando a rede estadual paulista, há as Diretorias de Ensino e, nos municípios de médio e grande porte, há as Secretarias da Educação. Dessa forma, podemos

perceber que o supervisor de ensino funciona, atualmente, como uma ponte entre a escola e a Secretaria da Educação ou Diretoria de Ensino. Ele é o responsável pelas visitas às escolas, para acompanhar e garantir a efetivação das mudanças ou orientações.

Não resta dúvida de que mesmo com uma ampliação em suas atribuições, agregando o âmbito pedagógico e o papel colaborativo e participativo, o que se destaca, na realidade, é o papel mais burocrático, de assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e particulares, tendo como referência a realidade das escolas, as teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelos sistemas de ensino.

### **3.4 As características e atribuições do diretor de escola**

Seguindo a organização de nosso trabalho, apresentamos neste momento as atribuições e a caracterização do cargo de diretor escolar, considerando-o como membro essencial e presente em todas as unidades educacionais brasileiras.

Para iniciar a conceituação, realizamos novamente o levantamento de dados nos principais bancos de teses e dissertações<sup>38</sup>.

O termo utilizado para a pesquisa foi “diretor de escola”. Com esse termo, encontramos cinquenta e oito trabalhos, no período especificado: 2011 até 2015. Entre os trabalhos indicados percebemos muita diversidade de enfoques. A maioria dos trabalhos discutia especificamente “a gestão escolar democrática” e/ou a “participação na gestão”. Encontramos, também, pesquisas que apresentavam as competências para o trabalho de gestão, ou situações específicas da gestão participativa. Havia, ainda, pesquisas que trabalhavam os programas de formação de gestores, tais como a “escolas de gestores”, e também aquelas que analisavam o processo de eleição para a direção. Dessa forma, foi necessário realizarmos um refinamento em nossa busca, afinal, nosso objetivo é observar o que as pesquisas afirmam sobre o papel do diretor de escola nas instituições públicas atuais. Por isso, focamos nossa busca nos termos função/papel/atribuição do diretor escolar e

---

<sup>38</sup> Ver nota de rodapé nº 8 e 9.

analisamos os títulos dos trabalhos. Desse modo, selecionamos 8 trabalhos, que tiveram seus resumos lidos e compreendidos.

No Quadro 9, apresentamos os enfoques que os trabalhos selecionados dão à função/papel ou atribuição do diretor de escola.

Quadro 9 - Levantamento de teses e dissertações sobre o tema Diretor

AUTOR	TÍTULO/ ANO DE DEFESA	NÍVEL E INSTITUIÇÃO	DEFINIÇÃO DADA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Maraisa Priscila Samuel da Silva	A Re-configuração das Atribuições do Diretor Escolar com a Instauração do Regime da Gestão Democrática da Escola. Defesa em 2011	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Marília	A dissertação analisa o papel do diretor a partir do marco da gestão democrática na escola. Conclui que suas atribuições priorizam as questões administrativas e burocráticas, em detrimento das pedagógicas, no que se refere à organização da escola pública
Maria Silvia Azarite Salomão	Impacto de Programas de Formação Continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na Gestão Escolar. Defesa em 2011	Doutorado em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara	Ao investigar o impacto da participação de programas de formação continuada para a gestão escolar, a autora traça um perfil de diretor preocupado com as atividades de ordem pedagógica.
Luzinete Rodrigues da Silva Santana	A Ação do Gestor na Formação Continuada Da Escola - um Espaço de Construção para uma Escola Democrática. Defesa em 2011	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Federal de Mato Grosso	A pesquisa revela que nas propostas políticas dos diretores entrevistados a ação do gestor na formação continuada na escola possui destaque. Porém, para esses diretores, falta um projeto de Formação Continuada e participação docente.
Marcos Wellington de Lima	As exigências de Performatividade e seus impactos na Identidade dos Diretores Escolares: Município de Contagem – MG Defesa em 2011	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Federal de Minas Gerais	A pesquisa, ao analisar os impactos das avaliações externas à escola sobre a identidade dos diretores escolares, na rede de ensino considerada, atesta que os diretores possuem papel burocrático-administrativo, necessitando exercer a performatividade (implicam a realização de uma ação) diante dos resultados da avaliação externa (cobrança e competição)
Viviani Fernanda Hojas	Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007) Defesa em 2011	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Marília	Ao analisar os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede de São Paulo, a autora destaca a especificidade da administração escolar.
Helena Cardoso Ribeiro	Diretor de Escola: Novos Desafios, Novas Funções? Defesa em 2012	Mestrado Acadêmico em Educação <b>Instituição de Ensino:</b>	O estudo analisa as novas funções dos diretores após as mudanças a partir da década de 1990, que

		Universidade Federal de Juiz de Fora	colocam o diretor como central para a gestão democrática. A autora apresenta a importância de o diretor cuidar das relações interpessoais com os professores e comunidade.
Danielle Teodoro dos Santos	Atribuições de Diretor de Escola Pública: desafios para a Formação. Defesa em 2012	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Da Educação Pública <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Federal de Juiz de Fora	Desenvolveu uma proposta de capacitação para professores que anseiam assumir a direção ou que estão na direção. São destacadas as dificuldades com políticas democráticas, com processos avaliativos, gestão de pessoas e financeira e recursos tecnológicos.
Márcia Maria de Mello	Diretores de Escola: O que fazem e como aprendem Defesa: 2014	Doutorado em Educação <b>Instituição de Ensino:</b> Universidade Federal de São Carlos	O estudo apresenta a atuação dos diretores, bem como destaca a configuração de seus contextos, momentos e características de aprendizagem e desenvolvimento profissional. É destacada a importância do exercício da função para a consolidação do corpo próprio de conhecimentos e as lacunas formativas.

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas destacam os resultados e o reflexo da nova perspectiva na direção chamada “gestão democrática e participativa”, demonstrando a reconfiguração das atribuições do diretor, porém, com a manutenção e, em alguns casos, predomínio de atividades burocráticas. Entretanto, algumas pesquisas selecionadas (três), destacam a preocupação com atribuições ligadas ao pedagógico, ao desempenho da escola nas avaliações externas e à formação do professor.

Os resultados encontrados pelas pesquisas comprovam a influência que a administração empresarial teve na configuração da área no Brasil, já que, conforme relata SOUZA (2008, p.41), os primeiros modelos de escolas brasileiras no período republicano, denominados “Grupos Escolares”, “(...) pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos” (SOUZA, 2008, p.41).

Nesses locais, a pessoa responsável por atender a toda a escola e assegurar sua organização era o diretor, “o principal professor da escola, aquele que à luz da sua formação, de sua experiência e de seu compromisso poderia ajudar seus companheiros na caminhada em comum que todos passavam a encetar. Foi o domínio das situações e do processo de ensino que credenciou alguém, pela primeira vez, ao exercício da administração escolar” (SILVA JUNIOR, 2010, p. 210).

Stephanou (2005, p.72) destaca que o diretor era uma das novidades dos grupos escolares, já que o cargo não existia na esfera pública. Entre suas funções, encontramos as administrativas, com vistas a ordenar o cotidiano dos professores e alunos, e as curriculares, já que deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores.

Neste contexto, podemos destacar suas atribuições organicistas e hierárquicas, já que sua posição na escola era a de chefe, pois ao diretor cabia fiscalizar todas as classes durante as aulas, controlar horários, representar a escola junto ao governo, propor ao governo a criação ou a extinção de cargos e funções, bem como ser o responsável pelas matrículas, pela avaliação, organização da folha de pagamento e diário de ponto, além da elaboração de relatórios e cumprimento das disposições legais (SOUZA, 2008).

Entretanto, de acordo com Nogueira (1992), podemos perceber, ao final da década de 80, o questionamento em relação ao termo diretor, já que o Brasil começava a passar por um período de mudanças, de redemocratização da sociedade, de superação do regime autoritário da ditadura militar (1964-1985), com o apoio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A tendência que afluía era a da gestão democrática exercida colegiadamente nas escolas.

Entre as decorrências da redemocratização, ganha vida o princípio da gestão democrática no ensino público, que já é apresentado no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), e é detalhado na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em alguns artigos, com destaque para o Art. 14, o qual possui a seguinte redação legal,

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A década de 1990 também foi marcada pela expansão, principalmente do Ensino Fundamental, com vistas à sua universalização, gerando a contradição qualidade *versus* quantidade. Além disso, houve a consolidação de políticas que visavam a descentralização, pautadas em tendências neoliberais presentes no cenário mundial. Assim, há a transferência de responsabilidades do governo federal para estados e municípios, principalmente no que diz respeito a serviços públicos considerados essenciais para a sociedade, como a educação (PERONI, 2000). E a influência nas atribuições do diretor é direta, pois ele é o responsável por todas as políticas direcionadas pelos órgãos oficiais às unidades escolares.

Com a inserção do princípio da gestão democrática na lei, consolida-se a proposta de mudança nas relações de poder existentes no ambiente escolar e a participação comunitária nas decisões escolares ganha espaço. Nesse sentido, a escola deve construir e desenvolver seu projeto político e pedagógico, assumindo a autonomia decorrente dessa construção, com vistas às determinações legais que devem ser respeitadas. Entretanto, podemos afirmar que as responsabilidades do diretor se ampliam, pois, ao assumir o encargo de gerir a escola, é quem leva esse processo de construção para dentro dela. É, concomitantemente, representante do

Estado na escola (pelas leis, decretos, determinações, etc.) e da comunidade escolar (participação pelos Conselhos Escolares). Segundo Paro (1998), o caráter mediador está presente na gestão escolar e:

esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da Educação (PARO, 1998, p.5, grifos nossos).

Contudo, o que percebemos é que, na prática, a função dos diretores se configura de forma burocrática, com muitas responsabilidades técnico-administrativas, em detrimento das pedagógicas. Segundo Silva (2011 a), pelas atribuições destinadas ao diretor “é notório que as questões burocráticas se sobressaem às pedagógicas”, pois a ele são destinados “o cumprimento de dias letivos, administração de pessoal e recursos, informação aos pais sobre o rendimento e as faltas dos alunos, enfim, questões técnico-administrativas” (SILVA, 2011a, p. 76). Ou seja, pouca coisa se modificou, quando pensamos no princípio da direção escolar.

Todavia, quando pesquisamos os editais de concursos para provimento de cargos públicos de diretor de escola, realizados pela VUNESP no ano de 2015, encontramos atribuições administrativas e pedagógicas, tais como podemos observar na síntese apresentada adiante. Como percebemos que as atribuições do diretor possuem muitas dimensões, optamos por uma apresentação organizada em grupos diferentes: atribuições da gestão democrática, atribuições pedagógicas e atribuições técnico-administrativas e financeiras.

Entre as atribuições da gestão democrática, destacamos:

- Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico, bem como acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional;
- Elaborar o plano de trabalho da direção, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados ;
- Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, considerando o PPP;
- Implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;

- Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local;

- Programar atividades que favoreçam essa participação.

Entre as atribuições pedagógicas, destacamos:

- Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

- Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados das avaliações externas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) , estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

- Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

- Em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional, promover a integração da unidade educacional com a comunidade;

- Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

- Promover a organização e o funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem pedagógica, de acordo com as determinações legais;

Entre as atribuições técnico-administrativas e financeiras, apresentamos:

- Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a folha de frequência, fluxo de documentos de vida escolar e da vida funcional, fluxo de matrículas e transferências de alunos;

- Acompanhar o fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;

- Comunicar às autoridades competentes e ao Conselho de Escola os casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;

- Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados, coordenando e orientando toda a equipe

escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário;

- Adotar, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações; gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional, juntamente com as instituições auxiliares constituídas, em consonância com as determinações legais; delegar atribuições, quando se fizer necessário.

#### **4. AS MEMÓRIAS NARRADAS, AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E AS CRENÇAS SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE**

Neste capítulo, damos destaque às revelações e percepções dos sujeitos diante do início profissional docente e do trabalho de mentoria. Assim, são apresentadas as memórias das participantes em relação ao início da docência, considerando suas experiências particulares, as dificuldades vivenciadas no início da carreira, as formas de superação e as fontes de apoio que obtiveram.

No trabalho de análise, podemos perceber as crenças pessoais sobre o início docente e sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional. Dessa forma, procuramos encontrar indícios para responder aos nossos primeiros questionamentos:

- Como as professoras experientes participantes aprenderam a ser professoras? Como superaram suas dificuldades no início da carreira? Quais foram a/s fonte/s de apoio? Quais os sentimentos mais percebidos? Que caminhos foram percorridos para a superação? Quais suas crenças em relação às dificuldades iniciais?

Sabemos da complexidade para definir e quantificar a aprendizagem, já que a mesma se constitui como um processo de abstrações individuais e de significantes subjetivos.

Considerando a docência, compartilhamos o pensamento de Cole e Knowles (1993) de que a aprendizagem se configura como um processo contínuo, marcado por diferentes aprendizagens no decorrer da vida profissional, iniciado já nas primeiras experiências escolares como alunos e transformadas pelas formações profissionais (formais ou experienciais). Dessa forma, podemos concluir que a aprendizagem docente se configura como os conhecimentos e habilidades que os professores adquiriram com experiências cotidianas e com estudo (BORGES, 2013).

Sendo assim, optamos por iniciar nossa análise contextualizando as experiências escolares e profissionais das três mentoras e especialistas que serão sujeitos em nossa pesquisa, conforme explicitado no capítulo 2, indicando as três especialidades educacionais consideradas neste trabalho: coordenação, direção e supervisão. A título de reforçar nossa escolha, destacamos que os critérios utilizados

para essa seleção foram a dedicação e comprometimento com o PFOM e o aprofundamento das reflexões narrativas.

O primeiro item analisado em nossa pesquisa se refere às experiências escolares e o início da docência.

#### **4.1 - As primeiras experiências escolares e o início da docência: lembranças narradas e dificuldades vividas - aprendendo a ser professor**

Para este item, consideraremos as atividades do memorial formativo (ativ. 3.1-mód.I) e o fórum de discussão sobre as dificuldades presentes no início da carreira (ativ. 4.1 - mód.I), vivenciadas como experiências individuais e observadas nos contextos escolares de atuação.

Iniciemos nossa análise apresentando trechos do memorial da coordenadora Silvana, para quem a docência se configura como construção de consciência e de seu papel enquanto educadora do futuro. Seu depoimento destaca a esperança que deposita na ação docente.

*“(...) Quando solicitada para fazer um memorial fiquei bastante apreensiva mas, percebi que é simplesmente fazer uma viagem à um breve passado. Vamos lá!*

*(...) Nasci em 19 de março de 1983, na Maternidade de Araçatuba - Santa Teresinha. Sou a segunda filha de Silvio e Sueli (...)*

*(...) Minha irmã e eu temos onze meses de diferença de idade o que sempre ocasionou admiração das pessoas. Éramos conhecidas como gêmeas.*

*Minha primeira lembrança de escola é da educação infantil. Entrei na creche muito cedo, minha mãe tinha que trabalhar. Não consigo esquecer do uniforme da creche. Era um short balonê vermelho e uma camisetinha branca. Sinto até hoje o cheiro da merenda, do giz de cera e da areia molhada quando chovia. No ano de 1989 mudamos para um município próximo de Araçatuba. Lá não tinha pré-escola e eu passei meus dias pulando entre os pastos e as hortas. Subindo nas mangueiras e nos pés de seriguela. Minha irmã que deveria, por conta de ser onze meses mais velha do que eu, ingressar na 1ª série não sentiu vontade de ficar na escola. Pra ela, o primeiro dia de aula, na única escola da cidadezinha, foi um verdadeiro martírio. Enfim, ingressamos as duas, na 1ª série da professora Zuleika, no ano seguinte, quando voltamos a morar em Araçatuba. Adorava aquela escola! Estudei no Instituto Educacional – Manoel Bento da Cruz. Tenho ótimas lembranças da 1ª série. As lições da cartilha, as carteiras, o uniforme, os amigos, o caminho de ida e volta, a carona com a dona Dora vó do Gustavo, o primeiro puxão de cabelo da professora Lucinha de Artes e da Marisa. Marisa era minha amiga que nunca conseguia aprender.*

(...) *Vamos começar retomando o puxão de cabelo da dona Lucinha. Sobre este episódio não tenho nenhum sentimento de mágoa ou revolta. O motivo do puxão foi porque eu e minha irmã, ficamos atrás da porta soprando as respostas pra Marisa na hora que ela foi pra lousa pra ser sabatinada. Não penso que isto tenha me influenciado na docência. Tenho uma postura diferente com meus alunos (não que eu não tenha vontade de bater em alguns algum dia, rsrs). Minha postura é diferente no sentido de me resguardar, não perder a razão, reconhecer o meu lugar, respeitar o outro como ser humano. Isso não significa que eu julgue dona Lucinda. Penso que para aquele momento, naquela situação, ela agiu com o que era correto pra ela(...) Ela que deve ter sentido muito pelo fato de não ter o direito de ter alguém pra ajudá-la.*

*A Marisa tinha muita dificuldade. Todas as crianças da sala, já dominavam todas as lições até o meio do ano e a Marisa não lia nem o A-E-I-O-U. Eu, minha irmã e algumas meninas sentiam muita pena dela. Na época, usávamos a cartilha Caminho Suave, e toda turma, antes de sairmos pras férias de julho, já estava alfabetizada. Menos a Marisa. Líamos textos grandes e entendíamos muito bem, tínhamos lição todos os dias, às vezes no caderno e às vezes na cartilha. Isso fez com que eu criasse um hábito de estudo. Na 2ª série fui estudar em um colégio perto da casa da minha vó e era a mesma coisa, com exceção das lições pra casa que diminuíram. Mesmo assim, meus pais tomavam as lições anteriores todos os dias.*

*Eu sempre gostei do espaço da escola. Para mim, era o espaço sagrado do saber.*

*Na 3ª série tive uma experiência maravilhosa com a biblioteca. Li vários livros da Coleção Cachorrinho Samba e me deliciava sentando nas mesinhas e conversando com o seu Daniel (um professor afastado que cuidava da biblioteca). Meus professores sempre foram ótimos. Dominavam o conteúdo, trabalhavam fazendo jogos com os alunos, gincanas e outras coisas mais. Eu só não gostava dos professores substitutos, esses nos faziam copiar enormes textos, tão grandes que a cópia terminava exatamente na hora do sinal. Geralmente, a cópia era de um assunto que nunca tínhamos visto e que nunca voltaríamos a ver. Essa estratégia sim me influenciou bastante na docência. Descarto cópias gigantes e desconexas, elas não servem, tiram o interesse rapidamente e deixam as crianças exaustas.*

*Enfim, tem uma coisa que sempre achei importante na minha vida escolar. As escolas em que estudei e os professores que tive, sempre realizavam com os alunos, atividades que podem desenvolver habilidades de atenção, concentração, percepção, observação crítica. Hoje, existe uma patologização de comportamentos inadequados, que eu acredito ser por conta da escola não desenvolver mais habilidades como as citadas. A escola não trabalha momentos em que temos que ficar atentos. É tudo tão dinâmico que, o aluno que chega ao extremo do dinamismo é rotulado com patologias e por vezes é medicado pra ter atenção, concentração e conseguir ter sucesso no processo ensino-aprendizagem.*

(...) *Sobre o início da minha docência, acredito ter sido uma das fases mais tensas da minha vida até hoje. Sofri realmente, como diria minha avó, “o pão que o diabo amassou”. Formei-me no CEFAM e ingressei no ensino superior na Pedagogia. Logo que formei-me na graduação, já estava dando aula na rede municipal de Araçatuba. Enfrentei inúmeras dificuldades, posso elencar*

*algumas: horários, organização de atividades, documentos escolares, prazos, etc.*

*Nessa época os sentimentos mais diversos povoavam meu ser. Chorei todas as minhas lágrimas. Pensei em desistir inúmeras vezes. Algumas vezes em desespero, compartilhei com um amigo professor universitário e ele me indicou caminhos que eu, tive que adaptar para lidar com os pequenos. Uma amiga professora da rede municipal, também me deu vários conselhos, mas seu discurso era o seguinte: “Daqui a pouco você acostuma. É assim que o sistema funciona. Liga não, deixa pra lá. Isso não vai dar em nada.”*

*Mesmo assim, algumas inquietações sobre o fazer pedagógico se tornavam cada vez mais constantes em mim. Por que as crianças não aprendem? Por que a cartilha não serve mais se a sua hegemonia perdurou por tanto tempo? Por que o construtivismo é a teoria mais aceita hoje se a maioria desses teóricos foram alfabetizados de forma tradicional? Até onde vai o vínculo que o professor deve ter com os estudantes? Como ensinar sem transmitir sua ideologia se a gente fala do que acredita? Qual a minha ideologia?*

*Perguntas como estas faziam parte do meu pensar cotidiano dando-me a certeza de que eu não estava pronta e acabada, era um ser extremamente inconcluso. É nesse turbilhão de inquietações, que comecei a construir minha “consciência pedagógica”. (...) Foi tentando sempre encontrar respostas às minhas perguntas que acredito ter começado um processo de constituição da docência. Minha dedicação aos estudos, aos livros, novas teorias, novas formas, novos relacionamentos e interações, representam essa busca.*

*(...) A escola que comecei a lecionar, não era a escola por que me apaixonei posteriormente. Sempre acreditei que, o objetivo da escola fosse a aprendizagem significativa dos alunos. Infelizmente descobri que nem todas as ações escolares são voltadas à esse fim. Eis uma das contradições da escola. Não podemos negar também que considerando as relações existentes no âmbito da escola, temos, mesmo que em dimensões menores, o reflexo das relações existentes na sociedade capitalista contemporânea.*

*(...) comecei um movimento de levantar com as professoras, durante o lanche, informações de como elas lidavam com a indisciplina, como elas organizavam o tempo em casa e no trabalho, etc.. Sempre fazia anotações numa cadernetinha e em casa revisava. Lembro-me de uma que me deu a ideia de sortear produtos como pacotes de bolacha recheada e refrigerante de latinha. Disse-me que como eram carentes adoravam ganhar coisas desse tipo e faziam o que fosse preciso pra conseguir. Fiz isto na primeira semana e deu certo, mas a coisa começou a ficar cara porque todos eram carentes, então, todos se comportavam e faziam as atividades e todos ganhavam. Bom mas aí eu fui acometida por um questionamento. E quando “a fonte secasse”? Se fosse assim eu teria que levar coisas pra dar toda semana. Por outro lado, eu pensei que eles não estavam fazendo as coisas porque isto importava pra eles. Estavam realizando as ações por conta da recompensa e eu que sempre apregoei que o bônus do conhecimento é o próprio conhecimento, não poderia continuar nessa.*

*Lembro-me também da ideia que meu amigo me deu pra que eu me organizasse na realização do semanário, caderneta, preenchimento de fichas. Ele propôs que eu fizesse uma agenda enorme com folhas sulfites e colasse na parede do quarto. Essa deu certo, agora a agenda normal já é o suficiente.*

*Bom, vale lembrar que não tive muito apoio da coordenação e da direção. Faziam comparações ridículas e me deixavam em situações vexatórias. Indagavam-me sempre: “Como você não sabe?” Ouvia comentários das mesmas com as outras professoras e me sentia muito mal. Elas afirmavam sempre: “Essas professorinhas novas sabem muito a teoria, ainda tem que aprender muito da prática.” Comentários desse tipo se apoiam no lema aprender fazendo. Eu acredito que pra haver aprendizagem deve existir ensino.*

*Durante minha formação acadêmica, tive a oportunidade de participar do Projeto de Alfabetização de Adultos, modalidade de ensino que me encantou e proporcionou-me novos questionamentos sobre educação. Isso porque, essa modalidade de ensino só existe pela incapacidade do ensino regular de atender ao direito constitucional de todo cidadão à educação. Nesse sentido, minha busca por práticas e ações pedagógicas efetivas no trabalho com a EJA revelou-se um enorme desafio para garantir o acesso e a permanência, permitindo-lhes a apropriação do saber científico e a formação do senso – crítico necessários ao exercício da cidadania, à efetiva participação social.*

*Fato marcante dessa fase é o relato da minha experiência na EJA, apresentado no Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino (ENDIPE). Meu maior encontro com os escritos do nosso mestre Paulo Freire. Nesse relato descrevi os momentos de trabalho no Projeto “Um caminho para autonomia e cidadania”, podendo então dar mais um passo no caminho do “ser docente”. Neste contexto tive contato com a celebre obra Pedagogia da Autonomia, na qual Freire explicita os saberes necessários à prática educativa. Nessa leitura compreendi como devia ser encaminhada a relação de afetividade docente/discente. A relação afetiva, os vínculos docente/discente sempre me preocuparam. Minhas indagações eram de até que ponto eu professor sou amigo do meu aluno, e em que medida essa relação interfere ou não no processo ensino e aprendizagem.*

*Sobre essa relação Freire discorre: “Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.”(p.89)*

*Minha vida após o livro Pedagogia da Autonomia, tomou um rumo diferente. Minha busca continuou intensa mas agora, essa busca era muito mais substancial.*

*No presente, tenho a oportunidade de trabalhar novamente com a EJA e refletir sobre as incoerências da mesma e olha-la sobre novas perspectivas. Ver um adulto fazendo uso da leitura e da escrita me enche de esperança. Esperança na humanidade e isso faz-me muito bem. Enfim, é nesse caminho que ando traçando meu eu professor. E é fato que tive e ainda tenho muitas dificuldades, e nas horas mais difíceis busquei e busco modelos de ser professora nas professoras que tive ao longo da minha vida (as professoras Lúcia, as Lias, as Rosas, as Madalenas, as donas Cleuzas, etc...) Posso afirmar que refletir sobre minha trajetória profissional foi um meio de resgatar a história*

*da minha vida e refletir sobre minha história enquanto sujeito, sobre o que eu quero, sobre o que eu posso.*

*(...) Ao escrever este trabalho pude perceber com maior clareza os fios da minha história se tecendo com outros fios de outras histórias e me construindo (os fios das minhas professoras de infância, os fios dos meus primeiros alunos, os fios das minhas professoras da faculdade, os fios das professoras da EJA, os fios dos alunos da EJA). Pude perceber pontos da minha trajetória pedagógica e os caminhos que tenho construído em busca do meu processo de formação. Caminho longo este meu, interminável, uma vez que tenho plena consciência do meu inacabamento, da minha inconclusão. Mais é essa a boniteza da vida, das gentes humana como já disse Guimarães Rosa no livro “Grandes Sertão Veredas”: “(...) o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”*

Silvana- memorial- /setembro/2014.

No memorial da mentora Silvana, podemos destacar uma interpretação profunda das marcas que lhe influenciaram e contribuíram para a construção de sua identidade docente. Afinal de contas, apresenta lembranças “positivas”, como o amor pela profissão, o cheiro do giz, o uniforme, etc., e também recupera momentos “negativos”, como o puxão de cabelo da professora Lucinha, sempre compreendendo e analisando a especificidade do fato diante das possibilidades existentes e da prática docente na época.

A consciência presente na narrativa é perceptível nos momentos em que a narradora destaca que em sua prática descarta “cópias gigantes e desconexas” utilizadas pelos professores substitutos, enquanto valoriza o domínio do conteúdo, o trabalho com jogos, gincanas e outras estratégias, utilizadas pelos seus professores efetivos. Neste sentido, observamos a “materialização” de um perfil docente que é creditado como um “ótimo modelo de professor”, ou seja, “aqueles que dominam o conteúdo, trabalham fazendo jogos, gincana e outras coisas mais, e que não passam cópias de textos enormes”.

Podemos perceber, em alguns momentos, uma postura saudosista, quando afirma que a educação antes oferecida aos alunos desenvolvia “habilidades de atenção, concentração, percepção e observação crítica”, enquanto que atualmente há uma tendência à “patologização de comportamentos inadequados”.

A narrativa também contempla os dilemas e as grandes dificuldades encontradas no início da carreira, tanto que ela afirma que “comeu o pão que o diabo amassou” e que a desistência foi um pensamento presente nessa fase. Quanto ao

sofrimento, ela destaca a falta de apoio da direção e coordenação e a humilhação presente nas comparações realizadas nos comentários impróprios.

As dificuldades, pelo que pudemos observar, eram de diversas naturezas: relacionadas aos procedimentos técnicos, como o preenchimento de documentos escolares e prazos, ou, ainda, relacionadas à gestão de sala de aula, como organização de atividades, dificuldades de aprendizagem, a indisciplina e as condições de trabalho. Essas dificuldades são descritas por teóricos como Gonçalves (1995), Huberman (1995), Silva (1997), Marcelo Garcia (1999) e Tardif e Raymond (2000). Estes autores, ao estudarem as características do ciclo de vida profissional dos professores, considerando o estágio do início da carreira, observam uma variação entre os árduos e brandos aspectos inerentes a essa fase, ocasionando uma “(...) autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão” (GONÇALVES, 1995, p.164).

Na fase inicial, é comum os professores destacarem a “(...) colocação, os alunos difíceis, o meio socioeconômico dos alunos, a vida particular, as condições de trabalho e a formação” (GONÇALVES, 1995, p.155), como obstáculos enfrentados. Esse período, também identificado como “*choque com a realidade*” ou “*choque do real*” (GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, RAYMOND, 2000), apresenta como singularidade o enfrentamento da distância entre o cotidiano vivenciado na escola e as expectativas construídas na escolha profissional ou criadas na formação inicial, bem como as complicações provocadas pela condição profissional, as questões de ordens disciplinares dos discentes, as dificuldades na transposição didática e a percepção do trabalho fracionado e/ou isolado na docência, enfim o período de *sobrevivência e descobertas* (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1999).

Em geral, a superação das dificuldades iniciais é conquistada por meio do desenvolvimento profissional do professor, consolidado, entre outros fatores, pelo estudo e/ou apoio e troca de experiências dos pares (HUBERMAN, 1995), decorrente da *fase de exploração* no período de *sobrevivência e descoberta*, e caminhando para a *fase de estabilização* (situada entre o quarto e o sexto ano de atuação docente).

A superação, no caso de nossa participante, foi encontrada pela busca individual realizada com estudos, pesquisa e livros, rotina criada na época de estudante, bem como nos “conselhos” dos amigos professores, ouvidos, mesmo

quando precisavam de “adaptação”, como foi o caso do professor universitário. Na narrativa, pudemos perceber “conselhos inapropriados”, que estimulam a “acomodação”, como: “*é assim que o sistema funciona. Liga não, deixa pra lá. Isso não vai dar em nada*”. Entretanto, podemos perceber que a narradora sempre questionou e buscou fazer diferente.

Diante disso, enfatizamos sua disponibilidade individual, já que aproveitava os momentos de coletividade com outros professores para “investigar” sobre suas práticas pedagógicas em relação a temas específicos. As dicas e estratégias eram anotadas em uma cadernetinha e posteriormente estudadas para a aplicação. É importante perceber que, após a aplicação, a professora sempre realizava as reflexões e os apontamentos diante dos resultados observados por ela. Assim, a complexidade do trabalho docente aparece como pano de fundo em sua narrativa, “caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade[...]. Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional” (MIZUKAMI, 1996, p. 64).

Aliás, a reflexão sobre sua prática e sua experiência com a modalidade EJA gerou muitas indagações e proporcionou o encontro profundo com os escritos de Paulo Freire e com a valorização do aprendiz e da relação afetiva com o sujeito, com o estudante. Aparentemente, esse “encontro” foi determinante em sua prática docente, aprimorando-a.

Em sua trajetória profissional, observamos a presença de momentos formativos com estudos específicos, e da valorização desses momentos, tanto que destaca sua apresentação no ENDIPE. A aprendizagem, aos olhos da participante, pressupõe o ensino e não simplesmente o “aprender fazendo”, talvez por isso, ela recupera alguns modelos de professoras que fizeram parte de sua trajetória estudantil e que são peças na construção de sua docência, permitindo a utilização de diferentes características, conforme a ocasião.

Pelo depoimento da participante Noêmia, podemos perceber também a disponibilidade em aprender e em realizar um trabalho diferente, que considere a realidade e necessidade momentâneas. Acompanhe:

*“O início da minha escolarização deu-se numa escola rural (...) aos seis anos de idade, na primeira série do ensino primário. O nome da minha professora*

era Gui, ainda hoje me lembro de sua delicadeza no trato com as crianças e sem dúvida foi uma das pessoas mais marcantes dessa fase e também, a primeira que me inspirou o desejo de ser professora. Era muito meiga e apesar da cartilha Caminho Suave que só muito mais tarde eu a veria como vilã, porque até então eu amava aquela cartilha, suas figuras, seus textos nada significativos, mas ainda me lembro que ficava imaginando aquelas cenas em minha cabeça: O bebê baba, Ivo viu a uva e a Nhá Maria com um feixe de lenha na cabeça. Apesar da cartilha, a Senhorita Gui esforçava-se para nos dar aulas diferentes, fazia uso de muitas brincadeiras e jogos de competição para nos fazer compreender os conteúdos. Lembro-me das aulas de tabuada, onde devíamos estudar as lições em casa e na sala de aula, ficávamos em pé ao lado da carteira, e ela ia nos "tomando" a tabuada um a um, quem errava ia sentando, os demais permaneciam em pé até que errassem, o último a sentar era o vencedor e sempre éramos premiados por isso. Às sextas-feiras fazia um show de talentos, valia tudo: cantar, dançar, recitar poesias, ler jograis, eu amava cantar (...). A melhor hora era a hora da merenda escolar; arroz doce, canjica, macarronada feitos pela Dona L que era comadre da mamãe. A hora do banheiro era a maior aventura, tínhamos que atravessar o quintal da escola e muitas vezes o gado solto nos amedrontava e até nos perseguia até o banheiro que chamávamos de "casinha", sentíamos um misto de horror e de coragem, era um grande desafio ir e voltar do banheiro. A senhorita Gui temia por nós e zelava sempre para que não fôssemos atacados pelos bois da fazenda. Nos dias de sol e calor tudo era festa, brincadeiras de roda, passa anel, esconde-esconde, cinco-marias, pique-bandeira, queimada e uma infinidade de brincadeiras que hoje estão esquecidas por conta dos eletrônicos. Porém nos dias frios e chuvosos, o encanto da escola primária não acabava, apenas mudava o foco: chocolate quente, pipoca e histórias de príncipes, reis, rainhas, bruxas, histórias de terror, e muita leitura de histórias infantis. Penso que nada me deu mais prazer que aprender o meu próprio nome, as primeiras letras, palavras, desvendar os primeiros textos, ler o primeiro livro foi como descobrir o universo (...)

A escolha da docência não foi uma opção adulta, desde criança eu desejava ser professora, tive uma infância escolar muito tranquila, ótimas professoras, eu as admirava e sonhava ser como elas, cresci com uma visão muito romântica da profissão. Mas, como acontece com muitas adolescentes, tive uma gravidez inesperada, adiei os estudos por três anos, quando retornei, optei por fazer o Magistério (...), em seguida fiz Pedagogia e uma Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, pois a esta altura já tinha muito contato com a docência através dos estágios supervisionados e aulas de regência. Percebi que havia muitos problemas de aprendizagem, que muitas crianças tinham dificuldade de aprender a aprender, pensando nisso busquei essa complementação para que tivesse pelo menos como compreendê-las e descobrir como aprendiam melhor. Eu considero que tive uma boa formação, o que faltou naquela época, acredito que falte até hoje, porque não se trata apenas do domínio de teorias educacionais e de métodos de ensino, a realidade nos traz crianças provenientes de diferentes meios sociais, de diferentes estruturas familiares, com problemas de saúde, com inúmeras deficiências: de alimento, de afetividade, de lar estruturado, de condições favoráveis para uma aprendizagem tranquila. Por isso acredito muito na formação continuada e na busca de novos conhecimentos, precisamos saber lidar com as crianças de hoje, com os novos tempos e com tudo de bom e de ruim que ele nos oferece.

Comecei eventualmente numa escola de Ensino Fundamental I vinculada ao estado, onde havia um trabalho de educação inclusiva, na época eram chamadas de classes especiais, porém, o trabalho da equipe era de fato de educação inclusiva, as crianças ( DA, DI e DV) estavam sempre juntas com as demais para atividades coletivas(...); um dia ao chegar na escola para uma aula eventual, o diretor me perguntou se eu dominava o Código Braille, diante de minha negativa, ele disse-me que eu teria então quinze dias para aprender. A professora titular da sala se afastaria em breve para uma licença saúde e ele gostaria que eu a substituísse. Aceitei o desafio, tinha muita sede de aprender coisas novas, quanto mais, melhor, queria sentir-me segura com o meu trabalho, aprendi o Braille, cobri a licença da professora e daí em diante todas as vezes que uma das professoras das classes especiais se ausentava, lá estava eu para substituí-las. Aprendi LIBRAS e tudo que era preciso para alfabetizar aquelas crianças e / ou dar andamento em seus estudos. Não era tão difícil, já estávamos na época da inclusão digital, as salas eram muito bem equipadas, havia uma boa estrutura para trabalhar e os alunos dominavam o uso dos equipamentos auxiliares que necessitavam. Substituía também no ensino regular lá e em outras escolas da cidade. Até que recebi um telefonema da Diretoria de Ensino, dizendo que abriria uma sala de atendimento para crianças com deficiência física e não havia na cidade e região nenhum professor habilitado em educação para portadores de dificuldades motoras, a proposta era que eu me habilitasse e assumisse a sala. Aceitei mais esse desafio, nessa época eu havia ingressado também como professora efetiva na educação infantil no município. Foi uma época difícil, eu trabalhava de manhã, a tarde e a noite viajava todos os dias durante dois anos, cerca de 360 quilômetros ida e volta para Marília, na UNESP, única universidade que habilitava professores nessa área. Enfim, foram assim os meus primeiros anos na docência, eu nunca havia pensado em trabalhar com educação especial, mas a necessidade de assumir uma sala e parar finalmente com a maratona de participar de atribuições de classe, me levou a outro propósito, com o qual eu aprendi e cresci muito profissionalmente e como pessoa. Lecionei nesta escola por 12 anos e só deixei a sala em 2007 com a Municipalização do ensino em nossa cidade. Nesta época optei por lecionar apenas no ensino regular, pois a proposta do município para a educação especial na época era o ensino itinerante (...), diante disso, resolvi lecionar apenas no período da manhã na educação infantil. Tive muito apoio das colegas de equipe e dos diretores no início de minha carreira, nunca me arrependi da escolha. As professoras me ensinaram o Braille, Libras, a utilizar todos os equipamentos que os alunos necessitavam como apoio pedagógico, a fazer relatórios de avaliação. Sempre tive instruções pontuais para que pudesse realizar um bom trabalho, nunca encontrei resistência de alunos nem na educação infantil e nem no ensino fundamental, a parte mais difícil foi lidar com algumas doenças degenerativas, pois, nessa caminhada perdi algumas de minhas crianças que eu vi se desenvolver e depois perecer com as sequelas de suas doenças. Na educação infantil, minhas crianças eram ainda bebês, por volta de três anos de idade, Maternal I e II, eram crianças carentes que necessitavam do cuidar e do educar, espertas, saudáveis, com todas as janelas das oportunidades abertas, questionadoras e sempre me surpreendiam com suas falas e seus questionamentos. No ensino fundamental, meus alunos eram igualmente espertos, bem resolvidos, porém, necessitavam muito de apoio e de

*recursos auxiliares para as atividades pedagógicas, para as atividades de rotina do dia a dia.*

*Recebíamos muitos cursos de formação promovidos ou pelo MEC, ou pela Diretoria de Ensino da cidade com as orientações técnicas, foi um período de muito aprendizado. Todos os cursos dos quais participei atendiam as minhas necessidades, principalmente a habilitação que fiz em Marília, aprendi muito sobre crianças com sequelas motoras e outras sequelas associadas, aprendi a construir recursos e a utilizá-los, a avaliar as condições motoras de uma criança e pensar exatamente no que ela precisava para aprender com autonomia. Foram doze anos de muito aprendizado e acredito que foram muitos também os sucessos, ver crianças com tantas dificuldades lendo, escrevendo, participando de eventos de dança, música, teatro, dando lições de vida a muitos de nós que não valorizamos o corpo perfeito que temos. Eu me realizei enquanto professora da Educação Infantil e de Educação Especial, tanto que decidi ser coordenadora, depois orientadora e por fim diretora de escola, porque penso que assim posso atingir um número maior de crianças e colaborar para uma educação integral de fato e de qualidade.*

*Noêmia. Memorial. Setembro/2014.*

Lendo sua narrativa, podemos perceber que Noêmia sempre se sentiu atraída pela profissão docente e que buscou a oportunidade de formar-se adequadamente como professora. Com uma descrição bem carinhosa, apresentou a escolarização inicial e o ótimo relacionamento com suas primeiras professoras de tal forma que afirma ter construído uma “visão romântica” da profissão e que esse contexto foi base de inspiração para a escolha profissional. Vemos aqui certa idealização da profissão que amplia a distância com a realidade, podendo ocasionar o chamado *choque de realidade*, como apresentado anteriormente. Porém, no caso da participante, a fase inicial foi marcada pelas descobertas (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCIA, 1999).

Dessa forma, observamos que, no início da trajetória profissional, Noêmia não destaca nenhuma dificuldade específica, pelo contrário, indica disponibilidade e abertura em aceitar novos desafios, tanto que destaca os convites, feitos por diretores e pela secretaria da Educação, para que ela pudesse assumir salas de Ensino Especial. Sua grande área de atuação foi a de Educação Inclusiva, área aparentemente pouco procurada e naquela época com falta de profissionais habilitados, em que sua carreira docente foi se constituindo, devido às oportunidades e aos seus aceites.

Dessa forma, em sua fala podemos perceber a confiança dos diretores em seu trabalho, a cooperação dos colegas de profissão que “*ensinaram o Braille, Libras, a*

*utilizar todos os equipamentos que os alunos necessitavam como apoio pedagógico, a fazer relatórios de avaliação*". Ou seja, suas necessidades eram preenchidas com "instruções pontuais". O interesse pela área foi complementado por cursos e pela pós-graduação que lhe permitiram a especialização numa área específica.

Sobre este aspecto, é interessante observar que aparentemente o auxílio de seus colegas de profissão, em geral, foi mais efetivo, pois sua dificuldade foi pontual, como, por exemplo, o conhecimento dos equipamentos da sala de recursos ou o preenchimento do relatório de avaliação, etc. Conforme já afirmamos, professores experientes podem configurar-se como uma importante fonte de apoio para professores em início de carreira, pois possuem uma base consolidada de conhecimentos necessários para a atuação docente (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2006).

Outro fato que é interessante observar em sua narrativa, refere-se às influências das políticas públicas em sua trajetória e em suas escolhas. Assim, a municipalização e o ensino itinerante levaram à decisão de abandonar a área da Educação Especial. Este fato destaca o peso importante das políticas públicas nas decisões docentes e carreira dos professores, tal como destaca Mello (2001), Tancredi et al. (2012) entre outras.

A diversidade de experiência profissional esteve presente em sua trajetória, já que Noêmia atuou como professora, coordenadora, orientadora e diretora. Essa diversidade se apresenta também nas memórias e na carreira de Ana, que experimentou a docência, a direção e a supervisão.

A preocupação com os alunos e a disponibilidade em aprender também são destaques no memorial da participante Ana, que indica uma experiência maior, devido ao próprio tempo dedicado ao magistério e, por isso e pela característica individual de escrita, apresenta maiores detalhes. Observe:

*"(...) Estudei na escola que antigamente era conhecida por Parquinho. Não tenho muitas recordações dessa época. Não me lembro da professora e nem dos coleguinhas, apenas da "gaiola", um brinquedo grande de ferro que ficava no parque, do cheiro irresistível da massinha de modelar e de como chorava deitada ao chão numa rampa de cimento, quando a minha mãe me deixava na escola. Eu só queria ficar com ela. Em 1975, na 1ª série do 1º grau fui matriculada no GESC. A cartilha era usada na alfabetização, mas não me recordo qual foi a minha e nem quem era a minha professora. Quando penso nisso, me sinto mal, com um vazio...me vem à mente os nomes (...). Das*

*primeiras séries lembro que tinha poucas amigas, eu era gordinha, mas boa aluna. Algumas recordações dessa época são: uma gargantilha feita de cordão preto com uma sapatilha pendurada que a professora deu para cada aluna, no final do ano e o último dia de aula da 4ª série. Esse dia ficou marcado porque ansiava pelo recebimento do material que era guardado pela professora, queria receber o meu Diário (...) para brincar de escolinha com minha prima mais nova, a Luciana, eu era a professora. (...) Da 1ª a 8ª série estudei na mesma escola pública, com os mesmos colegas de sala e, geralmente, os mesmos professores nos acompanhavam no ginásio. (...) Dessa época tenho mais recordações. (...) Bem o que ficou dessa época, mais latente foi a compreensão de que uma outra forma de lecionar, seja pela experiência prática, como na aula de Ciências ou de Educação Artística, ou pela metodologia diferente ao trabalhar a dificuldade de determinado aluno, como nas aulas de Matemática, tem uma repercussão positiva no processo educativo do aluno. A gente aprende a não esquecer. Somos capazes! O sentimento de ser diferente, um “Tarzan”, enquanto as demais alunas eram delicadinhas marcou a minha adolescência. Tive problemas de autoestima e desejos de ter nascido em outro corpo. Achava-me um “patinho feio”. Ingressei no 1º ano do 2º grau, por meio de prova classificatória(...). No período da tarde, acabei construindo amizades que me acompanharam por muitos anos(...). Mudei, me tornei uma adolescente bonita e com vários amigos. Aprendi a trabalhar a minha timidez e a me defender. Esse foi um momento de rebeldia em minha vida. Aprendi a “matar” aulas e, por várias vezes a minha mãe foi chamada à escola sob a ameaça de me expulsarem(...). Ao terminar a 1ª série, a minha mãe realizou a minha matrícula no curso de Magistério, na mesma escola onde estudava, com os conselhos de uma professora, pensando em me “endireitar”(...). No segundo ano do magistério engravidei e minha filha Bia nasceu, no dia em que fiz 17 anos, o pai tinha 18. Continuei morando com os meus pais e terminei o curso, apesar de ter ficado muito contrariada no começo. Sempre gostei de crianças, tinha um irmãozinho 11 anos mais novo que eu, o meu “xodozinho”, e acabei me interessando mais pela perspectiva de atuar como docente, após o nascimento da Bia. Morar em república e ir para a Unicamp se tornaram sonhos muito distantes da possibilidade. No Magistério tínhamos que confeccionar um portfólio com atividades elaboradas para as crianças sobre as datas comemorativas para apresentá-lo no final do ano, à professora de Didática, D. Vera. Caprichávamos nisso. Didática se resumia a isso: atividades que seriam pintadas pelos alunos. A grande maioria das atividades eram de pintura utilizando diferentes técnicas, cobertura de pontilhados e trabalhos com silabação “BA BE BI BO BU”(...). Realizei atividades de estágio na classe da professora Vil, de educação infantil. Ela era tida como a melhor professora, na época. Chamava a atenção a sua dedicação às crianças e o seu dinamismo, vez ou outra ela cantava com o seu vozeirão cantigas infantis. Gostávamos de ficar em sua sala ajudando-a. Naquela época, a estagiária preparava atividades solicitadas pelos professores, rodava o “mimeógrafo”, dava recados que os professores pediam etc. A D. Vil como a chamávamos, interagia conosco e nos explicava suas opções e ações. Terminado o Magistério, me dediquei apenas à família. Após alguns anos me separei do meu marido e fui trabalhar como eventual em uma escola de sítio no município vizinho. Pegava o ônibus às 5h30 em Pirassununga, (...). Geralmente retornava para casa às 4h da tarde. Foi a minha primeira turma. Eles eram de 2ª ou 3ª série, não me lembro bem. Vi que*

eles tinham dificuldades em realizar contas e, coitados, eu passava a manhã todinha aplicando atividades de matemática. Não sabia dosar o tempo e nem trabalhar corretamente o processo de construção de números. Conversando com uma professora da escola percebi que essa não era a maneira adequada de resolver a dificuldade da sala. Eu estava era cansando os alunos, para não dizer que gerei traumas nas crianças! Comecei a ficar inquieta, consciente de algumas limitações que eu possuía ao transpor as disciplinas que estudei no Magistério para o cotidiano escolar. A maioria dessas disciplinas do Magistério não me ensinou nada em relação ao trabalho real em sala de aula. Procurei realizar cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino, (...) . O que mais me auxiliou na época foi o “Alfabetização – teoria e prática”, (...) que tratava da concepção da construção do conhecimento pelo aluno e como proporcionar essa construção em sala. Os momentos de interação com as colegas no curso também me ajudavam pois era mais fácil expor minha dificuldade para uma colega do que para a formadora. Após uns cinco meses como professora eventual, prestei o concurso de PEB I (antiga professora primária) do estado e passei em 7º lugar. Escolhi uma escola de periferia no mesmo município em que residia, o bairro era violento e liderado pelos traficantes. (...) lá conheci a professora Orlete. Ela era experiente, engraçada e muito espontânea. Demonstrava extremo amor pelos alunos que possuíam um nível sócio econômico diferente do nosso. Todas as minhas dúvidas eram objeto das nossas longas conversas. No início da carreira (e isso perdura até os dias atuais, mas com menor intensidade) sempre recorria a uma colega mais experiente para que pudéssemos discutir sobre a prática pedagógica. Apreendi muito com elas e busquei realizar vários cursos, alguns particulares(...). Tudo que aparecia em relação a cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e instituições parceiras eu fazia. Como o salário era baixo para as minhas necessidades, eu trabalhava de manhã e a tarde, com duas salas de aula. As ações inovadoras da SEE me atraíam. Trabalhei no Ciclo Básico em Jornada Única, na Escola Padrão, nas classes de aceleração (correção de fluxo), como professora da recuperação paralela. Os anos se passaram, sentia-me segura e confiante do meu trabalho. Ele já não era um desconhecido. Apesar de sempre procurar me integrar das “novidades” da SEE, surgiu um desconforto, queria mais. A rotina tomou conta de mim. Assim que abriu a primeira faculdade de Pedagogia no município, fiz a minha matrícula. Já tinha o meu 2º filho, o Lucas, e estava no 2º casamento. Estudava de noite, na Faculdade Integrada Anhanguera. Meu objetivo era prestar concurso para direção. No ano de 2000, me formei e no ano seguinte ingressei como Diretora de Escola pública. Trabalhei um ano e meio em uma escola de ensino fundamental e médio da periferia de Pirassununga. A falta de funcionários e, em alguns casos, de comprometimento no trabalho e os problemas envolvendo drogas e violência dentro da escola me fizeram querer desistir do cargo. Eu pensava “era feliz e não sabia”. O meu cotidiano escolar como professora primária era muito distinto dessa escola que atendia em três períodos alunos da 5ª série em diante. O companheirismo existente entre os professores não existia entre os diretores. Eu achava que todos os problemas estavam concentrados na “minha” escola. Além de não possuir experiência, sofria com a solidão do trabalho. Tive, nessa época, três Supervisoras de Ensino, mas somente uma, a D. Ana, me auxiliou. As outras apenas fiscalizavam, apontavam os erros em Termo de Acompanhamento e iam embora. No final do

*ano de 2002, realizei o concurso para Supervisor de Ensino e assumi na Diretoria de Pirassununga. Tinha como bom modelo de atuação a D. Ana e tento segui-lo até hoje. Converso com as equipes escolares, nas visitas de acompanhamento, realizo uma escuta atenta e busco orientá-las nas suas dúvidas e problemas. Lavro o Termo sim, mas com as ações acordadas entre nós. O que tento não fazer é “apontar o dedo” e ir embora, como fizeram comigo. Descobri na Supervisão que os problemas que enfrentei como Diretora não eram os maiores e não eram ocorriam apenas na “minha” escola. Poderia ter sido mais feliz se soubesse disso, na época, ficaria mais tranquila e não teria um profundo sentimento de incapacidade, como tive. Continuei estudando, fiz pós-graduação lato senso de Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, pela UNESP, em 2005 e a pós-graduação lato senso em Gestão Educacional pela Unicamp, oferecida em parceria com a SEE, em 2007. O “ar” da universidade, a cultura educacional, o contato com os docentes, a biblioteca, mexeram comigo...lá fui eu tentar o processo seletivo para o Mestrado(...). Procurei pesquisar e ousei: prestei o processo seletivo para a Universidade Federal de São Carlos/SP, no ano seguinte. Fui aprovada com um projeto de pesquisa sobre o ensino integral. Dessa vez eu sabia o porquê queria fazer mestrado, queria pesquisar, gerar e socializar conhecimentos sobre a educação integral. E, “de quebra”, estaria lá!! Não parei mais, a pesquisa vicia. Ao terminar o mestrado, ingressei no doutorado com a pesquisa sobre o Programa de Qualidade da Escola da SEE e estou elaborando o projeto do pós-doc sobre ensino integral, minha paixão. A trajetória acadêmica foi rica em experiências, densa nos estudos, rigorosa na metodologia. Essa rigorosidade e profundidade me auxiliam no trabalho cotidiano quando reflito sobre o senso comum, quando coletivamente discutimos sobre a dificuldade de algum aluno em especial, pesquisando. (...)*

Ana - memorial formativo- dez.2014.

Pelo memorial da mentora Ana, podemos também perceber a diversidade de suas experiências, as marcas profundas que a escolarização deixou em sua memória e as influências dessas em suas práticas de ensino, principalmente considerando os “alunos que possuíam um nível sócio econômico diferente”. Também podemos perceber a diferença entre os companheiros que apoiavam e orientavam e aqueles que só “apontavam o dedo”. Novamente, observamos a importância do apoio do professor experiente no contexto de trabalho (TANCREDI, REALI, 2011; TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012).

Outro fato interessante para analisarmos se refere ao sentimento de isolamento ou a consciência de que a dificuldade não é exclusividade individual, já que a imagem negativa construída por alguns professores pode “radicar situações de isolamento, na falta de condições de trabalho e no afastamento da família” (GONÇALVES, 1995, p.167). Para a participante em questão, “às vezes, saber que as dificuldades não estão

apenas em sua sala de aula ou em sua escola facilita a sobrevivência” e diminui a sensação de incapacidade.

Assim como nas outras duas participantes, observamos que a preferência pela docência já estava presente em suas brincadeiras de infância ou na ansiedade em possuir o caderno da 4ª série. Porém, a decisão pela carreira não foi uma opção consciente, já que a matrícula no curso do magistério aconteceu por influência da família, visando a “consertá-la”.

Analisando sua formação inicial no magistério, a participante, por si só, apresenta as lacunas formativas, pois sua preparação se resumiu às atividades técnicas, com destaque para as atividades artísticas e motoras (como os trabalhos sobre as datas comemorativas que ela apresenta), bem como a superficialidade do estágio, no qual os estudantes preparavam “atividades solicitadas pelos professores, rodava o ‘mimeógrafo’, dava recados que os professores pediam etc.”. Dessa forma, em suas primeiras inserções profissionais, ela percebeu que não “sabia dosar o tempo e nem trabalhar corretamente o processo de construção de conhecimento” e ainda apresentava dificuldade em “transpor as disciplinas” estudadas para a sala de aula, concluindo que a maioria das disciplinas do Magistério não lhe ensinou nada em relação ao trabalho real. Algumas dessas dificuldades são descritas por Huberman (1995) e Marcelo Garcia (1999), relacionadas à transposição didática.

Sua postura reflexiva também critica a distância entre teoria e prática, reforçada pela simples reprodução de ações didáticas que foram comuns em sua história de aluna e professora, pois, por exemplo, passou a “manhã inteira aplicando atividades de matemática para sanar as dificuldades” que seus alunos apresentavam nos algoritmos (continhas), apresentando a crença de que a fixação de conteúdos vem pela mera repetição e não pela compreensão.

Diante de suas dificuldades iniciais na sala de aula, as conversas, exposição de dúvidas e trocas com outras professoras mais experientes foram uma das estratégias utilizadas, destacando novamente a importância do apoio do parceiro mais experiente (TANCREDI, REALI, 2011; TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012). Além disso, houve a busca por cursos e pela formação continuada, ou seja, pelo desenvolvimento e ampliação da base de conhecimento.

Em relação ao contexto de cursos formativos, a mentora Ana apresenta um dado muito interessante, que obstaculiza, em alguns casos, essa opção formativa: a

proximidade com a formadora. De acordo com suas palavras, ela sempre valorizou “os momentos de interação com as colegas no curso formativo (...), pois era mais fácil expor minha dificuldade para uma colega do que para a formadora”. Esse dado ilustra a importância do estabelecimento de um relacionamento próximo entre os cursistas, já que, ao nosso ver, a exposição de dificuldades e fragilidades não é uma tarefa fácil para os seres humanos. Neste sentido, concordamos com a afirmação de Tancredi e Reali (2011), quando afirmam que um mentor deve conhecer as características e estratégias das interações pessoais, facilitando o processo de aproximação e confiança.

Outro dado interessante em relação ao seu memorial e que merece ser analisado se refere à experiência de mudar de cargo e, assim, reviver todo o sentimento e dificuldades de início de carreira. No caso de Ana, o início na direção escolar, aparentemente, foi mais traumático do que o da docência. Tal como estuda Huberman (1995) sobre o início da carreira, a participante relata que vivenciou a solidão e a dificuldade no trabalho, já que estava distante da realidade do Ensino Fundamental I (anos iniciais), com a qual tinha segurança.

As dificuldades iniciais foram agravadas pela falta de apoio de superiores, ou seja, das supervisoras de ensino. Seu relato deixa claro que era comum a prática de “apontar o dedo e ir embora”, pois, das três supervisoras com quem teve a oportunidade de conviver, apenas uma auxiliou no desenvolvimento de suas funções. A experiência foi tão marcante que a supervisora que a auxiliou virou modelo a ser seguido, quando nossa mentora assumiu a nova função de supervisora. Assim, segundo seu depoimento, hoje, em suas visitas de acompanhamento, há a preocupação com a “escuta atenta”, com a orientação a partir das dúvidas e dos problemas, ou seja, uma ação contextualizada e com ações acordadas a partir do diálogo.

Quando consideramos o memorial das três participantes desta pesquisa, podemos considerar algumas regularidades. A primeira delas é em relação à política de apoio ao início da carreira. Percebemos que nenhuma das participantes cita momentos e situações formais de apoio ao professor iniciante, todas relatam que quando iniciaram sua trajetória docente utilizaram o apoio de colegas de profissão, professores mais experientes que auxiliaram e lhe ensinaram com instruções pontuais, dicas ou estratégias específicas, tal como destacam alguns autores já

discutidos neste trabalho, como, por exemplo, Tancredi et al. (2012) , ao defender a necessidade de criação de políticas ou programas de acompanhamento do professor iniciante, com o objetivo de auxiliar a minimização ou superação dos dilemas do início da carreira (TANCREDI et al., 2012, p. 63).

Entretanto, percebemos que as dificuldades do início da carreira podem ser mais traumáticas, quando não há o apoio de superiores, como narram Silvana e Ana, que descrevem o coordenador ou supervisor como aquele que apenas “cobra” e não oferece auxílio ou orientação, distanciando-se de uma das atribuições prescritas nas suas funções, que se refere ao acompanhamento e apoio aos docentes, em qualquer fase da carreira, oferecendo suporte e condições para o exercício profissional.

Essas atribuições são ainda mais essenciais em relação ao coordenador pedagógico, que tem como alicerce de sua atuação o contexto pedagógico educacional (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011a; FRANCO, 2008; BRUNO, ALMEIDA, CHRISTOV, 2003). Os fatos apontados demonstram que a atribuição presente em prescrições ou indicações de perfis para o exercício da função não basta, é necessária uma formação compatível.

Porém, essa realidade não foi vivenciada por Noêmia, que diferentemente das outras participantes, apresentou o apoio dado pelos seus diretores que lhe confiavam novas experiências na área da Educação Especial. Consideramos que essa confiança está ligada à falta de professores habilitados para especificidades, como ocorreu no caso mencionado, e à disponibilidade em aprender indicada pela professora. Sobre este aspecto concordamos com Marcelo Garcia (2009), que aponta como fatores influenciadores do desenvolvimento profissional “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas” (MARCELO GARCIA, 2009, p.11 – grifos nossos)

Compartilhamos também as observações de Dal-Forno (2009, p. 21), quando afirma que, em geral, são poucos os gestores escolares que possuem formação adequada em Educação Especial, o que, em nossa análise, pode gerar o apoio incondicional aos profissionais especializados ou dispostos a aprender. Segundo Dal-Forno (2009), os gestores “apresentam dificuldades quando se propõem a atuarem com os professores, assumindo o papel de formadores, no que para eles também representa um desafio, a educação inclusiva” (Ibidem, p. 21).

Outro ponto comum refere-se à influência das vivências pessoais na forma como se conduz a prática pedagógica e se compreendem as experiências didáticas. Segundo teóricos como Schön (1992), Nóvoa (1995) e Perrenoud (2001); entre outros, a atuação em sala de aula, além da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1996), com destaque para o conhecimento específico da disciplina e o conhecimento sobre a metodologia de ensino, incorpora também as experiências pessoais, que se solidificam em crenças de ensino e que são recuperadas em situações de ensino.

Em relação à continuidade dos estudos e aprimoramento da formação, percebemos que os três sujeitos desta pesquisa indicam muita disponibilidade, determinação, consciência da necessidade formativa e abertura para a formação continuada, visando à superação das lacunas e da incompletude da Formação Inicial no magistério e na Pedagogia. As formações, assim como a troca de experiências com colegas de profissão, são lembradas como momentos que permitiam aprendizagens a partir de suas necessidades individuais. Neste ponto, é correto repensarmos a frágil ideia de que a formação inicial básica é capaz de, por si só, “instrumentalizar um professor, tornando-o apto para todas as situações vivenciadas no universo da escola” (SILVA, REALI, 2012, p. 296). Entendemos ser primordial a formação continuada.

Neste sentido, todas as narrativas confirmam que a aprendizagem da docência é contínua (COLE, KNOWLES, 1993) e não se esgota apenas na formação inicial, revelando o “fio condutor que vai produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI et al., 2003, p. 16).

Além da disponibilidade para a formação continuada ou formação permanente (MARCELO GARCIA, 1999) é importante investir na compreensão e reflexão da complexidade das situações de ensino e nos processos de tomada de decisão que orientam as ações docentes na sala de aula, pois, conforme pudemos observar nos depoimentos, ao iniciar a trajetória profissional docente, o profissional pode se deparar com diversas circunstâncias. Algumas sequer foram pensadas como possíveis na formação inicial (IMBERNÓN, 2000).

Vale lembrar que para além da aprendizagem individual, percebemos nas narrativas o envolvimento e as trocas significativas com os pares, o que, segundo

alguns teóricos, como Marcelo Garcia (1999) Díaz (2001), Nóvoa (2007), Tancredi et al. (2012), entre outros, impulsiona significativamente o desenvolvimento docente, que envolve substantivamente a coletividade e o trabalho colaborativo.

Um dado apresentado por Ana e que merece ser analisado se refere à importância da aproximação com o formador, para os cursistas sentirem-se confiantes ao manifestarem suas dúvidas e temores, sem o medo de exposição ou de humilhação, como foi destacado pela Silvana. Neste sentido, Ana comenta que era mais fácil se “abrir” com as colegas cursistas do que com a formadora. Sendo essa uma preocupação válida, um dos focos do PFOM foi trabalhar o início da docência, compreendendo suas peculiaridades, considerando suas experiências e seus contextos.

Dando sequência ao trabalho de formação dos mentores, foi proposto um fórum de discussão com os participantes sobre o texto “Batismo de Fogo” de Telma Weiz (1983), em que poderíamos nos aprofundar nas crenças sobre o início da docência. Essa discussão complementou os dados coletados no memorial em relação ao início da docência, já que, coerentemente, as participantes destacam as “insuficiências” presentes na formação inicial, tendo como referência o contexto de atuação de cada uma delas, bem como indicam a importância da escola complementar à formação docente, de forma a minimizar as insuficiências citadas.

Uma das primeiras dificuldades presentes no início da docência e que foi apontada nos depoimentos das participantes, refere-se à preocupação em desenvolver e atender todos os alunos da sala de aula, garantindo a aprendizagem plena. Esta dificuldade é sustentada pelas crenças dos professores de que as salas escolares são homogêneas e que todos os alunos aprendem da mesma maneira, mesmo que em ritmos diferentes. Essa crença é reforçada pela configuração escolar apresentada por Sacristán (1995), ao afirmar que, tanto na sua ideologia, como nos seus modos organizativos e pedagógicos, a escola se constituiu como um instrumento de homogeneização e de assimilação dentro da cultura dominante e, por isso, não consegue acolher e dar expressão às singularidades.

Na visão de Silvana, a explicação está no esvaziamento da formação inicial de professores, que se constrói reforçando o distanciamento entre teoria e prática. Por isso, defende uma relação estreita entre teoria e prática, tanto nas formações, como nas inserções profissionais:

*“O texto “Batismo de Fogo” traz a tona um debate importantíssimo sobre a formação docente. Tenho presenciado um esvaziamento na formação de professores. Não só com relação a prática mas também com relação a formação teórica. Gosto muito dessas citações, que me fazem refletir muito. “A teoria sem a prática de nada vale, a prática sem a teoria é cega” (Lênin) ou “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Paulo Freire). Penso ser essa uma das insuficiências da formação inicial a impossibilidade de materializar as teorias aprendidas e dificuldade de fundamentar as práticas desenvolvidas.*

*Lembro-me do meu início na carreira quando me foi atribuído uma sala de alfabetização, minha angústia maior foi perceber que meus alunos não estavam aprendendo do jeito do construtivismo que minha professora defendia na faculdade. Minha prática na linha da pedagogia construtivista não dava certo pra metade da minha sala. Não eram tudo flores como parecia. Angústia maior foi ter que me utilizar de práticas que eram demonizadas na faculdade, mas que pra alguns alunos foram eficientes pra apropriação da leitura e da escrita.”*

*Silvana- fórum de discussão - 16/09/2014.*

Por esse excerto percebemos a preocupação com o distanciamento entre a teoria com a prática e o destaque para a importância de um trabalho reflexivo docente que busque a união da prática com a teoria, considerando as especificidades contextuais, que são diversas e geram angústia aos professores, principalmente aos iniciantes. Fato que comprova a ideia configurada por Pimenta (2008) de que teoria e prática são indissociáveis como práxis, defendendo uma formação docente sem espaço para a separação ambas.

No mesmo excerto, a participante também questiona as dificuldades dos alunos e a homogeneização da metodologia escolar, já que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por isso, Silvana complementa sua análise, afirmando que:

*“A relação teoria e prática é, talvez, a mais intrigante das relações escolares. Quando pergunto-me se as teorias foram realmente compreendidas, a resposta que me vem é não. Isso porque se não é possível a materialização das mesmas, é sinal de que não houve compreensão(...) sem compreensão da teoria é por muitas vezes equivocado o uso de algumas metodologias.”*

*Silvana-fórum de discussão - 16/09/2014*

Ana, por sua vez, dá destaque para a precariedade da formação docente<sup>39</sup>, que, em sua análise, tem relação direta com a escolarização básica do professor, ou

---

<sup>39</sup> O termo precariedade da formação docente foi utilizado para denominar as lacunas de conhecimentos e conteúdos presente na base de conhecimentos dos professores das séries iniciais, como decorrência também da escolarização básica, anterior à formação inicial para a docência.

seja, a lacuna é anterior aos cursos de formação inicial. Essa percepção de certa forma sugere preocupação com a qualidade do conhecimento do conteúdo específico das disciplinas a serem trabalhadas na sala de aula, indicando uma valorização desse conhecimento.

Nesse contexto, também é apresentada a visão de idealização de alunos, de forma distante da realidade e das condições adversas da prática pedagógica.

*Essa formação precária do docente tem início na sua escolaridade básica. Somos frutos de uma formação básica precária (grosso modo) e, nos esforçamos muito para chegarmos até aqui!!*

*“(...) De acordo com o relato de Weisz, no “normal” aprendia-se um conjunto de prática a ser reproduzida com os alunos, alunos “padrão”, sem uma identidade definida e sem problemas de aprendizagem. O problema apontado por ela, ao iniciar a docência, era a sua dificuldade ao lidar com os alunos reais em um contexto socioeconômico específico. No meu contexto de atuação ainda percebo essa dificuldade por parte de alguns docentes, principalmente dos professores da área de exatas(...). Resultado: muitos professores têm dificuldade em ensinar os conteúdos para os alunos e de contextualizarem o conhecimento e os alunos de transporem os conteúdos aprendidos para a vida cotidiana.”*

*“(...) acredito que a percepção que temos da nossa dificuldade em auxiliar os alunos no processo educacional pode aumentar a ponto de tornar-se um sentimento de fracasso profissional. Esse sentimento, se não for compartilhado com os pares e trabalhado pessoalmente (transformando-se em motor propulsor de um desenvolvimento pessoal para tentar superar essas dificuldades iniciais), pode causar angústia e até mesmo, em casos extremos, motivar a saída do magistério.”*

*Ana - fórum de discussão - 15/12/2014.*

A idealização do aluno é construída por muitos professores no período da formação inicial ou anterior a ele<sup>40</sup> e é demarcada por crenças, valores e concepções (MIZUKAMI, 2004) que em geral conduzem suas ações na relação com o aluno. Segundo Dal-Forno (2010), a imagem do aluno ideal pode levar à “invisibilidade” dos alunos com dificuldades, mas que não são classificados como alunos com deficiência, pois “o aluno que apresenta alguma NEE<sup>41</sup> (...) cria uma necessidade de suporte especializado e de recursos específicos que lhe devem ser disponibilizados. Já o aluno que não se enquadra nas definições de NEE pode facilmente tornar-se invisível”

<sup>40</sup> Na própria escolarização básica.

<sup>41</sup> Necessidade Educativa Especial.

(DAL- FORNO, 2010, p. 176)

A idealização dos alunos também foi tema evidenciado por Noêmia, que destacou a falta de preparação para lidar com as dificuldades dos alunos.

*“(...) os professores saem da formação inicial com muitas insuficiências. Saímos preparados para lecionar para crianças que como diz Telma, "aprendem apesar de nós", mas, para aqueles com todos os problemas e dificuldades, nos sentimos perdidos, desanimados e até um certo desespero nos assola, o que muitas vezes leva professores a desistir do Magistério.(...)”*

*As dificuldades iniciais assustam e interferem na permanência do professor na sala de aula, temos visto isso acontecer com certa regularidade. Muitos alunos que terminam o ensino médio, não optam mais pela carreira [docente] pois, é sabido a decadência na valorização do professor, a falta de reconhecimento pelos pais e pela sociedade, o desrespeito dos alunos e todas as agruras pelas quais passamos hoje em dia. No nosso município temos enfrentado um problema muito sério com a falta de professores na rede, faltam professores titulares, professores substitutos, porém, as salas continuam lotadas e temos que dar conta. Fazemos tudo que está ao nosso alcance, mas percebo que estamos perdendo as "rédeas" da situação. O desgaste é muito grande, mas, a luta continua, e a formação continuada em serviço ainda é um alento para todos nós, um ânimo novo a cada nova formação.”*

*Noêmia -fórum de discussão, 8/9/2014.*

Neste depoimento também podemos perceber uma preocupação com a desvalorização da profissão docente e com a desmotivação em relação à profissão, como se ela tivesse sofrido um “choque de realidade” e substituísse sua visão “romântica” por uma um tanto “pessimista”.

Vale lembrar que diante do cenário de desvalorização da profissão docente e de lacunas na formação profissional, elucidado pelas participantes, a escola foi apresentada como um espaço interessante para a formação continuada. A escola foi destacada pelas três participantes como lugar para aprendizagem dos docentes em início de carreira e para o desenvolvimento profissional, tal como defende Libâneo (2003), quando afirma que a escola é um local de aprendizagem profissional, pois “é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo” (LIBÂNEO, 2003, p. 23).

Segundo as participantes,

*“A escola por ser o local onde afloram todos esses sentimentos e impotências, pode possibilitar momentos de trocas, de formação, de apropriação de métodos e metodologias. Esses momentos são capazes de*

*fortalecer o profissional, mostrar para ele que existem inúmeras possibilidades, formas e jeitos capazes de dar bons resultados na educação. Evitando assim que ele pense em desistir. Os momentos de HTPCs podem ser utilizados pra isso.”*

Silvana- fórum de discussão- 11/09/2014.

*“Cabe, portanto à escola dar continuidade a essa formação abrangendo sempre aspectos relevantes de sua realidade. É necessário conhecermos nossos alunos, saber como aprendem, o que podemos fazer para que atinjam os objetivos esperados, quais projetos podemos implementar para auxiliar nessa tarefa. Ações que melhorem a questão do comportamento e da indisciplina, de forma que a escola se torne um local de prazeres.”*

Noêmia -fórum de discussão, 8/9/2014.

*“A equipe escolar pode auxiliar nessas insuficiências da formação inicial do docente se for uma equipe que pesquisa, estuda e percebe que, quando os alunos não aprendem algo está errado! Como muitas colegas já relataram aqui no fórum, acredito que o apoio dos professores mais experientes, junto ao docente com dificuldades, poderia trazer bons resultados.”*

Ana- fórum de discussão - 15/12/2014

Entretanto, para atuar com os professores em início de carreira, a escola deve contar com uma equipe “que pesquisa, estuda e percebe que, quando os alunos não aprendem algo está errado!” (Ana, 15/12/14), ou seja, é necessário que a escola esteja preparada com uma equipe formada para esse fim, ou que tenha disponibilidade para o desenvolvimento de formações que considerem as necessidades de sua equipe e de seu contexto.

Considerando que o supervisor de ensino e o diretor de escola são personagens que, historicamente, fazem parte do quadro do magistério e que a figura do coordenador, atualmente, está presente na maioria das escolas do Brasil, com destaque ao estado de São Paulo, dispomos de uma equipe de suporte pedagógico que pode organizar-se e assumir o trabalho formativo.

Devemos considerar também que, entre as funções do coordenador pedagógico apresentadas pela literatura (PLACCO, ALMEIDA, 2005, 2007,2010; 2011; FRANCO, 2008) e pelas atribuições oficiais desses especialistas discutidas neste trabalho, há a possibilidade de articulação do coletivo escolar e de formação dos professores no contexto escolar. Assim, podemos afirmar que programas de indução podem se tornar uma opção interessante, já que permitem o desenvolvimento de ações específicas para o apoio e orientação de docentes em início de carreira,

desde que se articule ou estimule uma política pública de formação de mentores, mesmo que local.

Sendo assim, no próximo item iniciaremos a análise sobre a percepção das participantes diante do apoio profissional no início da carreira.

#### **4.2 A importância do apoio nas primeiras experiências profissionais: apontamentos sobre as primeiras ideias em relação à mentoria.**

Para trabalharmos com o tema apoio profissional no início da carreira docente, elegemos como ferramenta de coleta de dados a tarefa individual- narrativa reflexiva (Ativ.1.1 mód.II), realizada a partir do filme “Escritores da Liberdade”<sup>42</sup>, e um fórum que discute os programas de mentoria (Ativ. 1.2 mód. II) .

Pela primeira atividade, observamos que as participantes conseguiram compreender que, no filme, as dificuldades enfrentadas pela professora iniciante Erin envolviam a adequação de suas expectativas como docente e do seu planejamento à realidade escolar, aos interesses dos alunos, de forma a motivá-los a aprender, bem como a falta de apoio da equipe escolar nesse processo específico.

As três participantes da pesquisa concordam que características pessoais, identificadas na protagonista do filme, como determinação, comprometimento, organização e sensibilidade são importantes, porém, independente delas, a equipe escolar pode realizar um trabalho diferenciado que auxilie e apoie o profissional no início da carreira docente, minimizando as dificuldades e os obstáculos encontrados. Diante disso, percebem a importância de a comunidade escolar oferecer apoio para o início da carreira docente, não importando as características pessoais apresentadas pelos professores iniciantes:

*“(...) penso que orientações sobre o planejamento das ações, conteúdos relevantes e significativos e recursos necessários ao ensino seriam de grande valia para Erin (a professora iniciante).*

*Outro fator importante a pontuar é a necessidade de gerenciamento de salas cheias de alunos tidos como “terrores ou incapazes”. O processo de rotulação é tão rápido de se instalar, mas tão moroso em retirar-se que são necessárias intervenções mais efetivas para sua superação.*

*(...) Uma comunidade educativa, que se entende colaborativa, consegue identificar as demandas de apoio e incidir rapidamente sobre elas. Isso porque*

---

<sup>42</sup> A ficha técnica e a sinopse do filme estão no apêndice 5 (p.240).

*entende o espaço escolar como uma rede, onde todos estão ligados pelo mesmo fio.”*

Silvana - Reflexões sobre o filme “Escritores da Liberdade” - out/2014.

*“(...) eu pudesse ensiná-la (referindo-se a personagem do filme Escritores da Liberdade) a olhar, acredito que a superação de suas dificuldades iniciais se deu principalmente por esta habilidade especial. Ela viu naqueles jovens o que ninguém mais se esforçou para ver, viu uma geração que apesar de marcada pela violência, só desejava ser gente, ser feliz, ser alguém melhor do que foram os seus familiares e amigos.*

*(...) A comunidade educativa, não pode negligenciar essas situações (discriminação e preconceito, intolerância racial e cultural, dificuldade de aprendizagem, desinteresse em relação ao conteúdo/disciplina) dentro da escola. É preciso identificar os indicadores de possíveis problemas, buscar alternativas de apoio e formação aos professores iniciantes, com momentos de trocas de experiências, de suporte pedagógico, material de apoio, de momentos para ouvir estes alunos. Auxiliá-los na busca de seu próprio eu, levá-los a uma reflexão sobre suas condições de vida na sociedade, auxiliando-os a elaborar seu próprio projeto de vida, a construir seu próprio conhecimento e encontrar seu lugar no mundo.”*

Noêmia - Reflexões sobre o filme “Escritores da Liberdade” - out/2014

*“(...) eu tentaria auxiliá-la promovendo a análise conjunta das situações/dificuldades enfrentadas em classe, por ela, e formas de superá-las, como uma parceira mais experiente. Esse apoio, esse acolhimento do professor menos experiente pelo mais experiente é muito importante para que o novo professor não sinta que as suas dificuldades são únicas ou apenas dele. Por isso o acolhimento é importante, ele dá a sensação de que não estamos sozinhos e que determinadas situações não ocorrem apenas conosco.”*

Ana - Reflexões sobre o filme “Escritores da Liberdade” - janeiro/2015.

Pelos excertos apresentados, podemos perceber um direcionamento em relação ao acolhimento do professor iniciante, objetivando, por meio do diálogo, desenvolver nele a compreensão da especificidade da situação e traçar caminhos para a superação das dificuldades encontradas, sempre destacando a importância da equipe escolar para a realização desse espaço. Para Silvana, são necessárias orientações focalizadas sobre o planejamento pedagógico adequado à realidade e a reflexão sobre o gerenciamento de salas de aulas cheias, lotadas de alunos rotulados. Noêmia destaca a importância de desenvolver um olhar acolhedor diante dos alunos, de modo a realizar um trabalho diferenciado. E Ana propõe a análise conjunta das situações enfrentadas, visando a traçar metas para superá-las.

Os posicionamentos das participantes indicam a preocupação com o desenvolvimento pleno do educando, buscando a superação da invisibilidade do aluno

com dificuldade (DAL-FORNO, 2010), tal como apontamos anteriormente. É fundamental que um mentor compreenda a responsabilidade da escola para todos, construída sob o alicerce da coletividade, consolidando-a como espaço verdadeiramente acolhedor para alunos e professores, especialmente os em início de carreira.

Sobre este aspecto, consideramos pertinente destacar a analogia feita por Silvana, na referida atividade, quando compara o espaço escolar com uma rede, “onde todos estão ligados pelo mesmo fio” (Silvana, outubro, 2014). Nessa analogia, podemos perceber sua percepção da instituição como uma comunidade de pessoas interdependentes umas das outras, buscando o desenvolvimento do aluno e da própria rede e seus componentes, os professores.

De forma geral, reputamos que as professoras experientes participantes apresentaram, para essa situação, posturas de intervenção pertinentes, entretanto, com foco estreito, que buscam a resolução imediata do problema e que levam em conta as necessidades contextuais do momento. Percebemos, aqui, a falta de propostas que analisem a situação do iniciante num plano geral e que se proponham a promover o seu desenvolvimento profissional. Podemos perceber a “miopia” destacada por Reali, Tancredi e Mizukami (2008), demonstrando a focalização das ações em demandas mais imediatas de sala de aula.

A ausência a que nos referimos no parágrafo anterior se relaciona com a nova identidade construída pelo PFOM, afinal, Tancredi, Reali e Mizukami (2006) já indicavam que a mentoria não é apenas uma simples troca de papéis, em que o profissional desenvolve uma nova atividade em sua rotina. Pelo contrário, a mentoria pressupõe a aprendizagem de novos conteúdos, de novas formas de atuar em contextos diferenciados, enfim, é um processo complexo que demanda tempo para sua consolidação.

Outro fator importante para a construção de um clima acolhedor aos iniciantes, também destacado por duas participantes, refere-se à superação da postura pessimista e conservadora de professores.

*“Através do filme, é possível propor uma discussão, sobre a atitude de professores pessimistas. Entendo que o pessimismo pedagógico, advém depois de muitas iniciativas frustradas. Contra esse mal temos apenas o antídoto do diálogo(...) Diálogos sobre posturas e reflexões acerca do*

*pessimismo pedagógico que se instalou entre os docentes da escola, também seriam pertinentes.*

*Intervenções efetivas em momentos coletivos e individuais trazem significados positivos. É preciso trabalhar com a máxima que: cada vez que um professor novo chega, chega com ele combustível novo. Esse combustível é para todos na escola e deve contagiar o pessimismo;”*

Silvana - Reflexões sobre o filme “Escritores da Liberdade” - outubro/2014

*“Diante da postura preconceituosa assumida pelo professor mais experiente em relação aos alunos de forma geral, pelo medo e insegurança do desconhecido, Erin (a professora iniciante) tentou compreender os gostos e sentimentos que os seus alunos possuíam, conhecendo-os e aproximando-os nas suas semelhanças. Ela teve uma mente aberta para desmitificar o desconhecido, no caso os alunos, reconhecendo-os em sua humanidade.”*

Ana - Reflexões sobre o filme “Escritores da Liberdade” - janeiro/2015

Alguns professores experientes, como os destacados no filme, possuem posturas preconceituosas diante do entusiasmo dos iniciantes e dos alunos que fogem ao padrão idealizado – este fator foi destacado pelas participantes desta pesquisa. Dessa forma, podem representar, para os iniciantes, ações desestimulantes e acomodadas. Entretanto, podemos perceber que o diálogo com foco na mediação da situação foi a estratégia citada, visando à superação dessa percepção negativa.

Nos excertos apresentados, também podemos destacar duas reflexões importantes em relação ao iniciante. A primeira refere-se às “intervenções efetivas em momentos coletivos e individuais que trazem significados positivos” (Silvana, outubro 2014) e a segunda ao fato de ter uma “mente aberta para desmitificar o desconhecido” (Ana, janeiro 2015). A aprendizagem docente requer significações positivas e abertura para apropriações e modificações. Como defende Reali et al. (2012):

consideramos que os conhecimentos dos professores, tanto quanto suas experiências escolares, seus modos de aprender, seus ideais e pensamentos sobre seu próprio papel e o papel da escola, entre outros, influenciam na sua aprendizagem da docência e na socialização profissional no âmbito das escolas. Essas aprendizagens e socializações são também influenciadas pelas experiências de vida fora da escola, por fatores afetivos e éticos e pela própria atuação (REALI et al., 2012, p. 63).

Para além do diálogo informal, podemos desenvolver iniciativas planejadas para o acolhimento dos iniciantes. Essas iniciativas, denominadas “programas de mentoria”, foram apresentadas aos participantes, que puderam refletir e discutir os objetivos dessas medidas a partir da leitura, da proposta do PFOM e das discussões

realizadas no AVA. Apresentamos, a seguir, alguns excertos de reflexão produzidos na atividade 1.2 - fórum de discussão (módulo II) sobre a mentoria<sup>43</sup>. Os excertos a seguir ilustram as concepções iniciais e as primeiras ideias construídas acerca de processos de mentoria.

Dessa forma, Noêmia indica confiar na mentoria, quando realizada de forma colaborativa. Ela aposta no apoio ao iniciante, realizado pela equipe gestora da escola que desenvolva o trabalho de mentoria de forma integrada com o escolar. Nesta explicitação, podemos perceber em suas palavras a crença na importância da mentoria, bem como na parceria com a equipe escolar, pois não acredita na mentoria como um apoio extraescolar. Neste sentido, podemos inferir que a participante sinaliza acreditar na responsabilidade da escola quanto ao desenvolvimento do professor iniciante:

*“o programa de mentoria é fundamental e de grande valor para a formação do professor iniciante, porém, se acontecer de maneira colaborativa. Devem-se considerar as dificuldades do grupo, do público alvo desse grupo e das condições de trabalho que eles têm para trabalhar. As leituras, o compartilhamento de ideias, de experiências de sucesso, de projetos, tudo é válido para quem está começando, mas, principalmente, o apoio da equipe gestora e da equipe de mentores, melhor ainda se fizer parte da mesma equipe(...).”*

Noêmia, 17/10/2014. Fórum de discussão.

Noêmia está destacando a importância do trabalho coletivo da equipe gestora escolar no desenvolvimento do professor iniciante a partir do que Mizukami (2004) apresenta como ambiente escolar propício para partilha de ideias e de diferentes tipos de conhecimentos. Porém, é importante ressaltar que, de forma muito particular, essa formação “deve atender às necessidades formativas dos professores em início de carreira, ajudando-os a construir sua competência, a se tornarem melhores professores e a se manterem de forma digna e satisfeita na profissão” (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012, p. 64).

A importância da mentoria também é destacada por Silvana, que, com escrita detalhada, indica suas crenças em relação ao trabalho do mentor. Em sua narrativa, o grande destaque é para a relação de confiança entre mentor e iniciante e para a disponibilidade do mentor. De acordo com a participante, o

---

<sup>43</sup> Para detalhes sobre a atividade ver quadro 5 - caracterização das atividades/módulos do PFOM, na página 70/71.

desenvolvimento da relação de mentoria é similar à amizade, pautada na confiança e na disponibilidade.

A disposição do mentor e o desenvolvimento da confiança permitem ao iniciante a liberdade para relatar seus problemas e suas angústias profissionais. Entretanto, a participante tem consciência de que esse é o primeiro passo, pois, em um trabalho de mentoria, deve-se levantar as demandas, investir em suas compreensões, planejar ações e tomar decisões de forma planejada, conforme podemos perceber no relato:

*“Os programas de mentoria são de suma importância à um professor iniciante. Eles podem contribuir para o amadurecimento, orientação e suporte para que os docentes respondam positivamente às demandas às quais estão expostos no início da carreira. O acompanhamento intencional e sistemático dos professores iniciantes por docentes mais experientes, pode proporcionar análises mais elaboradas da prática pedagógica e um movimento na tentativa de socializar saberes necessários à prática docente.*

*Como professora de escola pública penso que dentre as principais tarefas desenvolvidas por um professor mentor esta a de estabelecer uma relação de confiança, extremamente necessária, para que os dilemas e desafios possam ser superados. Posteriormente a isto, são tarefas principais também o levantamento de demandas, reflexão e apontamentos sobre as mesmas, tomada de decisões e ações de forma partilhada, em parceria(...).*

*Para exemplificar também, o estabelecimento da relação de confiança citada, trago na memória uma música do filme (Toy Store): **Amigo estou aqui** (Toy Story).*

*Amigo estou aqui*

*Amigo estou aqui*

*Se a fase é ruim*

*E são tantos problemas que não tem fim*

*Não se esqueça que ouviu de mim*

*Amigo estou aqui*

*Amigo estou aqui*

*Amigo estou aqui*

*Amigo estou aqui*

*Os seus problemas são meus também*

*E isso eu faço por você e mais ninguém*

*O que eu quero é ver o seu bem*

*Amigo estou aqui*

*Amigo estou aqui*

*Os outros podem ser até bem melhores do que eu*

*Bons brinquedos são*

*Porém, amigo seu é coisa séria*

*Pois é opção do coração (viu?)*

*O tempo vai passar*

*Os anos vão confirmar*

*Às três palavras que eu proferi*

*Amigo estou aqui  
Amigo estou aqui  
Amigo estou aqui”*

Silvana- 13/10/14 Fórum de discussão.

A participante Silvana, em diálogo com outras colegas de turma, acrescenta informações sobre suas concepções em relação ao trabalho de mentoria. Para ela, o mentor pode atuar coletivamente, porém o momento de trabalho individual é essencial, já que permite uma reflexão mais pertinente à necessidade percebida ou, em suas palavras, a realização das “orientações pontuais”. Outro ponto destacado é que o trabalho individual possibilita mais segurança, pois na coletividade sempre pode haver o “receio” do julgamento do outro. Neste sentido, ilustra com o filme trabalhado na unidade anterior. Acompanhe:

*“Oi (...), acho interessante seu posicionamento, mas acredito que momentos individuais entre mentor e professor iniciante serão muito importantes. Isso porque orientações pontuais deverão ser realizadas. Outro porém, é o fato de nem sempre o professor iniciante estar seguro entre os mais experientes.*

*Vimos no filme Escritores da Liberdade, em vários momentos Erin sair da sala dos professores por perceber que aquele grupo não contribui em nada em relação a suas angústias. Pelo contrário, o grupo só reforça estereótipos e discursos dos quais Erin não está disposta a concordar.”*

Silvana -13/10/14 Fórum de discussão.

A preocupação e a defesa em relação ao trabalho individual com o professor iniciante indicam que Silvana percebe a singularidade da mentoria e uma das diferenciações em relação ao trabalho coletivo de orientação que acontece na escola.

Essa singularidade é característica do atendimento de cada mentoria, que forma o que denominamos de díade, pautada na confiança e nas interações privativas (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2012, p. 67).

A participante Ana, com apoio do texto indicado para subsídio do fórum<sup>44</sup>, apresenta em sua análise as vantagens da mentoria, destacando a importância da realização desse trabalho. Em resposta aos colegas de fórum, ela afirma que o trabalho de mentoria pode desenvolver a segurança didática no professor iniciante e assim diminuir o índice de desistência. Citando o filme trabalhado na unidade anterior

---

<sup>44</sup> Texto de apoio: **“Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente – uma visão geral”**, de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

e o quadro de apoio<sup>45</sup>, a participante destaca a importância do apoio emocional e o profissional para a superação das dificuldades típicas do início da carreira.

*“Olá (...) Concordo com você que a segurança para ensinar pode ser oferecida pela mentoria, além disso, outros objetivos podem ser apontados: "aumentar a probabilidade de permanência na carreira; promover o bem-estar pessoal e profissional" (REALI, s/d, p.5).*

*Analisando o filme "Escritores da liberdade" com o quadro de tipos de apoio profissional, percebi que a professora iniciante não recebeu apoio emocional e nem profissional (nos primeiros dias de aula), mas estratégias de sobrevivência possibilitaram a superação das suas dificuldades.”*

Ana -05/02/2015 Fórum de discussão.

Em outro momento, ainda fazendo referência ao quadro de tipos de apoio e ao filme trabalhado, respondendo a uma colega de turma, Ana afirma que quando não se recebe o apoio necessário no início da carreira utiliza-se estratégias de sobrevivência, tal como a personagem do filme referido. Neste contexto, o diálogo é destaque para a superação das dificuldades.

*“(...) achei muito pertinente essa sua observação sobre a forma com que a professora Erin abordou o problema com a caricatura. Ela contornou uma situação bem difícil em benefício da aprendizagem coletiva do grupo. Acredito que essa situação possa ser categorizada como uma estratégia de sobrevivência (diálogo) de acordo com o quadro de tipos de apoio do curso.”*

Ana -11/02/2015. Fórum de discussão.

Considerando nossas participantes, podemos evidenciar que mesmo no início<sup>46</sup> do programa, elas já indicavam possuir compreensão sobre a responsabilidade na função de mentor, percebendo que a natureza da relação mentor-PI deve ser pautada na confiança e no apoio planejado, considerando o contexto de atuação de cada iniciante. É como afirma Marcelo García (1999a), o componente crucial do trabalho de mentoria “é a capacidade para trabalhar em conjunto, alicerçada na confiança mútua, no respeito e na crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente” (MARCELO GARCÍA, 1999a, p. 127).

Entretanto, podemos perceber que apenas uma indicou previamente preocupação em agregar a mentoria à equipe gestora da escola, o que pode representar que as outras duas confiavam no desenvolvimento de um trabalho de

<sup>45</sup> O quadro de apoio foi elaborado pela equipe organizadora do PFOM e contém a categorização dos tipos de apoio possíveis de receber no início da carreira. O quadro se encontra no apêndice 1.

<sup>46</sup>Essa atividade foi proposta no terceiro mês do início do Programa de Formação Online de Mentores, com um calendário diferente em cada um dos dois grupos realizados.

mentoria paralelo ao trabalho da equipe escolar. Porém, esta questão será examinada com maior profundidade no próximo capítulo, no qual analisamos atividades em que as participantes começam a planejar suas ações como mentoras e a refletir sobre essa atividade. Assim, podemos analisar com mais dados que relação as participantes estabelecem entre a mentoria e a função exercida, e como percebem o papel

## **5. A MENTORIA E A FUNÇÃO DE ESPECIALISTA EXERCIDA COTIDIANAMENTE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Até aqui, consideramos algumas narrativas realizadas no PFOM que procuram apresentar as concepções e as primeiras ideias das participantes em relação ao trabalho da mentoria, pois foram atividades de reflexão realizadas anteriormente ao trabalho em campo. A partir deste ponto, procuramos realizar uma análise que considera as atividades durante ou após a ação de mentoria desenvolvida pelas participantes do programa. De forma geral, são atividades que estimulam a análise da mentoria realizada, ou seja, a reflexão sobre a vivência construída durante o Programa, de modo a perceber como as particularidades são apresentadas, como os detalhes do trabalho do mentor foram vividos e percebidos.

A partir deste caminho, consideramos ser possível responder a alguns de nossos questionamentos iniciais, tais como:

- As ações do especialista (coordenador, diretor e supervisor escolar) e do mentor no trabalho dentro da escola podem confundir-se? Complementar-se? Distanciar-se?
- Por que as ações referentes a um mentor são necessárias diante de funções formativas preconizadas nas atribuições dos cargos?
- Os momentos destinados à própria formação docente coletiva: HTPC, HTPL podem ser aproveitados para o trabalho de mentoria presencial? Ou seria utilizado outro momento? A escola se transformaria em local no qual se podem resolver diferentes necessidades formativas? Quais os limites e possibilidades dessa alternativa?
- Quais condições o contexto escolar deve/pode oferecer para promover processos de mentoria com o professor iniciante? Estas condições são viáveis e possíveis de realização?

Sendo assim, utilizamos as seguintes atividades como fonte de dados para o capítulo: Atividade 2.2 (módulo III) - Conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas - primeira e segunda parte; Atividade 3.1(módulo III) - Planejamento da ação; Atividade 3.3 (módulo III) - Registro dos trabalhos com o PI; Atividade 1.1 (módulo IV) - Reflexões sobre mentoria e atividades.

A análise dos dados coletados foi realizada em dois momentos distintos, conforme sua natureza:

- planejamento:
- reflexão após a atuação das mentoras junto a uma ou duas iniciantes.

### **5.1- O planejamento da mentoria, as informações prévias e as necessidades dos iniciantes: indícios sobre a aproximação ou distanciamento da função exercida cotidianamente**

Após um período de estudo e compreensão do conceito e das singularidades do trabalho de mentoria, os participantes iniciaram um período de contato com o PI<sup>47</sup>. Neste período, realizaram a aproximação, a caracterização e o levantamento das necessidades formativas dos iniciantes selecionados e, posteriormente, planejaram sua ação, considerando todas as informações coletadas. Para que esse trabalho fosse realizado com qualidade, foi proposta aos futuros mentores uma reflexão sobre as necessidades formativas e os instrumentos para reconhecê-las, considerando o contexto de atuação e as estratégias que podem ser utilizadas para sua efetivação: atividade 2.2 - conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas.

Essa atividade foi realizada em dois momentos diferentes, o primeiro, utilizando um caso de ensino<sup>48</sup> (relato de uma mentora em relação ao diagnóstico das necessidades formativas), que as participantes deveriam ler para refletir e responder aos seguintes questionamentos, referentes ao seu iniciante:

- Qual o objetivo desse diagnóstico?
- Quais estratégias, ferramentas e materiais eu tenho disponíveis para identificar as necessidades formativas da minha PI?
- O que eu posso perguntar à PI, que possa me ajudar neste diagnóstico?

---

<sup>47</sup> As professoras iniciantes foram escolhidas pelas mentoras participantes atendendo ao critério de terem menos de 5 anos de experiência docente e de ter disponibilidade e interesse em participar do PFOM. As tutoras-pesquisadoras não influenciaram a escolha. Cada PI recebeu uma carta convite assinou o termo de compromisso, afinal, elas também foram certificada pelo PFOM.

<sup>48</sup> O caso de ensino se encontra no Apêndice 2.

E, na segunda parte, pedíamos que as participantes realizassem uma narrativa relatando o início de seu trabalho com a PI: o primeiro contato, o diagnóstico das necessidades formativas de sua PI e as expectativas do início do trabalho junto a PI.

Ao retomarmos à primeira parte da atividade podemos perceber que as participantes aqui consideradas percebem a importância da fase de diagnóstico das necessidades de cada iniciante, a fim de não realizar uma intervenção pautada apenas em situações formativas “gerais” ou em “pacotes fechados”. Acompanhe as reflexões que as mentoras realizaram em relação ao caso de ensino:

*“Provavelmente, a conversa da mentora Rosa com a PI Luana, foi muito proveitosa. Isso porque Luana se mostra bastante solícita e disposta a receber orientações. Sua ansiedade demonstra o compromisso que tem com as causas da educação.*

*A mentora Rosa utiliza três ferramentas importantes para diagnosticar as necessidades formativas de Luana: uma conversa, observação e acompanhamento do trabalho e uma análise dos registros dos alunos.*

*Penso que as ferramentas utilizadas e os questionamentos dirigidos foram suficientes para a mentora diagnosticar as necessidades formativas da PI pois os mesmos forneceram dados importantes que subsidiaram as intervenções do processo de mentoria.*

*As necessidades formativas de Luana estão relacionadas a(o):*

- *Gestão da sala de aula*
- *Conhecimento do contexto e dos alunos da sala de aula*
- *Intervenções metodológicas apropriadas para o contexto e perfil da sala de aula*

*Dada a minha própria dificuldade, em início de carreira, com a gestão e a dinâmica da sala de aula, tenho essa frente como sendo de suma importância para o desempenho positivo de qualquer outra frente. Nesse sentido, optaria, no trabalho com a PI da mentora Rosa, começar o trabalho com intervenções nesse tema.”*

Silvana - Atividade 2.2: mapeando as necessidades formativas - 1/6/2015.

“A conversa da mentora e a professora iniciante Luana foi transparente e com a intenção de diagnosticar as dificuldades pelas quais a professora estava passando e mais ainda identificar o porquê destas dificuldades e como, quais aspectos de seu trabalho necessitava mais atenção e como ela poderia auxiliar a professora.

A mentora buscou conhecer o planejamento da professora e os objetivos estabelecidos e assim entender quais os conhecimentos da professora em relação ao conteúdo, o uso dos espaços e o conhecimento que ela tinha da turma; procurou também conhecer melhor os alunos de Luana e se a professora conhecia-os em particular, seus interesses, comportamentos, a interação com a professora e os pares, com o conteúdo, e as atividades livres na sala ou fora dela; procurou saber como era a rotina diária, se as atividades permanentes aconteciam a contento; no manejo diário procurou

saber em quais momentos a professora sentia mais dificuldade para direcionar o grupo.

Não (acho que as ferramentas e questionamentos feitos pela mentora foram suficientes para diagnosticar as necessidades formativas), porque após a conversa com a professora, a mentora sentia ainda a necessidade de fazer outros levantamentos sobre o seu trabalho e passou então a fazer observação direta acompanhando o trabalho da professora por alguns dias e para isso resolveu traçar um roteiro.

A mentora percebeu que Luana necessitava de auxílio quanto à escolha do local da acolhida e entrega das crianças, da roda de conversa e que havia a necessidade de ampliação do repertório e de deixar que as crianças pudessem propor assuntos de seus interesses. Na contação de história, era necessário escolher melhor o lugar, já que os textos estavam adequados, assim como o tempo de alimentação e escovação. Na sala de aula ela propunha a mesma atividade para todos ao mesmo tempo e tinha dificuldades em montar grupos produtivos e nas situações de brincadeira, alguns alunos lideravam e escolhiam com quem queriam brincar, deixando outras crianças de fora causando descontentamento. Enfim a professora iniciante demonstrou ter várias necessidades formativas: gestão do tempo e do espaço para a realização de atividades permanentes, conhecimento de seus alunos e do que já sabiam para montar agrupamentos produtivos, identificação dos líderes e como lidar com eles nos momentos de brincadeiras, propor atividades diferenciada de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Os temas (de trabalho prioritariamente) seriam os seguintes:

- Gestão do tempo e do espaço dentro e fora da sala de aula.
- Sondagem dos alunos.
- Montando agrupamentos produtivos.
- Interação aluno-professor e aluno-aluno.”

Noêmia - Atividade 2.2: mapeando as necessidades formativas - 04/05/2015.

*“Acredito que (conversa entre a mentora e a PI Luana) tenha sido tranquila, pois a mentora atuou como uma parceira”.*

*Ela utilizou a conversa para identificar alguns aspectos que pareciam necessitar de mais atenção, análise de documento (planejamento docente do 1º bimestre), relato oral da professora e observação do trabalho docente por alguns dias.*

*Sim (acho que as ferramentas e questionamentos feitos pela mentora foram suficientes para diagnosticar as necessidades formativas), se fosse utilizado apenas como instrumentos a “conversa” e a “análise documental” muito pouco seria elucidado, pois eles estavam coerentes. Com a observação de sala de aula a mentora pode perceber que a prática docente continha alguns problemas relacionados à gestão do tempo e do espaço, além do agrupamento dos alunos que não era feito de forma produtiva.*

*Acho que (as necessidades formativas) são relacionados à gestão da sala de aula (organização do espaço e do tempo) e à aprendizagem discente (melhorar a interação entre os alunos e deles com a professora, aumentar a motivação, atender à diversidade de ritmos de aprendizagem).*

*(Prioridades para se trabalhar:) Gestão de sala de aula e aprendizagem discente, nessa ordem.”*

Ana – Atividade 2.2: mapeando as necessidades formativas – 02/06/2015.

Essa atividade de reflexão revelou que as participantes aqui analisadas conseguem perceber a necessidade de diferenciar os instrumentos para diagnóstico das necessidades formativas, utilizando-os de forma que um complemente o outro. Mesmo com modos de escrita e percepção individuais, elas puderam perceber a importância da observação em sala de aula, que complementa o diálogo e a análise do planejamento (análise de documento), afirmando que apenas os dois últimos instrumentos seriam insuficientes (Noêmia e Ana). Percebem também que o questionário pode ser insuficiente para apreender toda a realidade contextual. Este fato indica consciência sobre os objetivos, o uso e o alcance dos instrumentos de diagnóstico apresentados.

Neste sentido, podemos recuperar o suporte que as mentoras tiveram na atividade, quando se apoiam na definição de Marcelo Garcia (1999a), que identifica as necessidades formativas como as “carências, desejos e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino” (MARCELO GARCIA, 1999a, p. 198).

Quanto à definição e prioridades formativas, podemos observar que apenas Silvana relaciona sua decisão com a própria experiência inicial, indicando a própria dificuldade que teve em relação à gestão e à dinâmica da sala de aula. Sobre os temas prioritários, podemos perceber novamente que, de forma diferente, todas indicam que a gestão da sala de aula e a aprendizagem discente devem ser o foco na situação apresentada, o que mostra a preocupação com o imediato. Diante desse fato, concordamos com Rodrigues e Esteves (1993), ao afirmarem que as necessidades dos professores são “frequentemente potenciais, podendo ser satisfeitas apenas em longo prazo, já que a ação educativa raramente é imediata nos seus efeitos, projetando-se sempre no tempo longo” (RODRIGUES, ESTEVES, 1993, p.15).

Na segunda parte da atividade, quando as participantes deveriam relatar o início de seu trabalho com o iniciante, no diário de mentoria, podemos perceber o trabalho diferenciado em relação ao diagnóstico das necessidades formativas, bem como a influência da rotina escolar no trabalho de mentoria, o que nos oferece indícios sobre a aproximação ou distanciamento da função exercida cotidianamente.

Sob este aspecto é possível perceber que a mentora Silvana, em seu relato, deixa transparecer que apenas uma conversa dirigida (em formato de entrevista) não oferece dados suficientes para o diagnóstico e a definição das prioridades formativas do trabalho de mentoria. Assim, opta pela observação direta na sala de aula.

A mentora realiza um destaque em relação à conversa dirigida, afirmando que a mesma permite verificar o comprometimento do iniciante com seu trabalho, o que indica uma preocupação com a voz do professor, com suas crenças e seus posicionamentos. Considerando este fato, gostaríamos de destacar Kramer (2003), que apresenta a importância da dimensão coletiva no trabalho das professoras, independentemente da fase em que atuam, pois, saber que há um espaço de interlocução e exposição de sua prática pode representar a consciência de que os problemas são comuns e não apenas individuais.

Também é importante perceber no relato de Silvana que, além da ansiedade do iniciante, há a interferência da rotina de trabalho, pois ela afirmava ter utilizado inclusive as “conversas no lanche” para colocá-la “a par de suas dificuldades em sala de aula”.

*“Caro diário,*

*(...) Enfim, comecei o trabalho de mentoria com o Luciano. Caso não tenha ainda lhe contado, o Luciano é nosso professor de Ciências Biológicas.*

*Antes mesmo de começar a pensar nas ferramentas que utilizaria para levantar as necessidades formativas do meu PI, já tive oportunidade de em variados momentos conhecer sobre elas, quando ele mesmo já as relatava. Nesse sentido, escolher uma conversa, ou talvez uma conversa em estilo de entrevista dirigida, foi uma ótima opção. É muito interessante perceber a ansiedade do PI, tentando a cada momento em nossas conversas no lanche, me colocar a par de suas dificuldades em sala de aula.*

*Mesmo assim, decidi que apenas as conversas não serão suficientes e defini uma observação com o acompanhamento das atividades nas aulas de Ciências.*

*Sobre a primeira ferramenta escolhida, a conversa, convém dizer que é importante na medida em que você, enquanto mentor tem a possibilidade de verificar o nível de comprometimento do PI com sua atuação. Nesse momento, é possível ver como suas respostas estão consolidadas ou não e quais argumentos são utilizados por ele.*

*Sobre a observação e acompanhamento em sala de aula, é outro momento importantíssimo. Optei por uma observação simples, aquela que o observador permanece alheio à comunidade e a observa de maneira espontânea, no papel de espectador (Lakatos, 2001).*

*Esse momento se faz necessário, pois é no plano de sala de aula que as relações do nosso fazer pedagógico, se estabelecem com a maior*

*intensidade. Ou seja, é o momento de interações com os parceiros em um sistema de trabalho.*

*Já me reuni com meu PI e informei sobre as duas ferramentas escolhidas. Ele atendeu prontamente, cheio de entusiasmo e interesse, manifestando novamente sua ansiedade de que começássemos rápido.”*

Silvana. Diário de mentoria - 01/06/2015.

A mentora Silvana, neste primeiro relato, não oferece indícios explícitos sobre aproximação da função exercida na escola com o trabalho de mentoria, diferentemente de Noêmia, a qual afirma que sua atual função (diretora) interfere no desenvolvimento da atividade, por causa da rotina. Noêmia elabora e utiliza um questionário exploratório<sup>49</sup>, mas não consegue atingir seus objetivos em relação ao apontamento das necessidades formativas da PI, por isso, concorda com a necessidade de utilizar a conversa dirigida (em formato de entrevista) e a observação direta:

*“Inicialmente eu tive uma conversa com ela, explicando que precisava entender quais eram suas necessidades formativas, então optei primeiro por um questionário onde foi pedido para que ela descrevesse quais as principais características de sua turma e que me relatasse em que fase das hipóteses de leitura e escrita encontravam-se a maioria das crianças; quais as necessidades de formação necessitaria para este momento com sua turma de 1º ano? Dessas necessidades, quais ela acreditava que pudessem ser sanadas pela mentora ou pelos colegas mais experientes, como outros professores e coordenadores pedagógicos? E por fim, solicitei que redigisse um texto sobre suas experiências anteriores, há quanto tempo é formada, qual sua formação inicial e continuada, a quanto tempo atua como professora de 1º ano, qual sua experiência como professora alfabetizadora e qual a maior dificuldade encontrada com sua turma e o que precisaria saber mais para melhorar sua atuação como professora alfabetizadora.*

*Analisando suas respostas, verifiquei que o maior problema enfrentado é a indisciplina, porém acredito que haja outros problemas que a professora não deixa claro em suas respostas, acredito que o questionário não me deu pistas claras das necessidades formativas da professora até porque ela não respondeu quais são as maiores dificuldades com sua turma e nem o que precisaria receber de formação específica que a auxiliasse com o seu trabalho. A partir desse momento entendi que uma conversa seria o melhor caminho para que eu entenda suas necessidades formativas e que o acompanhamento direto de seu trabalho na sala de aula também se faz necessário, só assim poderei diagnosticar os maiores problemas e auxiliá-la com uma intervenção. Já até planejamos a visita algumas vezes, mas, por conta da rotina do trabalho administrativo ainda não consegui iniciar este acompanhamento. A semana passada foi semana de prova, talvez*

---

<sup>49</sup> Infelizmente, a mentora não disponibilizou o questionário no AVA.

*conseguirei realizar a conversa esta semana e agendar o acompanhamento de sua rotina”*

Noêmia. Diário de Mentoria – 04/05/2015 - atividade 2.2.

A mentora Noêmia também indica de forma indireta, neste excerto, a crença de que as necessidades das professoras podem ser sanadas pela coordenadora da escola, pelas colegas experientes e pela mentora, atribuindo a decisão dessa “classificação” para a iniciante. Assim, podemos observar que a referida participante aparentemente demonstra acreditar que a solução das demandas da professora pode ser delegada às outras pessoas. É possível que essa percepção esteja relacionada ao seu cargo de diretora e ao fato de a função de formação de professores não estar diretamente atribuída a ele, conforme vemos em Silva Júnior (2006), que destacam como função predominante do gestor as atividades burocráticas que compõem o campo técnico-administrativo, enquanto as questões da formação de professores ficam em segundo plano.

Aparentemente, esta atitude indica a crença de que a escola e sua equipe podem suprir algumas necessidades dos iniciantes, o que representaria um indício de aproximação do trabalho de mentoria com as funções exercidas na escola.

Assim como Noêmia, a participante Ana evidencia que a função exercida, de supervisora, pode influenciar negativamente seu trabalho de mentoria, assim, explica que preferiu não realizar um trabalho com nenhuma escola de sua administração por receio dos resultados e, para não se desligar do programa, encontrou uma nova opção:

*“Reflexão*

*Tive/tenho dificuldades em atuar com professores iniciantes (PI) da área de jurisdição da Diretoria de Ensino em que trabalho, pois eles confundem a pessoa (Ana) com o cargo (Supervisor de Ensino). Vou tentar explicar melhor: há na Secretaria de Estado da Educação o período de estágio probatório para os ingressantes (professores, diretores e supervisores) com a duração de três anos. Durante esse estágio, o professor é avaliado (a cada dez meses) pela comissão instituída na escola e essa avaliação é ratificada ou não pela comissão instituída na diretoria (já para os diretores e supervisores há apenas a comissão da diretoria). Eu faço parte da comissão da diretoria, com a função de, após o período de trinta meses, publicar a estabilidade ou não de determinado docente à vista de suas avaliações. Nisso reside o meu constrangimento em atuar com professores iniciantes desta diretoria.”*

Ana - Diário de mentoria - 07/08/2015.

Diante de sua justificativa, foi permitido que a participante desenvolvesse um trabalho diferenciado<sup>50</sup>, já que também realizaria as orientações de forma virtual. Esta opção trouxe algumas consequências, entre elas, a modificação em relação aos instrumentos para diagnóstico e para acompanhamento do trabalho, já que, ao invés de observação direta, seria preciso a observação de documentos e materiais produzidos pela professora e alunos.

Ana, diferentemente das outras duas participantes consideradas, apresenta uma preocupação específica com o planejamento e a adequação dos instrumentos selecionados, pela forma com que ocorrerá sua mentoria (virtual). Acompanhe em seus dois relatos uma preocupação com o processo:

*“Eu pretendo abordar esse tema (a importância do planejamento na construção de qualquer estratégia formativa e de levantamento de necessidades) expondo para a PI as vantagens de possuímos ferramentas que possam nos auxiliar na identificação das necessidades formativas.*

*A leitura do caso de ensino foi muito esclarecedora, principalmente ao abordar as vantagens de termos mais de uma ferramenta de diagnóstico, pois são várias as facetas do trabalho docente (teoria, metodologia, gestão etc) que devemos analisar para identificar melhor as necessidades do PI.*

*O trabalho de mentoria com a minha PI será virtual apenas. Poderemos usar relatos escritos no formato de um diário e entrevista escrita (esta será utilizada para aprofundar algum tópico do relato, detalhando-o para uma melhor compreensão).”*

Ana. Diário de mentoria - 02/06/2015.

Como afirmado anteriormente, a forma como ocorrerá o trabalho de mentoria delimita os instrumentos àqueles passíveis de serem enviados. Segue o segundo relato, no qual a participante reforça seus receios:

*“Proposta de Trabalho com PI*

*Hoje enviei um e-mail para a minha PI me apresentando como a sua mentora e solicitando que ela leia o Plano de Trabalho (anexado ao e-mail) e, caso julgue necessário, apresente sugestões para alterá-lo, a fim de torná-lo um instrumento adequado às suas necessidades formativas.*

*Essa parte do curso me dá medo...Confesso que acreditei que o curso seria apenas teórico. Nunca atuei como mentora de ninguém e acho que isso demanda muita responsabilidade e alteridade. Muitas vezes, no meu trabalho cotidiano, percebo que, de modo geral, esquecemos que um dia fomos iniciantes e não sabíamos determinada metodologia, teoria etc.*

---

<sup>50</sup> Devido ao abandono da primeira PI de Ana e considerando seu grande receio de sua função de supervisora influenciar negativamente o trabalho de mentoria foi permitido a escolha de uma PI de outro município, assim, a relação de mentora-PI ocorreu de forma virtual mediada pelas TIC's.

*Acabamos trabalhando como se todos soubessem exatamente o que estamos dizendo, desconsiderando as concepções e experiências prévias dos interlocutores.*

*Não me sinto preparada... e ainda estou com medo, porém orgulhosa de chegar até aqui.”*

Ana. Diário de mentoria, 21/08/2015.

Nesse relato de Ana, especificamente, podemos perceber que há destaque ao sentimento de medo em relação ao trabalho de mentoria. Segundo ela, a orientação de um iniciante, demanda responsabilidade e alteridade. Em sua trajetória docente, a mentoria não esteve presente como atuação, haja vista que sempre atuou em funções “burocráticas”<sup>51</sup>, por isso, o medo surge diante da novidade.

Além da falta de experiência, seu relato apresenta uma afirmação importantíssima, que ilustra a “indiferença” com os iniciantes. De acordo com a participante, muitos profissionais experientes se esquecem de que também foram aprendizes e que passaram por dificuldade. Esta percepção indica a necessidade de o mentor desenvolver empatia diante das dificuldades dos iniciantes.

Observamos que o cotidiano e a rotina de trabalho muitas vezes massacram o iniciante. As formações utilizadas, os momentos disponibilizados não lhe garantem voz e nem lhe permitem reflexões que podem potencializar o seu desenvolvimento profissional.

Concordamos com Reali, Tancredi e Mizukami (2014) que a realidade escolar brasileira não favorece o trabalho do iniciante. O referido depoimento comprova que faltam momentos para acompanhar os iniciantes, no sentido de organizar um plano de ação e dispositivos de apoio, com o objetivo de ajudá-los no estabelecimento das relações entre teoria e prática, revisão de suas práticas e escolhas e a promoção de momentos de reflexão sobre seu próprio trabalho.

Compreendemos que as constatações de Ana representam indícios da especificidade do trabalho do mentor e, assim, um ponto de distanciamento desta em comparação com as funções de especialistas nos contextos escolares: coordenador, diretor e supervisor.

---

<sup>51</sup> Conforme apresentamos no memorial formativo, Ana atuou como professora, como diretora e, atualmente, atua como supervisora de ensino.

Para aprofundarmos os indícios apontados, tivemos uma conversa virtual<sup>52</sup> (Ativ. 1.1- módulo IV) com as participantes consideradas, a fim de aprofundarmos a comparação das funções. Esse aprofundamento será apresentado no próximo item.

## **5.2 Reflexões sobre a vivência da mentoria: apontamentos sobre a aproximação ou distanciamento em relação à função realizada cotidianamente.**

Como afirmado, o trabalho de mentoria foi iniciado na unidade 3 do módulo III, considerando o levantamento das necessidades formativas dos iniciantes para o planejamento e intervenção mentora realizada. Esse trabalho ocorreu em um prazo mínimo<sup>53</sup> de três meses (junho até setembro - G1, e agosto até outubro- G2), conforme a necessidade e a realidade de cada participante. O acompanhamento realizado no módulo III foi feito pelos diários de mentoria, nos quais as mentoras narravam suas inserções práticas, e pelos *feedbacks* emitidos pelas tutoras.

Depois de decorrido o período de prática da mentoria, iniciamos o módulo IV, visando à reflexão sobre a experiência vivenciada. Nesse módulo, foi proposta uma conversa dirigida<sup>54</sup> (entrevista semiestruturada - Ativ. 1.1 mód. IV), realizada com cada participante individualmente, pela qual pudemos acompanhar o trabalho realizado e as motivações e percepções. As entrevistas foram realizadas no mês de setembro (G1) e no mês de dezembro (G2) e tocaram em aspectos essenciais para compreender as percepções em relação ao trabalho do mentor.

Para apresentação dos dados, organizamos os principais temas discutidos na conversa dirigida em subcategorias, de forma que nossa análise pudesse ser direcionada e que respondesse aos questionamentos e objetivos propostos em nossa pesquisa. É importante destacar que apresentamos os trechos mais significativos das entrevistas, como pode ser notado no item seguinte.

---

<sup>52</sup> Realizamos esta conversa pelo chat do AVA do PFOM.

<sup>53</sup> Colocamos prazo mínimo porque algumas mentoras realizaram o trabalho de mentoria em período maior.

<sup>54</sup> Realizamos esta conversa pelo chat do AVA do PFOM.

### 5.2.1 - Trabalho de mentoria: o desenvolvimento do trabalho, as estratégias utilizadas e as dificuldades apresentadas

Para todas as participantes, a experiência de mentoria foi inédita, já que nenhuma delas havia participado de uma iniciativa como esta. Quando relatam o trabalho de mentoria, apresentando como realizaram o diagnóstico das necessidades do PI, ou as estratégias utilizadas ou, ainda, o desenvolvimento do trabalho com iniciante, podemos perceber a consciência sobre a importância desse trabalho e sua especificidade, a preocupação com as orientações periódicas e o acompanhamento do iniciante e, também, a atenção com o trabalho formativo contextualizado a partir das necessidades do PI.

Entretanto, percebemos que, devido a características pessoais, influências da trajetória profissional e das experiências vividas, a forma de mentoria e o desenvolvimento foram específicos e circunstanciais: há momentos em que as mentores “deram o peixe”, há outros em que tentaram “ensinar a pescar”.

Dessa forma, observando o trabalho desenvolvido pelos mentores no PFOM, ousamos estabelecer uma classificação ilustrativa dos diferentes estilos de mentoria, pois houve participantes que assumiram uma característica de trabalho mais **reflexivo** na maioria de suas interações com o iniciante, outros desenvolveram uma mentoria mais **diretiva**, ou seja, atuaram indicando quais caminhos os iniciantes deveriam seguir, e também tivemos aqueles mentores que apresentaram uma ação **equilibrada**, realizando ações ora reflexivas, ora diretivas, ou seja, houve momentos em que se estimulou a reflexão e em outros ofereceram-se as respostas de forma clara e precisa.

Sobre esse aspecto Tancredi, Reali e Mizukami (2005) sinalizam que os programas de mentoria podem variar na ênfase dada, conforme as necessidades dos iniciantes e também as características do mentor e os objetivos da indução. Bem como a literatura específica também destaca que os Programas de indução podem se diferenciar pela temporalidade dos encontros entre mentor e PI, sendo que há aqueles com encontros frequentes, enquanto há outros em que os encontros são mais distanciados, porém, o essencial é a qualidade destes encontros.

Quando consideramos a mentora Silvana, observamos que ela realizou um trabalho de mentoria (orientações periódicas) destacando as reflexões em relação ao próprio iniciante, possuindo a tendência a um estilo de mentoria “equilibrado”. Em alguns momentos foi reflexiva, porém, em outros, direcionou. Acompanhe alguns trechos com relatos relacionados ao trabalho de acompanhamento:

*“Um momento que achei importante dar o peixe foi quando falamos sobre a indisciplina. Além de ler os textos, (que você Fabi indicou do Celso Vasconcellos), e discutir, disse a ele como faço em alguns momentos parecidos. Falei como falo com os pais quando situações de indisciplina acontecem na minha aula. Sobre ensinar a pescar, quando disse que ele tinha que organizar melhor a professora auxiliar e ai...deixei que ele fosse falar com ela e dissesse a ela como queria que ela fizesse na aula dele.”*

*“(...) Já trabalhei com ele a gestão da sala de aula e a indisciplina...das necessidades que levantei, acredito que falta ainda trabalhar a questão da relação-professor-aluno.*

*Fabi, percebo que ele mesmo começou a pensar em formas metodológicas diferenciadas... Isto é interessante, pois ele começa a perceber que o contexto também lhe dá pista.”*

Entrevista - Silvana 05/09/2015 - questão sobre o desenvolvimento do trabalho.

Nesse depoimento, podemos perceber que Silvana busca a reflexão direcionada a prática pedagógica, por meio da leitura e de questionamentos, porém, oferece o exemplo de como atua/atuará, se fosse com ela. Ela ainda cita a questão de delegar função ao professor auxiliar, presente na sala de aula desse mentor. Nesta última situação, ela afirma que deixou “que ele fosse falar com a professora e dissesse a ela como queria que ela fizesse na aula dele”. Isso demonstra que o iniciante entendeu a orientação e o direcionamento dado pela mentora e atuou de forma coerente com o proposto por ela.

Sobre o estilo de mentoria, deduzimos que Noêmia tenha um estilo mais diretivo, indicando precisamente o que a professora iniciante deve fazer. Evidenciamos ser possível que esse estilo diretivo tenha relação com seu cargo de diretora e suas funções. Acompanhe um trecho que pode ilustrar essa afirmação:

*“Pedi a ela (a PI) que fizesse um registro sobre com os principais problemas de indisciplina, e em quais momentos as crianças ficavam mais agitadas, solicitei também suas atividades permanentes e sua rotina contempladas do início ao fim da aula para uma análise.*

*Ela me passou essas informações, mas, quanto ao horário que ficam mais agitadas, ela disse que não tem um horário específico. Pode ser a qualquer momento.*

*Nas nossas conversas, eu disse a ela que as crianças são agitadas, mas é natural da idade, porque considero os alunos dela uma boa turminha. Observo que são falantes sim, mas bastante participativos.*

*Acho que a sala dela só destoa das demais salas de primeiro ano porque tem um aluno de inclusão bastante comprometido. Que não chega a ser um problema pra ela porque é bem acompanhado pela professora do AEE. É um aluno que tem distúrbio de comportamento, que também melhorou bastante no último mês.*

*O pai está comprometido e combinamos que ela daria responsabilidade a ele, como seu ajudante. E está dando certo porque todas às vezes que ele vai pra coordenação buscar alguma coisa pra ela ou pedirmos para xerocar algum material, nós elogiamos muito. Fazemos ele se sentir importante.*

*Antes dessa melhora dele, ela ficava muito nervosa e insatisfeita porque ele fica agressivo de repente.”*

*“(…)*

*Sim (estar presente na escola pode auxiliar na ação com os alunos). E esse aluno em questão tem uma ligação comigo, ele pode estar esperneando, se jogando no chão, gritando, nenhum funcionário consegue acalmá-lo e contê-lo. Mas eu vou buscá-lo ele já levanta, fica quietinho, pega na minha mão e vem comigo, é muito interessante como ele me respeita.*

*“Eu o trato com muita calma, eu não entro no momento psicológico dele, falo baixo e peço que venha comigo para uma conversa. Quando tenho tempo até realizamos algumas atividades com o alfabeto móvel, lemos um livro.*

*Quando não, apenas converso com ele bem perto de mim, olho nos olhos, pergunto o que aconteceu, digo estou entristecida com o comportamento dele.”*

*“(…) Sim, já fizemos encaminhamento para os outros órgãos de assistência psicologia e até para neurologista.”*

*“(…) Eu já tentei dizer a ela (PI), pra agir do mesmo jeito com o Isaque (aluno destacado anteriormente), mas ela diz que pra mim é fácil, porque não estou no momento de estresse como ela. Eu entendo. Se pudesse iria mais à sala.”*

Entrevista - Noêmia 01/09/2015 - questão sobre o desenvolvimento do trabalho.

No trecho destacado, podemos perceber que o trabalho de mentoria de Noêmia se mistura completamente com a sua rotina de diretora, pois ela realiza a avaliação da sala da PI em comparação com as outras da escola, afirmando que a referida sala destoa das demais por conta de um aluno com dificuldades comportamentais. Outro fator que ilustra essa mistura entre mentora e diretora está no fato narrado no qual Noêmia vai até a sala para “resolver o problema” sobre o comportamento do aluno no instante em que acontece o momento de stress do aluno.

Outra observação que pode ilustrar a “interferência” da função de diretora na mentoria é o fato de Noêmia sugerir que o aluno em questão seja o “auxiliar da sala” e que sua atitude seja sempre elogiada, atuando como um reforço positivo, pois, de acordo com as palavras da mentora, “todas as vezes que ele vai pra coordenação buscar alguma coisa pra ela ou pedirmos para xerocar algum material, nós elogiamos muito. Fazemos ele se sentir importante”.

Porém, fica a dúvida: a professora aceita a sugestão pelo fato de compreender a proposta ou pelo fato de a proposta vir da diretora da escola? Ou ainda: “será que esse trabalho de utilizar a estratégia sugerida seria viável e produziria efeito, se não viesse da diretora da escola?” Não é possível obter uma resposta para essa pergunta, porém, podemos perceber que, nesse caso, o cargo de diretora influenciou o desenvolvimento da mentoria. Aliás, a própria mentora destaca essa “interferência”, quando afirma que estar presente na escola pode auxiliar no domínio da sala, pois os alunos têm uma atitude diferente perante ela.

Outro ponto importante para analisarmos é em relação ao estilo de mentoria adotado. Verificamos, como foi afirmado antes, que Noêmia tenha uma tendência ao estilo diretivo, já que não percebemos grandes momentos reflexivos em relação à iniciante, mesmo ela alegando que é sempre importante “ensinar a pescar”. Pelo contrário, há grandes indícios de oferecimento de modelos, dicas e direcionamentos, como quando sugere que a iniciante aja da mesma forma que ela com o aluno em destaque. Diante da sugestão, a iniciante reluta, afirmando que as situações não são idênticas. É interessante notar que, mesmo havendo compreensão das especificidades, não houve um movimento para a reflexão em relação ao fato.

Outros exemplos que ilustram a tendência à diretividade ocorreram quando a mentora indicou o uso de música como sugestão para melhorar a atenção e aprendizagem dos alunos. Neste trecho, podemos perceber também a indicação de leitura de textos, que no momento da entrevista não foram especificados. Acompanhe seu depoimento:

*“Trabalhar com música como sugeri deu certo, as crianças acompanham e fixam mais as aprendizagens. Sim a professora está dando continuidade ao trabalho com música. Também a leitura dos textos ajudou bastante a professora a compreender melhor as crianças e a lidar com elas”*

*“Acho que esse é o caminho, estabelecer uma relação afetiva com ele (aluno), respeitar e gostar dele, a professora também deve conquistá-lo.”*

*“Sim, (percebo que a PI recebe bem as minhas sugestões), mas às vezes argumenta um pouco. Ela é novinha, impaciente talvez”.*

*“No início a PI estava bastante relutante porque acreditava que poderíamos operar um milagre, hoje já entendeu que é preciso tempo, dedicação e muita paciência para obtermos algum resultado com as crianças”.*

*(Entrevista- Noêmia 01/09/2015 - questão sobre o desenvolvimento do PI)*

*“Ensinar a pescar, acho importante sempre, mas, às vezes é preciso dar o peixe e mostrar que dá certo, como a questão do uso de música e da afetividade com o Ismar<sup>55</sup> que estamos trabalhando agora”.*

Entrevista - Noêmia 01/09/2015 - questão sobre desenvolvimento do trabalho.

De forma diferente, Ana realizou um trabalho de mentoria em que aparentemente privilegiava a reflexão, pois se pautou em questionamentos que levassem a iniciante a analisar a situação e concluir os posicionamentos. Dessa forma, mesmo que suas respostas tenham sido concisas, poderíamos afirmar que a mesma possui uma tendência ao estilo reflexivo de mentoria<sup>56</sup>. Em sua entrevista, ela explica que após o levantamento das necessidades e do planejamento, enviou para a mentora alguns textos:

*“Enviei a conversa com embasamento para justificar os pedidos feitos para ela. Bem, a conversa deu certo, mesmo com algumas dificuldades por utilizarmos o e-mail. Percebi que o entendimento dela sobre leitura compartilhada não era o que eu estava propondo.*

*Conversando e explicando com os textos foi possível que ela compreendesse melhor o conceito estudado. Ela disse que houve avanço com os alunos.”*

*“(...) Sim, (tive que compreender o ponto de vista dela para que o diálogo pudesse ser realizado). O registro detalhado do local de trabalho da PI e foi pertinente pois eu tinha outra ideia sobre o seu contexto escolar”*

Entrevista Ana 03/12/2015 - questão sobre desenvolvimento do trabalho.

Em relação às estratégias utilizadas para acompanhamento do trabalho de mentoria, é interessante perceber nos depoimentos a importância da observação da sala e da aula do iniciante, segundo as participantes. Mesmo a mentora Ana, que não conseguiu realizar essa observação presencial, destaca a importância desse

---

<sup>55</sup> O nome citado é fictício.

<sup>56</sup> O estilo da mentora será enfatizado quando analisarmos a categoria atuação da mentoria no capítulo 6, no qual consideramos a base de conhecimento do mentor.

instrumento para perceber os detalhes da realidade. Entretanto, para a realização do trabalho de observação é necessária a disponibilidade de tempo, o que, segundo Silvana e Noêmia, foi um obstáculo, conforme podemos perceber em seus depoimentos.

Entretanto, podemos afirmar que a mentoria não consiste apenas em observações e em apontamentos sobre a didática do professor, já que não se resume a um trabalho compreendido como mera supervisão. A mentoria pressupõe principalmente o aconselhamento, o diálogo, o apoio, a orientação ao iniciante, possibilitando-lhe segurança e permitindo seu desenvolvimento.

*“Fabi, a observação foi muito importante...nela coletei informações sobre a gestão da sala de aula e as intervenções metodológicas, mas agora ela não tem sido mais possível. (devido ao pouco tempo disponível). Para observação eu estruturei um roteiro meu...entrei na sala focada para observar alguns itens que escrevi: a dinâmica da aula (início, desenvolvimento e encerramento), a postura do Luciano frente questões cotidianas impostas pelas crianças e suas intervenções em momentos de ensino aprendizagem...”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre as observações realizadas em sala.

*“... Estamos conseguindo nos falar efetivamente (de sentar em uma mesa e conversar) de quinze em quinze (...) Fiz duas orientações (reuniões presenciais) em junho...depois férias...e em agosto duas. Estamos também conversando por e-mail e no recreio das aulas...e isso acontece sempre mas, acho que estamos tendo avanços. Mesmo assim, tanto ele quanto eu, gostaríamos de ter mais tempo.”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre as estratégias utilizadas na mentoria.

*“(...) O Lu também é professor de música, às vezes quando encaminho um texto ou um questionamento, ele demora um pouco pra responder...ou eu também...as vezes ele me pede alguma coisa e eu na correria dou um retorno não tão rápido. As dificuldades são relacionadas a isso apenas...”*

*“Bom, fazemos uma análise, desde o momento que começamos, meu maior desafio foi lidar com a ansiedade (minha e do PI), segundo a batalha travada com o tempo.”*

*“Estou com medo de que ele coloque muita expectativa em mim e no trabalho de mentoria. Ele está bastante animado.*

*Antes que eu pedisse ela já havia feito um levantamento das dificuldades dele.*

*Vejo a ansiedade dele e lembro muito de mim... a vontade de que as coisas deem certo e de que as questões e problemas que ele tem se estabilizem me reporta a mim mesmo...”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre as dificuldades enfrentadas.

*Minha única dificuldade é a falta de tempo. Formação virtual denota tanto ou mais tempo que uma formação presencial. Nesse sentido é preciso muita dedicação pra fazer as atividades “em campo”, refletir sobre elas e elaborar as atividades para postagens.*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015- questão sobre dificuldades enfrentadas.

A mentora Silvana organizou-se numa rotina de mentoria em que os encontros eram realizados quinzenalmente, devido à questão da falta de tempo, sendo que a complementação do trabalho planejado era feita utilizando-se o e-mail e o intervalo do lanche (recreio), um espaço escolar que serviu para fins pedagógicos. É interessante notar que o uso do momento de intervalo, apesar de temporalmente curto, permite conversas pedagógicas. O uso de instrumentos tecnológicos, como o e-mail, também indica que a relação entre mentor-iniciante não se restringe aos momentos de orientação presencial, que ficaram prejudicados pela falta de tempo dos envolvidos.

Retomando as dificuldades que a mentora Silvana destaca, analisaremos primeiramente a ansiedade e as expectativas do iniciante em relação ao trabalho realizado. Segundo ela, havia uma grande expectativa quanto ao trabalho, o que demonstra a dificuldade do iniciante e seu desejo por superação e melhoria em seu desempenho. Dessa forma, um programa de apoio é esperado com muita ansiedade. Esse fato comprova, novamente, a realidade educacional frente aos iniciantes: a solidão e a angústia.

Outra dificuldade que destacou, e que envolve o trabalho de mentoria e o Programa como um todo, é a falta de tempo, pois, as realizações das atividades de formação e de atuação da mentoria demandam tempo. Noêmia também apresentou a “falta de tempo”, quando descreveu o desenvolvimento do trabalho e as dificuldades enfrentadas na ação como mentora.

*“Observo a sala e vejo se posso ajudar mais para que ela (PI) tenha uma sala mais pacífica. Ficar perto do Ismar (aluno destacado anteriormente) acompanhá-lo nas atividades.*

*Pelo menos ele daria sossego a ela, porque é assim que ele fica quando estou por perto. Ele gosta de mostrar que está obedecendo, que está melhorando.”*

*“Ela é uma boa professora, nas aulas que acompanhei percebi que ela tem didática, as aulas são bem planejadas. No geral acho que ela (PI) não está ruim, ela está se saindo bem, só precisa aprender a lidar com as frustrações*

*da rotina de uma sala de aula. Às vezes acho que (ela) é exigente demais, ela não terá nenhuma turma homogênea”.*

*“Ela por sua vez, não tem nem coragem de requisitar a minha ajuda a não ser essas crianças que dão mais trabalho. Essas crianças são difíceis na questão de comportamento e tumultuam muito”.*

Noêmia. Entrevista, 01/09/2015 - questão sobre as dificuldades da PI.

*“Tirando as queixas dos alunos "indisciplinados", quando pergunto se está precisando de alguma coisa, ela diz que está tudo bem. Ela tem me pedido alguns materiais e eu tenho atendido a tudo para apoiá-la”.*

*“Não, ela não procurava ajuda (antes do programa), apenas o relacionamento normal com as coordenadoras para planejamento e preenchimento de documentação”.*

Noêmia. Entrevista, 01/09/2015 - questão sobre as observações de acompanhamento.

*“Quando usei o questionário (como estratégia para coletar informações detalhadas sobre a PI) ela foi um pouco evasiva. Toda vez que peço que registre algo, ela não me dá as respostas conforme a pergunta”.*

Noêmia. Entrevista, 01/09/2015 - questão sobre as estratégias utilizadas na mentoria.

*“O que está contemplado no semanário, eu posso ver, apesar que apenas as coordenadoras estão vendo semanário. (...) Mas é uma boa ideia eu começar a ver o semanário dela. Algumas coisas eu já ela fazendo”.*

Noêmia. Entrevista, 01/09/2015 - questão sobre as estratégias utilizadas na mentoria.

*“As maiores dificuldades é em acompanhar o trabalho da PI como eu gostaria por conta da rotina da escola.”*

*“E muitas vezes, fico com uns alunos dela na minha sala (diretoria) pra que (ela) possa trabalhar. E todos os outros professores que recorrem também a mim com os vários problemas.”*

Noêmia. Entrevista, 01/09/2015 - questão sobre as dificuldades encontradas.

Nos excertos da Noêmia, pudemos acompanhar que o trabalho de mentoria realizado desenvolveu-se a partir de sua própria função como diretora, já que o desenvolvimento desse trabalho pressupunha a resposta imediata à indisciplina, como, por exemplo, o “envio do aluno para a sala da diretoria” ou o atendimento aos materiais solicitados. Sobre as estratégias utilizadas para o acompanhamento, destaca-se o registro escrito e o acompanhamento de documentos pedagógicos, como o semanário. Porém, Noêmia afirma que “apenas as coordenadoras estão vendo o semanário”. Esse fato pode indicar que há uma preocupação da mentora em

“invadir” o espaço da coordenação, explicitando talvez um cuidado perante sua própria função de diretora.

O cotidiano diário de trabalho aparece novamente como fator que dificulta a mentoria, pois percebemos que faltou organização específica para o desenvolvimento do trabalho de mentoria. Além disso, há confusão entre as funções. Assim, a mentora não soube explicitar o atendimento às necessidades da iniciante de forma diferenciada dos problemas dos outros professores.

Outro fator que gostaríamos de discutir envolve a díade mentor-iniciante, pois a própria relação escolar pode ter influenciado as expectativas da iniciante, que só apresentava à sua mentora/diretora queixas sobre os alunos indisciplinados. Será que se a mentora não fosse também a diretora seriam apenas essas as queixas?

Entretanto, é importante destacar que, conforme as palavras de Noêmia, foi com esse programa que a iniciante começou a trazer as demandas para ela, já que anteriormente existia “apenas o relacionamento normal com as coordenadoras, para planejamento e preenchimento de documentação”. Esse fato comprova novamente a importância da mentoria para os iniciantes.

Ana, que não conhecia anteriormente sua iniciante, devido aos receios já apresentados, relata que seus “encontros<sup>57</sup>” de mentoria, planejados a partir da demanda levantada com a iniciante, também não se desenvolveram plenamente devido à falta de tempo, sendo que este, de acordo com suas palavras, foi “irreal”, pois não atendia a toda a complexidade da atividade. Nesse caso, o fator tempo se referia à realização da atividade em sala de aula da iniciante e não aos encontros de orientação, mesmo porque, como já caracterizamos anteriormente, as orientações eram realizadas virtualmente, com trocas de e-mail e mensagens.

*“(...) Bem tanto na primeira atividade de orientação/intervenção (conforme o plano de ação realizado), quanto na segunda eu havia planejado como estratégia complementar realizar registros e observar documentos, provas, planos de aulas para enriquecer a análise de acordo com os objetivos, mas não utilizamos esses materiais, tampouco um questionário para a análise das dificuldades dos alunos foi elaborado. Foi muito pouco tempo para a primeira atividade, ela demandou mais de três semanas de trabalho, a PI colaborou. Acredito que ficou irreal (o tempo de uma semana). O tempo igual destinado para atividades de diferentes complexidades (faz referência ao quadro “plano*

---

<sup>57</sup>Os encontros de mentoria dessa díade foram realizados virtualmente, devido a situação apresentada anteriormente. Para a realização desses encontros eram utilizados conversas no Skype e trocas de e-mail, com as orientações indicadas pela mentora.

*de ação” sugerido pela equipe do PFOM). Foi uma atividade bem mais complexa que as demais, a parte dos alunos, das suas dificuldades, de como gerir os espaços tempos e atividades, como desenvolvê-las, demanda formação da PI.”*

Ana. Entrevista, 03/12/2015 - questão sobre o desenvolvimento e estratégias usadas.

Sobre as estratégias utilizadas para acompanhamentos da iniciante, Ana comenta que suas dificuldades se restringiram à forma como ocorreu o trabalho, já que considerava difícil realizar o acompanhamento de forma plena, apenas considerando as narrativas das iniciantes.

*“(Destaco) como desafio a distância, seria mais fácil se eu tivesse acompanhado uma PI aqui, poderia estar junto, observar a aula, ver os documentos dos alunos, trabalhos, provas, cadernos. Eu acompanho o trabalho das professoras coordenadoras nas escolas presencialmente e é muito melhor, você conversa, discute, analisa os materiais. Muitas vezes o que é dito não “bate” com as informações, há muitas contradições e senso comum nas falas, com a análise mais apurada você consegue aprofundar o trabalho de: pesquisar, discutir formas e pensar estratégias para a melhoria do trabalho. Online é difícil, você manda uma mensagem hoje e ela só será respondida dias depois. Mas, o online te possibilita conhecer parcialmente novas realidades”.*

*“Outras dificuldades foram relacionadas com o trabalho de mentoria on-line, principalmente no quesito cumprimento de prazos”*

Ana. Entrevista, 03/12/2015 - questão sobre dificuldades vivenciadas.

É interessante enfatizar que o desafio apresentado também teve seu ponto positivo, já que, de acordo com a mentora, o fato de não conhecer a iniciante pode permitir que sua função não interfira no trabalho. Suas palavras reforçam que, dessa forma, pode realizar a mentoria de modo pleno, pois entende que o fato de a iniciante não ser de sua área administrativa não trouxe “prejuízo da atuação que foi estritamente focada na mentoria” (entrevista Ana, 2015). Esse fato reforça a concepção da participante de que a função de supervisora poderia exercer alguma influência no trabalho de mentoria.

A mentora Noêmia apresenta que o fato de ser diretora da iniciante influenciou seu aceite para participar do programa, bem como destaca novamente o fator tempo:

*“Acho que sim, (o fato de eu ser diretora pode ter influenciado o seu aceite ao programa). Porém, acredito que não tenha algum efeito (no trabalho), acho até que se eu não fosse diretora conseguiria ajudar mais. Para que ela (PI)*

*avance mais, às vezes acho que preciso somente conversar mais com ela, tranquilizá-la.”*

*“Na verdade, eu é que não estou muito satisfeita com minha atuação como mentora. Porque minha escola é muito grande e com muitos problemas. O início de segundo semestre tem sido muito difícil. Estou com várias salas sem professor, tendo que socorrer os alunos e dividi-los em outras salas, muitas vezes até de série diferente da deles. Até aula eu e as minhas coordenadoras estamos dando aula. Hoje mesmo fui a Secretaria de Educação exigir uma providência. Estou sendo muito cobrada pelos pais pela falta de professor. Cobrada pelos meus professores que todos os dias recebem alunos de outras séries. Fora que tenho que dar conta de toda a parte administrativa. Esse mês não estou postando nada no diário porque minha conversa com a PI se resume em perguntar se está tudo bem e se ela precisa de alguma coisa.”*

Noêmia. Entrevista 01/09/2015 - questão sobre a influência da função exercida.

Este desabafo, como ela mesma denominou, também ilustra a dificuldade em conciliar funções, principalmente diante de uma rotina tão atribulada; bem como, aponta autoconsciência diante da responsabilidade do trabalho de mentoria.

A participante Silvana, por sua vez, apresenta uma percepção diferente sobre esse fato, ao afirmar que ter uma relação prévia com o iniciante auxiliou no trabalho de mentoria, principalmente para começar os trabalhos:

*“Sim (ter uma relação prévia com ele na escola, anterior ao Programa) me ajudou no trabalho de mentoria. Embora eu e meu PI não tivéssemos o que podíamos chamar de “amizade”, ser colegas de trabalho facilitou o início das atividades. O bacana é que com o relacionamento estabelecido pelo trabalho de mentoria, acabamos por ficar um pouco mais “chegados” como dizemos. Estabeleceu-se também uma relação de amizade.”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre a influência da função.

Ainda em relação à função exercida, investigamos se existia na unidade escolar, anteriormente ao programa, um acompanhamento dos iniciantes visando à minimização de suas dificuldades. É interessante observar que duas participantes indicam que esse trabalho era realizado pela coordenadora pedagógica, dentro da escola.

*“Como diretora, antes de iniciar no Programa tinha oportunidade de acompanhar professores em início de carreira através de reuniões pedagógicas, formação, e planejamento realizado pela coordenadora pedagógica.”*

Noêmia. Entrevista, 01/09/2015 - questão sobre o acompanhamento dos iniciantes antes do Programa.

*“Pelo que a PI disse há uma coordenadora pedagógica que trabalha o material do sistema apostilado com elas (iniciantes), dando-lhes suporte nisso. Mas vejo que as vezes falta a reflexão com novas teorias sobre o processo ensino aprendizagem.”*

Ana. Entrevista, 03/12/2015 - questão sobre o acompanhamento dos iniciantes antes do Programa.

No depoimento de Noêmia, percebemos uma indicação de que a escola realiza um acompanhamento das iniciantes pela ação da coordenadora pedagógica. Dessa forma, podemos inferir que o apoio aos iniciantes acontecia apenas em momentos de formação geral oferecidos pela escola, com responsabilidade dada à coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica também foi citada por Ana, entretanto, a mentora realiza a observação de que o suporte oferecido, se destinado ao sistema apostilado adotado pela rede da iniciante, pode não ser suficiente, necessitando de momentos em que ocorra a reflexão teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Já a mentora-coordenadora, Silvana, sinaliza atribuindo as necessidades dos iniciantes à “má” utilização dos horários escolares destinados à formação:

*“Chego a conclusão sempre que a carreira docente é extremamente atarefada para que nós docentes não tenhamos tempo de trocar efetivamente angústias e prazeres. É muito bom ter momentos em que você possa falar com alguém sem parecer INCOMPETENTE. Desculpe as letras garrafais mas as vezes nas HTPCs, momentos que são estruturados para que aconteça troca entre os pares, não expomos nossas dificuldades, sejam elas de formação ou não, pelo simples fato de que naquele espaço, falar sobre dificuldades, nos torna incompetentes. Então, meus momentos de conversas com o Lu tem me deixado extremamente satisfeita.”*

Entrevista - Silvana 05/09/2015 - questão sobre o desenvolvimento e dificuldades.

É interessante que a mentora avalia os HTPC como espaços em que não é possível trabalhar com suas reais dificuldades, pelo medo do julgamento dos colegas. Esse fato aflige muitos iniciantes, por isso o trabalho de mentoria a partir da construção de um relacionamento com uma díade deve acontecer pautado principalmente no respeito, o que também foi destacado por Silvana:

*“Interessante isso. Sabe, não somos tão íntimos, mas nos gostamos muito. Também não somos tão próximos, mas nos respeitamos muito. Nesses casos, a mentoria é uma atividade profissional. Mas o forte é a relação de respeito.”*

Olhar as pessoas com respeito, olhar o profissional com respeito. Acho que é isso que quero dizer quando digo que mudou meu olhar.

Não éramos (próximos), nem começamos a ser dos professores mais chegados. Conversávamos sobre assuntos de escola e outras coisas de sala de professor. Mas, já conhecê-lo foi melhor. A relação é mais amigável quando vc conhece o professor iniciante.”

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre a relação com o PI.

A relação presente na díade (experiente e iniciante), conforme apresentada, é a base para o desenvolvimento de um trabalho de mentoria de qualidade.

Por fim, é interessante pontuar que, mesmo não sendo a intenção do PFOM, houve diferenciação na forma de interação realizada, pois, devido ao cargo exercido pela mentora Ana, foi autorizada a realização do trabalho de mentoria virtualmente. Dessa forma, o trabalho de mentoria realizado por Nêmia e Silvana será denominado de mentoria presencial e o trabalho de Ana de mentoria virtual.

Comparando ambos os trabalhos, podemos pontuar que a virtualidade permitiu diferenciações interessantes, como as ferramentas para acompanhamento das ações didático-pedagógicas da iniciante em sala de aula, já que foi necessário o envio de descrições detalhadas e de exemplos de atividades propostas aos alunos. A observação no contexto escolar não foi direta, na verdade, foi mediada pela própria interpretação da iniciante, pois devido a natureza virtual da relação, explicitada anteriormente, a PI apresentava, por meio de narrativas detalhadas, o seu contexto de trabalho, o que, na visão da mentora gerou alguns obstáculos.

Sobre este aspecto, Reali, Tancredi e Mizukami (2010) destacam algumas vantagens, já que, considerando a relação virtual,

[...] um professor iniciante pode receber orientações de um professor experiente que se encontra distante geograficamente, mentores e iniciantes podem interagir numa frequência e em momentos/períodos que os encontros presenciais nem sempre permitem; os contatos assíncronos possibilitam troca de mensagens com conteúdos mais refletidos e orientados para o objetivo central do processo, permite maior privacidade e, assim, assuntos delicados e pessoais podem ser abordados, o que nem sempre é favorecido pela comunicação face a face (Ibidem, p. 483).

Na verdade, o importante esteve pautado na qualidade da relação entre mentor e iniciante. Essa relação pressupõe saberes que foram percorridos durante toda a formação no programa. Porém, é importante recuperar a percepção dos participantes diante desse trabalho, de forma a indicar como a nova experiência contribuiu para novas aprendizagens e influenciaram a função já desenvolvida no contexto escolar.

### 5.2.2- O papel do mentor: aprendizagens e conhecimentos.

Para responder a um de nossos questionamentos sobre como a experiência de mentoria influenciou ou modificou a função exercida cotidianamente na escola, procuramos, na entrevista realizada, questionar as participantes sobre os conhecimentos específicos necessários, sobre as potencialidades e sobre as aprendizagens conquistadas pela experiência vivenciada.

Os relatos das participantes apontam, de forma geral, que a experiência vivenciada permitiu grandes aprendizagens e trouxe conhecimentos específicos, que foram conquistados pela interação e pelo próprio relacionamento com a iniciante.

Para Silvana, a principal mudança aconteceu na forma de olhar,

*“Bom, tenho mudado meu olhar. Mudado significativamente. Sobre o novo e sobre o velho, sobre as pessoas novas e as mais vividas. Questionando alguns saberes que achava que não eram importantes e vejo que são. Sei que você vai me perguntar que saberes? Então já vou responder: Saberes específicos ao docente. Saberes da especificidade de ser professor. Saberes da sua disciplina entre outros tantos.*

*Esse trabalho de mentoria me mostrou como nós professores sabemos coisas... A piada é piada mesmo: "quem sabe faz, quem não sabe ensina"*

*Nós professores sabemos muitas coisas... A mentoria tem me ajudado a não esquecer da minha condição...ser professora... Olha pode parecer piegas...mais eu gosto muito de ser professora..."*

*“O Celso Vasconcellos fala uma coisa interessante...os professores são seres concretos e não anjos, se assim não o fosse, seria fácil ser professor.”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre as modificações na função exercida a partir da experiência de mentoria.

Sua resposta expõe aspectos interessantes, como os saberes dos professores. Segundo suas palavras, a expressão “quem sabe faz, quem não sabe ensina...” é uma piada, pois os professores possuem conhecimentos específicos e necessários para o desenvolvimento de sua profissão, não é qualquer pessoa que pode ensinar. Aqui, reside uma afirmação importante: um formador precisa se organizar, planejar, para poder “ensinar outro professor”, por isso, a prática, a experiência, são importantes e se tornam a base do trabalho de mentoria.

Conforme destacaram Tancredi, Reali e Mizukami (2006), ser formador de professores implica aprendizagem de novos conteúdos, de novas formas de atuar junto a aprendizes adultos, considerando seus contextos e o trabalho de docência que exercem, enfim, envolve, fundamentalmente, “saber ensinar a ensinar” crianças, desenvolvendo a base de conhecimento do formador, que será explorada no próximo capítulo. Segundo Knowles, Cole e Presswood (1995) aprender sobre como ensinar e aprender a ser professor ocorrem de forma simultânea e proporcionando a mobilização dos saberes e dos fazeres, visando à construção e conceituação de novos saberes e fazeres.

Outra aprendizagem distinguida é a condição da docência, mencionando-se, inclusive, o “gostar da profissão”. Quantos não são os experientes que aconselham os iniciantes a abandonar a profissão? Quantos iniciantes desistem pela dificuldade na relação ensino-aprendizagem? Aqui reside a importância do apoio, que é apresentado pelas outras participantes.

Noêmia destaca, igualmente, mudança em sua própria prática, já que agora compreende a importância do acompanhamento próximo, do apoio com outros membros da equipe:

*“Hoje vejo a importância de acompanhar mais de perto a rotina de sala de aula, as visitas são imprescindíveis, mesmo que alguns professores não consigam entender como um apoio, um auxílio para sua didática. Alguns se incomodam, pensam que estão sendo supervisionados e que não confio no trabalho deles. Na medida do possível, conversamos e deixo claro qual é a intenção de acompanhar o trabalho mais de perto.”*

*“Tentamos nos apoiar e buscar o apoio com outros membros da equipe, tento não deixar que respingue nelas as dificuldades que a escola tem enfrentado com a falta de professores, mas é difícil, acaba sobrando para elas, pois são elas que recebem em suas salas, os alunos que ficam sem professor e isso é uma situação que se repete todos os dias.*

*“Aprendi a importância do acompanhamento de sala de aula, que era feito apenas pelas coordenadoras e acompanhados por mim através dos relatórios de visita em sala. Observar a didática, a postura, a rotina, a organização do tempo e do espaço é fundamental para entendermos a dinâmica e muitas vezes é a base para a resolução de problemas, porque as coordenadoras observam apenas se o que está previsto em semanário está sendo cumprido e como o professor ministra a sua aula. Acredito que ainda tenho muito a aprender, identificar os problemas de uma sala de aula é fácil, algumas vezes até sabemos como solucionar, mas passar isso para o professor, convencê-lo de que é o melhor a fazer e garantir que ele realmente*

*o faça, não é tão fácil assim, tem que ter todo um poder de persuasão, de convencimento, de provar que aquilo dá certo.”*

Noêmia. Entrevista, 08/09/2015 - questão sobre as modificações na função exercida a partir da experiência de mentoria.

A resposta de Noêmia denota a ampliação do trabalho com outras professoras de sua unidade escolar, de acordo com alguns itens citados, ou seja, seguindo um pequeno roteiro, que não foi denominado dessa forma. É interessante observar que o trabalho de acompanhamento de sala de aula era realizado apenas pela coordenadora da escola. Segundo seu depoimento, depois do Programa, além de observar a rotina da sala de aula de outros professores, ela também passou a conversar e explicar sua intenção. Ou seja, não realiza um trabalho autoritário de observação e sim com a intenção de acompanhamento. Outro ponto é o estímulo para o trabalho em equipe, até como forma para minimizar as dificuldades enfrentadas por ela em sua função: a questão da falta de professores.

Noêmia ressalta que a identificação do problema pode ser uma atitude facilitada, todavia, a modificação de uma prática, o convencimento sobre a mudança, demanda um trabalho diferenciado e aprofundado.

Para Ana, a vivência da mentoria permitiu compreender a importância do trabalho com as necessidades formativas, ou seja, de a formação ocorrer a partir de um planejamento coerente com o contexto de atuação, diante das necessidades dos iniciantes.

*“O trabalho de identificar as necessidades formativas da PI foi importante no meu trabalho cotidiano também. O olhar sobre as necessidades formativas das equipes gestoras mudou. Tento apreender o que as equipes precisam, por meio do diálogo e não impor a minha visão.”*

Ana. Entrevista, 03/12/2015 - questão sobre as modificações na função exercida a partir da experiência de mentoria.

Ana indica também a importância do diálogo e da não imposição diante de outras pessoas. O fato de modificar a forma como se olha para o outro, para um novato, para as dificuldades de um iniciante, diminuindo a carga que a função na unidade escolar carrega, apresentando-se em parceria, apresentando compreensão e compaixão, permite que a mentoria seja singular e se avulsem a relação e o desenvolvimento do iniciante.

Silvana, que em poucos momentos indicou interferência de sua função de coordenadora, assevera que os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira foram importantes, porém, não suficientes para garantir o trabalho realizado diante das demandas diferenciadas, sendo necessário o aprofundamento e a inovação.

*“Os conhecimentos adquiridos ao longo da minha carreira dão conta de auxiliar os iniciantes em muitos aspectos. Em demandas diferenciadas é preciso aprofundar ou construir outros.*

*Mas é assim sempre na carreira docente. As demandas são diferentes a cada contexto. E aí, preciso superá-las. É nesse fazer, nessa ação que me faço mais professor.”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre como os conhecimentos necessários.

A especificidade do contexto foi percebida nesse trabalho e nas descrições diferenciadas das mentoras. Para Noêmia, sua experiência no decorrer dos anos foi utilizada e resgatada, porém, é inevitável a busca por novos conhecimentos:

*“No decorrer dos anos vamos adquirindo alguma experiência em relação aquilo que já vivenciamos, aprendemos muito com os problemas e dificuldades, todo esse conhecimento é resgatado o tempo todo na solução de novos problemas, todos os cursos de formação e as leituras que fazemos no dia a dia nos ajudam nos momentos de planejamento e discussão dos problemas enfrentados.*

*“Não acredito que os conhecimentos construídos ao longo de minha carreira são suficientes para o trabalho de mentoria. Acredito que temos sempre que estudar e adquirir novos conhecimentos por conta própria, através das formações e orientações de pessoas melhor preparadas, como a tutora.*

*Espero que você (tutora) possa me auxiliar a auxiliar melhor minha PI.”*

Noêmia. Entrevista, 08/09/2015- questão sobre como sua experiência auxiliar na mentoria.

A mentora destaca a importância de o mentor ser também formador, mas, mesmo assim, obter suporte profissional, ou seja, contar com a orientação de pessoas preparadas, por exemplo, as tutoras do programa. Sobre este aspecto, podemos perceber a importância do trabalho de parceria com universidades e programas especializados.

Para Ana, tanto sua experiência com alfabetização (quando docente), quanto a formação de gestores (supervisora) foram importantes para seu trabalho de mentoria:

*“Acho que contribui com minha experiência em alfabetização de alunos (letramento) e com a experiência que possuo com a formação de gestores.”*

*“(Mobilizei) os conhecimentos adquiridos pela experiência pessoal e também procurei aprender/pesquisar outros de uma demanda específica da PI. E como fontes desses conhecimentos/saberes, usei a experiência pessoal, profissionais da área da educação e livros. Precisei aprofundar alguns sobre competência leitora e escritora.”*

*“Sim (existiram outras pessoas me auxiliando), como colegas com experiência em letramento que puderam analisar o texto da PI comigo e propor alternativas de trabalho”.*

*“Acho (que ainda preciso desenvolver) os relacionados à aprendizagem da leitura e escrita pela criança.”*

Ana. Entrevista, 03/12/2015- questão sobre como sua experiência auxiliar na mentoria.

Novamente é mencionada a busca pelo aprofundamento em temas indicados pelas demandas apresentadas pelas iniciantes, o que comprova que a ação da mentora se constitui de forma situacional e contextual. Vale pontuar que, quando foi necessário, a participante buscou auxílio com outros colegas experientes, visando à atender a demanda da PI. Esse fato ilustra que a experiência docente do mentor, em determinadas situações, não consegue solucionar e responder a todas as necessidades do iniciante, por isso, o trabalho de parceria e a atitude de estar aberto e aprendendo são essenciais ao mentor.

Além da disponibilidade para aprender, percebemos que outras características foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho de mentoria com fluidez e precisão, tanto considerando o mentor como o iniciante. Essas características foram apresentadas de forma implícita durante todo o trabalho, contudo, ao questionar as participantes sobre quais contribuíram para o trabalho, observamos alguns apontamentos expressivos,

*“Gosto bastante de me comunicar. Penso que essa característica foi importante para meu trabalho como mentora. Com relação ao PI, ele é bastante atento ao ouvir, ai deu certo.”*

*“Ensinar um adulto-professor é extremamente interessante. Mas depende da postura desse adulto-professor. Quando disse acima que me surpreendi com meu PI, foi nesse sentido. Ele está sempre aberto ao diálogo e tem um nível de reflexão muito bom também. É muito bom conversar com pessoas assim!”*

*“Vejo que ele é um professor muito bom. Não posso dizer que ele ficou bom comigo. Acho que ter começado a mentoria com ele foi importante também pra que eu visse as qualidades que ele já tinha.”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre os saberes para a mentoria.

*“(...) ensinar um adulto (PI) é mais difícil do que crianças, pois há muita experiência prévia em jogo e resistências em ousar, tentar.*

*(Para atuar como mentor, acho importante saber) que há momentos que você não saberá e precisará aprender para atuar colaborativamente.”*

*“(Aprendi na experiência) o trabalho colaborativo com foco no desenvolvimento pessoal da PI e indiretamente no meu desenvolvimento. Na minha própria atuação como mentora, fui me tornando mais segura.*

*(As características pessoais que me ajudaram no relacionamento com a PI foram) a alteridade e empatia características do mentor e disponibilidade pela PI.”*

Ana. Entrevista, 3/12/2015 - questão sobre os saberes para a mentoria.

Nos excertos acima, podemos observar que as mentoras apontam algumas características que consideram importantes para o trabalho de mentoria. Notamos que, de modo geral, estas se relacionam com a especificidade da relação entre adultos e com um círculo de aprendizagem, ou seja, é necessário disponibilidade, escuta, abertura, atenção, confiança, comunicação, colaboração, alteridade e empatia. Contudo, como bem destacado pelas mentoras Silvana e Ana, ensinar adultos é diferente de ensinar crianças, há a especificidade, é necessário ampliar a base docente, construindo uma base de conhecimento do formador.

Ao serem requisitadas para avaliar as aprendizagens obtidas pelo PFOM, as participantes consideradas apontam aprendizagens que são importantes inclusive na própria ação enquanto especialistas. Diante disso, é relevante destacar que em todos os casos aqui considerados a avaliação foi positiva:

*“Faço uma avaliação positiva. (O trabalho) tem me proporcionado reflexões e isso para mim é o mais importante. Penso que contribui dando um suporte importante em momentos de instabilidade. No caso do Lu, ele não tem formação pedagógica<sup>58</sup> e nesse sentido ele sempre pensava que alguns problemas eram só dele.”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre avaliação do programa.

---

<sup>58</sup> O professor iniciante em questão era formado em Ciências Biológicas - Bacharelado e possuía Mestrado, por isso lecionava no 5º ano do Ensino Fundamental a disciplina de Ciências, em uma escola de ensino particular.

*“Acredito que sim (as minhas expectativas em relação ao programa foram atendidas), a sala está caminhando pedagogicamente, as crianças estão aprendendo, até o Isaque está mais calmo e aprendendo.”*

Noêmia. Entrevista, 01/09/2015 - questão sobre avaliação do programa.

*“Acredito que sim (as expectativas iniciais se realizaram), houve até uma superação individual quando tentei parar o curso por causa do pós doc e acabei retomando.”*

*“(Durante este processo de mentoria) tive angústias, expectativas e pequenas vitórias muitas vezes não registradas. 1º ansiedade em saber mais sobre o curso, quantos módulos, temática e duração de cada módulo, no início do curso eu disse que não tinha afinidade com cursos EaD, e isso me causou um certo desespero; 2º angústia em saber que teria que acompanhar uma PI, fiquei com medo de acompanhar uma PI daqui (por motivos já relatados) e tive que fazer isso também EaD; 3º satisfação por conseguir, apesar da insegurança, interagir com uma PI e montar um planejamento adequado às necessidades dela. Isso foi muito gratificante. Aprendi bastante!!!”*

Ana. Entrevista, 03/12/2015 - questão sobre avaliação do programa.

As reflexões realizadas junto ao iniciante, as respostas positivas em relação aos alunos e as salas de aula dos professores envolvidos no processo, a conquista de um planejamento situado, considerando as necessidades formativas, são aprendizagens que a experiência com a mentoria proporcionou.

Neste sentido, podemos afirmar que a mentoria pode ser uma função desenvolvida por um especialista escolar, porém possui especificidades que devem ser respeitadas: a mentoria pressupõe o encontro entre profissionais com experiências diferenciadas, a parceria intencional e planejada a partir das necessidades formativas, o estabelecimento de uma díade pautada na confiança, na colaboração, na entrega, na empatia com o outro.

Percebemos que, em muitos momentos, a experiência profissional da especialidade exercida teve influências, porém, o que determina um bom trabalho de mentoria é a disponibilidade para a construção de um relacionamento respeitoso, altero, empático e focado no desenvolvimento profissional do iniciante. Ao definir o mentor em poucas palavras, duas participantes demonstraram compreender a particularidade dessa função:

*“Ser mentor para mim é ser parceiro. É levantar demandas e superá-las com apoio um do outro.”*

Silvana. Entrevista, 05/09/2015 - questão sobre a definição de um mentor.

“Ser mentor é ser um colega mais experiente, que instiga, propõe reflexões para resolução de situações problema.”

Ana. Entrevista, 3/12/2015 - questão sobre a definição de um mentor<sup>59</sup>.

Mesmo em poucas palavras, podemos afirmar que existe profundidade na definição apresentada pelas participantes, pois mostram compreender a amplitude da mentoria no estabelecimento de parceria, no apoio do colega mais experiente, porém, principalmente no levantamento das necessidades, nas reflexões, na resolução de situações-problemas, atuando a partir da demanda indicada pelo iniciante.

---

<sup>59</sup> A mentora Noêmia não definiu mentoria, quando solicitado.

## **6. A BASE DE CONHECIMENTOS DO “MENTOR-ESPECIALISTA”: COMO ERA COMPREENDIDA E COMO FOI DESENVOLVIDA?**

Neste último capítulo, analisaremos alguns dados do PFOM considerados para a realização desta pesquisa. Procuraremos focar a base de conhecimentos do “mentor-especialista”, percebendo como era compreendida e como foi modificada a partir do desenvolvimento do trabalho de mentoria e das aprendizagens obtidas. Evidenciamos que essas aprendizagens trarão indícios sobre a relação do trabalho de mentoria com as funções exercidas nas escolas, considerando suas atribuições profissionais, destacando o processo em que transformam o conhecimento teórico em prática da mentoria.

Neste sentido, observaremos como os elementos que compõem a base de conhecimentos do formador de professores eram percebidos e foram desenvolvidos e/ou ampliados nas vivências do processo de mentoria. Com isso, entendemos que é possível atingir os objetivos propostos e responder a alguns questionamentos que embasaram a pesquisa, tais como:

- O acolhimento, a orientação e o aconselhamento de professores iniciantes são funções prévias do cargo de especialista (coordenador, diretor e supervisor) na escola? Quais os conhecimentos específicos necessários? As dificuldades? As potencialidades?
- Ou a tarefa do acolhimento, orientação e aconselhamento do professor iniciante é uma atribuição específica apenas do mentor?

O capítulo foi organizado em dois momentos. No primeiro, apresentaremos como as participantes observaram a especificidade do trabalho do mentor, utilizando o levantamento prévio feito no Diário Reflexivo (Atividade 2.2 - Módulo II), que indica as percepções prévias das participantes, pautadas no material bibliográfico indicado.

No segundo momento, apresentaremos a ampliação da base de conhecimentos das participantes, utilizando como dados as narrativas disponíveis na Atividade 3.3 (Módulo III), denominada Diário de Mentoria, na qual as participantes realizavam a descrição do trabalho de mentoria realizado.

## 6.1 Compreendendo a base de conhecimentos do mentor: os conhecimentos prévios e o trabalho de formação

Inicialmente, é necessário ressaltar que na formação dos futuros mentores, visando a um trabalho de mentoria, entendido com qualidade, foi dada aos participantes, pela “Atividade 2.2 - Registro Reflexivo no diário sobre aprendizagens do mentor- Módulo II”, a oportunidade de reflexão sobre os conhecimentos que o mentor deve apresentar para poder auxiliar professores iniciantes a minimizar suas dificuldades, considerando o contexto de atuação e as estratégias que podem ser utilizadas para sua efetivação.

Começamos com a participante Silvana, que nesta atividade apresenta os conhecimentos que considera serem importantes ao mentor e destaca, ainda, a experiência de docência enquanto fonte de conhecimento:

*“Uma das definições de mentor é a de alguém que influencia o comportamento de outrem. Sendo assim, acredito que para todas as dimensões do processo pedagógico ele deve estar preparado, pois subentende-se que o mesmo já tem experiência.*

*(...) os procedimentos escolares no que diz respeito a estruturação de planos de aulas, sequências didáticas, semanários e outros protocolos escolares. É preciso também conhecer o perfil dos alunos com quem trabalha para propor projetos que atinjam o interesse da turma e ao mesmo tempo possam contribuir com a aquisição do conhecimento.*

*Ter critério na escolha dos conteúdos também é extremamente relevante para um mentor.(...) é preciso ter claro o que ensinar, para quem ensinar e por quê ensinar. Isso denota também a concepção de cidadão e sociedade que se tem.(...)*

*Cabe a um mentor também possuir habilidades de relacionamento interpessoal. É na interação que os seres se constituem homens e nesse sentido é preciso ser sensível no trato, no contato, na interação para que isto proporcione humanização. Acredito que da interação desencadeia-se o processo de gestão de sala de aula. (...) Na minha visão, deve-se ter clara a função da escola, os papéis e os objetivos para gerir uma sala preocupada com a aprendizagem e compromissada com o conhecimento.*

*A família é uma parceria certa no processo de ensino aprendizagem. Cabe ao mentor fomentar essa parceria (...) Um mentor precisa dominar esses conhecimentos para evitar que a parceria entre escola e família caminhe mais longe do que até os portões da escola.*

*No processo de avaliação ensino aprendizagem e do desenvolvimento do aluno é necessário que se tenha conhecimento de como ocorre nas crianças a aquisição do conhecimento para considerar as diversas fases biológicas que todas transcorrem realizando assim também intervenções pertinentes para*

*que a aprendizagem seja efetiva. É importante também ser criteriosa para avaliar, ter parâmetros (...)*

*Na interação com os pares e a administração da escola e na resolução de conflitos, um mentor deve usar de suas habilidades interpessoais. Saber lidar com quem não se gosta, trabalhar com alguém que mente, que reclama não é fácil pra ninguém. Pra um mentor também não. O diferencial do mentor é que ele consegue lidar com essas situações com maturidade emocional. Ou seja, o mesmo é capaz de dizer um não sem deixar, contudo o outro infeliz. É importante que as pessoas se sintam seguras no ambiente de trabalho. O mentor deve acima de tudo mostrar para as pessoas que confia no trabalho delas.*

*Engraçado pensar sobre os conhecimentos que os mentores devem possuir. Penso que sobre alguns fatores, talvez, ele não necessite dominar certos conhecimentos, mas deve possuir a habilidade de busca-los. No quesito inclusão e diversidade, além da disposição para acolher o diferente, o mentor deve ter habilidades para pesquisar sobre a deficiência exposta, levantando dados e traçando estratégias capazes de contribuir para o desenvolvimento e aprendizado do aluno incluso.*

*O mentor precisa conhecer a rotina da escola em que trabalha ou a rotina de quem irá realizar mentoria. Sobre as atividades de rotina, este deve ter um profundo conhecimento sobre preenchimento de diários de classe e cadernetas, bem como conhecimento do PPP e da filosofia de trabalho da escola.*

*Na sua adaptação ao contexto de trabalho e a cultura da escola, no desenvolvimento do currículo (...) na compreensão das políticas e atendimento às legislações educacionais vigentes o professor mentor deve possuir conhecimento sobre elas. Como trabalhar com a EJA e desconhecer as políticas públicas pra essa modalidade de ensino? Ou como trabalhar na Educação Infantil e não estudar os referenciais curriculares para as crianças dessa faixa etária? O mesmo para o conhecimento da situação funcional é preciso saber sobre os direitos e os deveres da carreira do magistério, assim como em qualquer profissão.*

*Enfim, refletindo para escrever o texto peguei-me pensando o quanto se exige de um mentor. (...) percebo que é possível não dominar todos os fatores apontados acima contanto que saiba pesquisar para buscar o conhecimento assim como em qualquer profissão atualmente. Se faltar alguns dos conhecimentos, um mentor pode ter um mentor. Por que não? Alguém com mais experiência e conhecimento que possa ajudá-lo. Talvez se na carreira do magistério, algumas funções, tivessem o “olhar” de um mentor, teríamos sempre mentores na escola.*

Silvana, Diário Reflexivo de Mentoria, jan. 15.

As reflexões de Silvana indicam sua compreensão sobre a amplitude do trabalho do mentor. Percebemos, em sua narrativa, a preocupação com o domínio de muitos conhecimentos, por isso, sugere que um mentor possa ter um mentor, ou seja, alguém que possa auxiliar e orientar o seu trabalho, tal qual o Programa de Mentoria. Vale lembrar que a parceria do mentor com um profissional, para orientá-lo, já havia

sido destacada anteriormente. Sobre este aspecto, observamos uma clara compreensão de que o mentor não necessita dominar tudo, entretanto, deve estar aberto à aprendizagem, à pesquisa e às novidades.

Também, percebemos grande sensibilidade, quando afirma que a carreira do magistério não dispõe de profissionais que “tivessem o ‘olhar’ do mentor”, observando que na escola não existe uma função que se responsabilize de forma específica pelos professores iniciantes, pois, entre as atribuições dos especialistas, indicadas em outros capítulos, não percebemos uma preocupação que focalize exclusivamente o iniciante. Nesta perspectiva, a percepção da participante indica a falta de profissionais que atuem dessa forma na escola. Aqui, novamente há indícios de que a mentora acredita na singularidade da mentoria.

Considerando que os mentores se tornam profissionais envolvidos diretamente e responsáveis por orientar processos formativos de aprendizagem da docência com professores em início de carreira, há o início de desenvolvimento de uma base de conhecimento específico, de formadores de professores. Por essa razão, percebemos que Silvana indicou o desenvolvimento de uma base de conhecimento do formador a partir da ampliação de sua base de conhecimentos docente.

Segundo alguns pesquisadores, citados no referencial teórico desta pesquisa, a base de conhecimentos do formador é constituída pelo conhecimento do conteúdo específico, tal como o ensino de crianças, os objetivos de ensino, entre outros, como também pelo conhecimento pedagógico geral, como modos e estratégias de gerir a sala de aula, considerando o tempo e o ambiente adequados e também o conhecimento dos procedimentos burocráticos que compõem o cotidiano de uma escola. Além desses, há o conhecimento pedagógico do conteúdo, como intervenções adequadas conforme o conteúdo, a elaboração da rotina pedagógica, etc.

Todos esses conhecimentos compõem a base de conhecimento do docente e devem integrar a base do formador, que é bem mais ampla que a de um professor, como afirma Mizukami (2004), entre outros, e, além destes conhecimentos, deve ser composta também pelo conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado das políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, e conhecimento sobre relações humanas. Sobre isto, a referida autora cita formas de resolução de conflitos e a necessidade de maturidade emocional para mentorar.

Outro aspecto importantíssimo e que deve estar presente na base de conhecimento do mentor são os **conhecimentos dos relacionamentos profissionais e as estratégias para se atingir as aproximações**. Assim, Silvana apresenta a necessidade de confiança que o mentor deve apresentar em relação ao trabalho do iniciante, de modo a garantir um relacionamento genuíno de parceria.

A participante Noêmia também destaca os conhecimentos da base do docente, porém, quando pensamos na especificidade da base do formador, observamos que a participante apresenta apenas a necessidade do conhecimento das políticas públicas educacionais:

*“Acredito que um mentor deve ter domínio de muitos conhecimentos para auxiliar os professores iniciantes, e isso nem sempre é tão simples, às vezes demanda mais do que apenas conhecer, mas principalmente, como passar essas orientações aos professores iniciantes de maneira eficiente e acompanhar o trabalho docente fazendo as intervenções quando necessário. Quanto ao planejamento de aula e realização de projetos, ensino do conteúdo e a interação com os alunos, penso que deva ter claro os objetivos que deseja atingir, as expectativas de aprendizagem dos alunos, até onde quer que o aluno chegue para depois dar continuidade a inserção de novos conteúdos. (...)*

*Na gestão da sala de aula, acredito que o mentor deve saber e passar para o professor iniciante que gerir uma sala de aula, vai além de preparar e dar aulas, é preciso gerir o tempo e o espaço de sala de aula, a organização de uma sala diz muito sobre o trabalho nela realizado, a disposição das carteiras, a exposição da rotina, os cartazes, os quadros numéricos, o calendário, os portadores de textos, o contrato didático, enfim tudo que é necessário e que dá suporte ao aluno, e que o ajuda a sentir inserido na rotina escolar e no mundo ao mesmo tempo. O tempo é fundamental que seja pensado, organizado de maneira que as atividades não sejam interrompidas sem que estejam completas ou fazendo sentido às crianças. O ambiente precisa ser calmo, e ao mesmo tempo vivo, agradável, com o mínimo de conflitos provenientes da interação, apenas os conflitos de aprendizagem são bem vindos, porque geram discussões, emissão de opiniões e conseqüentemente levam ao aprendizado. (...)*

*Na relação com a família, é preciso também recebê-la, ouvi-la, colocá-la a par do trabalho pedagógico e das dificuldades de seus filhos quando houver, cobrar dela uma atitude de acompanhar e auxiliar a criança nas tarefas, nos trabalhos e ensiná-las a organizar um horário de estudo em casa.(...)*

*Na avaliação do processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, o professor iniciante deve receber de seu mentor, orientações que o auxilie a entender o que avaliar e para que avaliar e que nem sempre o resultado dessas avaliações tem a ver com o desenvolvimento do aluno, mas pode ser que o professor não soube até mesmo como elaborar uma avaliação clara, com enunciados significativos e coerentes.(...)*

*Na interação com os pares e administração da escola, na sua adaptação ao contexto de trabalho e a cultura da escola, acredito que os professores*

*iniciantes devam ter na equipe um porto seguro, é na escola que essas interações se dão de forma mais abrangente, é nas reuniões pedagógicas, nas reuniões coletivas, nos conselhos escolares e de ciclo, nos horários de estudo que nos fortalecemos, trocamos ideias e experiências que nos auxiliam mutuamente. É onde dividimos nossas angústias, buscamos ajuda, e diminuimos nossa ansiedade diante de depoimentos de professores mais experientes. É nesse momento também que nos apropriamos das questões da rotina de trabalho de um professor fora da sala de aula: preenchimento de documentação pedagógica, encaminhamentos, conhecimento do PPP, os registros de tudo que vamos fazer e ou que já fizemos para que nosso aluno aprenda. Esse trabalho é fundamental para a orientação da continuidade de nosso trabalho e o professor iniciante precisa ter domínio desses registros e saber fazê-los adequadamente sempre que necessário. Além disso, precisa acompanhar a legislação que rege sua carreira, acompanhar sua situação funcional, saber como seu município atua em relação às políticas públicas, de preferência, participar dos conselhos, (...)*

*E caso o próprio mentor não domine um dos conteúdos discorridos no texto, penso que poderia buscar essas informações com seu supervisor de ensino, com a equipe de orientação pedagógica de sua secretaria de educação e nos sites credenciados (...).*

Noêmia, Diário Reflexivo, jan.15.

Em alguns momentos de sua narrativa, percebemos uma confusão entre o papel do mentor e o do professor, como se o mentor devesse agir pelo iniciante e não orientá-lo em sua ação, como foi o caso das reflexões sobre a família, em que explicita que é necessário “recebê-la, ouvi-la, colocá-la a par do trabalho pedagógico e das dificuldades de seus filhos, quando houver, cobrar dela uma atitude de acompanhar e auxiliar a criança nas tarefas, nos trabalhos e ensiná-la a organizar um horário de estudo em casa”. Ou seja, a participante indica que o trabalho de mentor é o de indicar para o professor o que ele deve fazer, como um modelo prescrito a ser seguido, assumindo, como afirmamos anteriormente, um estilo diretivo.

Em sua reflexão, sentimos falta de indicações em relação aos conhecimentos sobre estratégias para o desenvolvimento profissional docente e sobre a aprendizagem docente, que permitem a objetivação de crenças, valores e teorias pessoais e a forma como os adultos professores aprendem e se desenvolvem. Faltou também explicitar os conhecimentos sobre relações humanas, envolvidas no trabalho com docentes.

A ausência desses conhecimentos pode representar um esquecimento, pois, em muitas de suas ações analisadas nesta tese, percebemos a utilização de diferentes estratégias, conforme seu estilo. Ou, diferentemente, pode indicar que o

processo de aprendizagem da mentoria ainda não se consolidou, de modo que conseguisse pontuar tal conhecimento.

Também observamos que a futura mentora, além de indicar sua concepção em relação à constituição da base de conhecimento do mentor, destaca a responsabilidade da escola no apoio ao iniciante, como um “porto seguro”, pois, em suas palavras, é no espaço escolar que as “interações se dão de forma mais abrangente” e “onde dividimos nossas angústias, buscamos ajuda, e diminuimos nossa ansiedade diante de depoimentos de professores mais experientes”.

A futura mentora apresenta uma crença forte em que a escola, sozinha, possa suprir as necessidades dos iniciantes, tornando-se responsável por ele e estimulando o trabalho coletivo da troca e da interação de professores. Neste sentido, percebemos a valorização da escola como local de formação docente, o que está em consonância com Imbernón (2012), segundo o qual o:

[...] desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista (...) no contexto específico em que se trabalha, ajudará a melhorar o ensino e a aprendizagem do alunado, o que constitui o objetivo fundamental da docência [...]” (IMBERNÓN, 2012, p. 98).

Observamos, ainda, que Noêmia apresenta como fonte de conhecimento do mentor os contextos formativos escolares e a necessidade dos mentores buscarem aperfeiçoamento e orientação junto aos superiores imediatos da estrutura escolar, citando o “supervisor de ensino” e “equipe de orientação pedagógica” da Secretaria de Educação, ou também buscar informação em “sites credenciados”, talvez se referindo a sites como o de revistas que são populares nas escolas, como a Nova Escola, por exemplo. Entretanto, não percebemos em suas reflexões indicação sobre o apoio das universidades e/ou programas específicos aos professores iniciantes. Essa ausência pode indicar que a participante não enxergou a parceria com a universidade como fonte de apoio.

Como no caso da participante anterior, não observamos indicações sobre as **estratégias de desenvolvimento profissional e aprendizagem docente**, o que se deu de forma diferente na futura mentora Ana, pois nela observamos a indicação, ainda que discreta, quando a mesma se refere a técnicas de diálogo entre adultos:

*Tive muitas dificuldades em pensar sobre cada um dos aspectos propostos(...)*

*Acredito que um mentor deva apresentar alguns conhecimentos gerais e outros específicos para auxiliar o professor iniciante.*

*Como conhecimentos gerais elencaria pelo menos dez, desde conhecimentos relacionados a interação com os alunos até os que envolvem a compreensão das políticas educacionais vigentes. Seriam eles: didática e habilidades de comunicação para auxiliar a interação com os alunos; organização do espaço e do tempo em relação ao planejamento da aula/atividade (para gerir a sala de aula) e o domínio da formatação (estrutura) para a elaboração da aula ou do projeto pedagógico (justificativa, objetivos, ações, recursos necessários, avaliação das ações desencadeadas etc); novamente a comunicação e a abertura ao outro para ter um bom relacionamento com a família dos alunos; concepções de avaliação (Luckesi) e teorias que embasem a compreensão do processo ensino aprendizagem (Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro); conhecimentos sobre quem é e o que faz cada funcionário da escola para uma melhor interação com os pares e a administração escolar; técnicas de diálogo para a resolução de problemas; textos e pareceres que tratem sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais e sobre a diversidade; conhecimentos acerca da legislação básica da estrutura e do sistema escolar (Constituição Federal de 1988, LDBEN nº 9394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente "ECA", Plano Nacional de Educação "PNE", Plano de Desenvolvimento da Educação Básica "PDE") e do Regimento e da Proposta Pedagógica da U.E para conhecer o seu contexto de trabalho e a cultura da escola.*

*Como conhecimentos específicos relacionarei os que estão mais diretamente ligados a determinada disciplina (domínio dos conhecimentos/conceitos específicos da disciplina ou conteúdo administrado) e ao desenvolvimento do currículo do ensino fundamental ou da educação infantil (conhecer os referenciais e diretrizes nacionais de cada nível de ensino, além da Proposta Pedagógica da escola e das Matrizes Curriculares homologadas.*

*Diário, fiquei apreensiva<sup>60</sup> quanto à função de mentoria e, confesso, com um pouco de medo.*

Ana, Diário Reflexivo, maio 2015.

Podemos perceber que Ana indica alguma apreensão em relação à mentoria, já que começou a compreender toda grandeza desse trabalho e, assim, a amplitude de sua base de conhecimentos. De forma geral, a participante revela que o mentor deve possuir conhecimentos específicos sobre a dinâmica de sala de aula, processos de aprendizagem, conteúdos e outros citados, bem como precisa conhecer o contexto mais amplo, desde a organização e estrutura escolar até as políticas que regem a profissão. Diante desse universo, a participante revela medo do trabalho de mentoria.

Em seu depoimento, sentimos falta de apontamentos em relação à forma de obter os conhecimentos que ainda não são de domínio do mentor, ou seja, as novas

---

<sup>60</sup> Neste momento a mentora não sabia que acabaria desenvolvendo uma mentoria virtual devido aos acontecimentos.

fontes de conhecimentos. Mesmo com o *feedback* da tutora, destacando essa falta, a participante não fez novos apontamentos.

Como observado nas outras participantes, em sua narrativa, podemos perceber a indicação dos elementos que compõe a base de conhecimentos do professor e aqueles particulares ao formador, como **conhecimentos gerais sobre a formação docente**, tais como *técnicas de diálogo com adultos*, o que nos indica a consciência sobre a especificidade da aprendizagem docente.

Entretanto, como nas anteriores, faltou a indicação de estratégias que permitam observar a objetivação de crenças, valores e teorias pessoais das iniciantes. Como esse conhecimento não foi apresentado em nenhum dos depoimentos analisados, isto pode indicar à equipe formadora a necessidade de um trabalho formativo que fomente e instigue os participantes a refletirem sobre estratégias que possibilitem a observação dos elementos apontados (crenças, valores e teorias pessoais das iniciantes).

De modo geral, podemos afirmar que as participantes, ao pensarem sobre os conhecimentos necessários ao mentor, tiveram a oportunidade de acessar toda a gama de conhecimentos que sustentam a ação formativa e, assim, o processo de construção de sua base, a partir da experiência docente de cada uma, isso fica claro quando Ana destaca seu temor diante do trabalho de mentor.

Considerando Silvana e Ana, podemos concluir que há uma compreensão em relação à ação de acolhimento, orientação e aconselhamento de professores iniciantes como funções prévias de especialistas presentes na escola (coordenador, diretor e supervisor). Entretanto, de forma implícita em alguns trechos de Noêmia, percebemos a indicação de que na escola haveria profissionais responsáveis por desenvolver esse trabalho.

Neste sentido, percebemos que as futuras mentoras apresentaram compreensão sobre a composição da base de conhecimento do formador, porém, faltaram indicações de que a mesma deve se constituir pelo conhecimento sobre a aprendizagem docente, sobre as dificuldades típicas do início da docência e, assim, permitir o planejamento de situações e experiências que levem o professor (ou futuro professor) a aprender a ensinar de diferentes formas para tipos diferenciados de clientelas e contextos, conforme já destacado por Mizukami (2006).

Isto pode indicar a necessidade de um trabalho mais aprofundado do PFOM sobre como o professor aprende, pois, aparentemente, as participantes sabem “o que

ensinar”, mas ainda não consolidaram o “como ensinar”. Bem como percebemos lacunas sobre a construção da identidade do mentor, já que, analisando as atividades propostas e o trabalho de mentoria desenvolvido, observamos que a identidade do mentor mereceria uma unidade específica de formação.

Em suma, observamos que a referida atividade evidenciou que as participantes, embora de forma sutil, percebiam a amplitude desse trabalho e a gama de conhecimentos exigidos ao mentor, o qual, encarado como formador de professores, deve possuir uma base de conhecimento sólida, mas flexível, pois as demandas formativas são pontuais e variam conforme o contexto.

Ao refletirem previamente sobre os saberes do mentor, as participantes indicaram o reconhecimento da especificidade do trabalho. Porém, essa indicação pode ter acontecido como resposta à tarefa solicitada. Por isso, é importante analisar a atuação como mentor e as reflexões que as participantes realizaram a partir da experiência vivenciada, sendo necessário considerar as demais fontes de dados.

Dessa forma, no próximo item realizamos uma análise que procura delinear a ampliação da base de conhecimentos das participantes durante e após o trabalho realizado, considerando suas narrativas e reflexões a respeito de processos de mentoria dos iniciantes.

## **6.2 Visualização da base de conhecimento dos mentores-especialistas: reflexões sobre o trabalho prático**

Neste momento, gostaríamos de, ao examinar as narrativas produzidas no programa de mentoria realizado, analisar como as participantes realizaram o trabalho e, assim, mobilizaram seus conhecimentos. Para isso, utilizaremos trechos<sup>61</sup> do diário de mentoria, “Atividade 3.3 - Intervenção mentor- professor iniciante - Módulo III”, no qual as participantes narravam suas ações enquanto mentoras.

Dessa forma, esperamos que alguns conhecimentos da base do mentor, que não foram lembrados e citados no item anterior, possam ser percebidos nas narrativas consideradas nesse momento. Desse modo, percebemos o desenvolvimento da identidade de mentor e a ampliação da base de conhecimento dos participantes.

---

<sup>61</sup> Os diários completos estão dispostos nos apêndices.

O trabalho foi iniciado a partir do primeiro contato com o professor iniciante, permitindo o levantamento de dados sobre as dificuldades e as necessidades formativas percebidas. Acompanhe os trechos dos diários:

*“Quando da observação da aula do meu PI, entrei na sala de aula com alguns objetivos. Para que eles fossem alcançados estruturei um roteiro de observação.*

- 1. A dinâmica da aula (início, desenvolvimento e encerramento);*
- 2. A postura do PI frente questões cotidianas impostas pelas crianças;*
- 3. As intervenções do PI em momentos de ensino aprendizagem.”*

Silvana, diário de mentoria, 09/2015.

*“Eu e minha professora iniciante tivemos uma conversa sobre suas principais necessidades formativas, nessa conversa ela me relatou que sente que seu principal problema é a indisciplina, então a questioneei se é um caso específico porque sabemos que ela tem na sala um aluno muito difícil, mas, que esse caso extrapola as questões de disciplina e já atinge um âmbito de doença mental, é um problema bem mais sério.”*

Noêmia, diário de mentoria, 19/06/2015.

*“A leitura do caso de ensino foi muito esclarecedora, principalmente ao abordar as vantagens de termos mais de uma ferramenta de diagnóstico, pois são várias as facetas do trabalho docente (teoria, metodologia, gestão etc.) que devemos analisar para identificar melhor as necessidades do PI (...). Poderemos usar relatos escritos no formato de um diário e entrevista escrita (esta será utilizada para aprofundar algum tópico do relato, detalhando-o para uma melhor compreensão).*

*Logo após enviar o Plano de Trabalho para a PI ela reenviou-me um e-mail(...). Ela disse que o plano estava adequado e assim, demos início à atividade da 1ª semana.”*

Ana, diário de mentoria, 19/06/2015.

Silvana, apesar de não descrever na entrevista, inicia sua ação como mentora realizando uma conversa com seu iniciante, para que observasse suas necessidades formativas. Nesta situação, foi indicado pela PI que sua principal demanda era a “Indisciplina e falta de interesse dos alunos”, bem como a “Inclusão e TDO (Transtorno Desafiador Opositor)”.

Noêmia utilizou, primeiramente, um questionário, que ela apresenta na entrevista. Depois, estabeleceu que seria mais profunda a conversa com sua iniciante, bem como a observação em sala de aula. Ela definiu que a demanda a ser atendida no trabalho era a “Indisciplina dos alunos”. Segundo a mentora, essa indisciplina era “ampliada pelo comportamento de um aluno com deficiência” (inclusão).

Quanto a Ana, devido a especificidade da relação estabelecida com a iniciante, a primeira ação foi conhecer sua iniciante utilizando-se do e-mail, com descrição, porém, privilegiando o diálogo, já que, como apresenta, houve aprovação da iniciante diante do plano de trabalho. A demanda do trabalho de mentoria de Ana contemplou a dificuldade da iniciante em relação à “compreensão textual dos alunos”.

Nesse primeiro levantamento, podemos perceber que as participantes se utilizam de instrumentos e estratégias diferenciadas para o levantamento das necessidades formativas, seja a conversa planejada com roteiro, seja o questionário, a observação, o diálogo, o que demonstra a vivência da importância de conhecer o contexto de trabalho e as percepções do docente.

Nesse trabalho, as mentoras procuraram o iniciante e se mostraram “abertas” a ouvir e perceber em que poderiam auxiliar, planejando a ação a partir do que o iniciante relatasse e das observações realizadas. Aqui, vemos o “nascimento” do mentor, já que, no início da relação com o professor, há a preocupação com sua realidade. Neste ponto, observamos que há diferenciação em relação ao trabalho do especialista, que, em geral, age conforme prescrições burocráticas e/ou generalizações contextuais.

A partir da indicação das necessidades formativas das PI, definiram-se, no planejamento, as temáticas a serem trabalhadas com elas ao longo do processo de mentoria. Diante dos temas apresentados, percebemos a preocupação com as **urgências contextuais** frente à indisciplina (gestão da sala de aula), em pelo menos duas mentoras, Noêmia e Silvana, o que sinaliza a ansiedade dos docentes iniciantes por questões específicas e que os angustiam no cotidiano.

No caso da professora iniciante de Ana, a questão trabalhada envolveu a gestão de aprendizagem em Língua Portuguesa, objetivando desenvolver a habilidade específica de compreensão textual. Os dados sobre as necessidades formativas apresentadas indicam uma característica básica ao docente iniciante: perceber apenas o imediato, por isso, a necessidade de refletir sobre a situação e sobre a sala de aula.

Diante das necessidades, foram tomadas decisões e elaborou-se um plano de ação para o desenvolvimento do trabalho de mentoria, considerando as respostas dadas pelos iniciantes e as orientações fornecidas pelas tutoras. Analisaremos o caminho tomado por cada uma das mentoras.

Silvana, nossa participante coordenadora, realizou um trabalho em que busca a reflexão do iniciante para sua postura diante da gestão da sala de aula, de modo que observasse que a resposta dos alunos é consequência do trabalho do docente. É interessante notar que seu trabalho de mentoria buscou enfatizar o posicionamento do iniciante:

*“(...) Meu desafio enquanto mentora era o de auxiliar meu PI na gestão da sala de aula, fazendo-o refletir sobre o tão falado desinteresse dos alunos e a indisciplina.”*

*“Sugeri como lição de casa, a leitura do texto de Celso Vasconcellos: “Os desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola” (...). Durante nossas trocas pedagógicas, vou chamar assim, senti que meu PI demonstrou muito interesse sobre o assunto. Cito abaixo, um pequeno comentário que recebi dele:*

*“Sempre tive dúvidas sobre como agir em relação à indisciplina em sala. Entro em colapso quando penso em ser mais duro com os alunos. Ou eu acabo com a dialógica pra eles ficarem sempre quietos ou sou mais energético a fim de desviar a atenção (ou falta de atenção) deles. Fato é que a indisciplina realmente não é algo simples. Fiquei surpreso quando li sobre a soma dos fatores que podem estar associados. Talvez devêssemos ter um contato maior com os pais para falar sobre nosso trabalho na escola e orientá-los sobre a indisciplina. Pode ser que a maioria fique na defensiva, ou pode ser que colaborem. Hoje em dia não dá pra saber. Os pais são superprotetores e não são muito passivos a interferências, mesmo que de uma forma positiva. Tenho mudado sempre a metodologia em sala para ver como reagem em cada situação e ver se melhora a questão sobre a disciplina (...)”*

*“(...) Após as observações e as intervenções sobre a gestão de sala de aula, percebi que deveríamos fazer algumas reflexões mais intensas sobre a indisciplina.*

*Embora já tivéssemos abordados itens semelhantes nos textos sobre a gestão da sala de aula entendi que era a hora de inserir outras ideias sobre o tema. Para isso vimos essas tirinhas<sup>62</sup> e refletimos sobre elas. As tirinhas chamam a atenção sobre motivos que despertam a indisciplina.*

*(...) Partimos do conceito para discutirmos os motivos.*

*Interessante que ao discutirmos a questão dos motivos da indisciplina, meu PI, considerava, de uma forma geral, apenas o desinteresse dos alunos. Nesse momento, falamos um pouco sobre a diversificação das estratégias de ensino, a discussão das regras e elaboração de contratos pedagógicos e a postura do professor frente a demandas como a indisciplina. Apresentei a ele algumas situações que eu já vivi em sala de aula e perguntei também o que ele achava do contexto geral da indisciplina e da indisciplina na aula dele.*

---

<sup>62</sup> As tirinhas são do Calvin e estão em anexo, junto com o diário da mentora Silvana.

*(...) Sobre a postura do professor frente à indisciplina questionei meu PI sobre a forma como ele agia nessas situações. Minha surpresa foi quando perguntei a ele que situações ele acreditava que "tiravam ele mais do sério." Perguntei que atitudes das crianças o incomodavam e como ele reagia.*

*Ele foi falando da postura das crianças e das atitudes tomadas por ele. Falou da sua angústia em verificar um desinteresse constante com relação ao aprendizado. Para ele o que mais irritava era "alunos conversando na hora da explicação", "alunos testando ele o tempo todo com relação ao conteúdo", tipo: ele trabalha um conceito científico e alguns alunos questionavam infinitamente coisas absurdas como: "se um extraterrestre invadir a Terra e matar todo mundo". Embora ele responda que cientificamente não há reconhecidamente formas de vida que pudessem realizar tal fato, a criança continua, e ele diz de novo e a criança continua.*

*Sugeri novamente que ele devia botar um ponto final em situações como estas, muitas vezes ser firme e dizer as crianças que questionamentos como estes não serão aceitáveis durante as aulas. Com relação às conversas durante as explicações da aula, sugeri novamente que meu PI falasse em tom mais alto e colocasse ordem na sala. Sobre isso ele foi bem categórico, não consegue gritar. Ele opta sempre pelo diálogo.*

*Pensando nisso, perguntei se ele acreditava que com o desenrolar da aula da forma como estava acontecendo estava deixando-o satisfeito?*

*Ele respondeu que não. Nesse sentido, tentamos reorganizar as rotinas da aula para evitar situações de embate entre ele e os alunos. Sugeri que ele pedisse para as crianças que fizessem os questionamentos por escrito e que ele abrisse no final da aula um espaço de respostas. Isso porque ele já teria cumprido com o conteúdo e o momento poderia prosseguir sem outras preocupações.*

Silvana, Diários de mentoria, set/2015.

O trabalho realizado com o iniciante de Silvana objetivava que ele começasse a perceber que a indisciplina não possuía apenas um motivo, instigando-o a avaliar suas próprias estratégias de ensino e sua postura diante da situação. Para esse trabalho, a mentora utilizou-se de conhecimentos sobre processos de aprendizagem da docência e sobre como fomentar a reflexão em adultos, haja vista que utilizou-se de exemplos pessoais sobre a situação considerada, conduzindo o PI a tomar consciência de suas ações. Aqui, vemos elementos que contribuem para a construção de uma identidade mentora, já que observamos ter acontecido um movimento de se "colocar no lugar do iniciante" e oferecer sugestões para as dificuldades.

A mentoria de Noêmia também indicou sensibilidade diante da dificuldade da iniciante, realizando sugestões pontuais para domínio da sala de aula e para o trabalho com o conteúdo, como a musicalização.

*"O trabalho com a professora iniciante tem transcorrido em torno da indisciplina das crianças, durante o acompanhamento das aulas e da rotina*

*das atividades, posso notar que a professora tem domínio quanto à didática, mas, em alguns momentos a sala se desestabiliza pela inquietação dos alunos, dentre eles a um que demonstra um comportamento muito difícil, que de repente grita, bate na carteira, se levanta, anda pela sala, joga objetos e desestrutura toda a sala. Nesse contexto foi que sugeri a leitura do texto sobre crianças difíceis, sob a perspectiva que a professora consiga entender o que impulsiona esse comportamento desse aluno e quais significados ele tenta imprimir nas várias situações em que isso acontece e também sobre a perspectiva de que ela consiga estabelecer relações e formas de ajudar os seus alunos a vivenciarem experiências positivas e valorizá-las no contexto de sala de aula para que com o tempo essas relações se fortaleçam e se estabeleçam conceitos e padrões positivos de comportamentos (...)*

Noêmia, Diário de mentoria, 19/06/2015. Grifos nossos.

*“Dando continuidade ao diário de mentoria, após uma semana, e respondendo a alguns questionamentos de minha tutora: A proposta da musicalização foi baseada em experiências anteriores realizadas por mim mesma e por outras colegas mais experientes e que deram certo, foi uma tentativa, já que as turmas são diferentes e nem tudo funciona para todos, mas, enfim, deu certo. Eu e a PI estamos fazendo juntas a reflexão sobre sua prática, pedia a ela que fizesse um registro sobre os principais problemas de indisciplina, e em quais momentos as crianças ficavam mais agitadas, solicitei também suas atividades permanentes e sua rotina contempladas do início ao fim da aula para uma análise. Voltando à questão da disciplina, sugeri a leitura de um texto para reflexão que é a adaptação do capítulo 16 do livro: A Ética na Educação Infantil: o ambiente Sócio moral na escola - De Vries Rheta, Porto Alegre, artes Médicas. Após a leitura do texto a professora iniciante comentou que identificou alguns de seus alunos.(...)”*

Noêmia, Diário de mentoria, 29/06/2015.

*“(...) Quanto ao trabalho de mentoria, estou visitando a sala, apoiando a professora e providenciando material didático e pedagógico necessários ao desenvolvimento de atividades diversificadas e interessantes que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos e facilita o trabalho do professor. Nesse sentido adquirimos uma colmeia, livros novos, portadores de diferentes textos, jogos e brinquedos”.*

Noêmia, Diário de mentoria, 14/09/2015.

O trabalho de Noêmia ilustra sua transformação em mentora, já que pautou seu trabalho buscando que a iniciante compreendesse o fenômeno da Indisciplina, utilizando-se de textos e de questionamentos pontuais. Foram realizadas sugestões específicas, como a utilização da música para que os alunos se acalmassem nos momentos em que chegassem dos espaços exteriores à sala de aula.

É interessante notar que, novamente, percebemos um movimento de apoio considerando as experiências vivenciadas na docência, oferecendo, aos iniciantes, sugestões já experimentadas e comprovadas. No trabalho de Noêmia também

percebemos a ampliação de sua base de conhecimento, pois assume o foco de potencializar o desenvolvimento da iniciante, com a superação de suas dificuldades e com a aprendizagem dos alunos.

O trabalho de Ana, apesar de assumir um formato diferente, também revelou seu desenvolvimento como mentora, buscando levar sua iniciante a aprimorar seu trabalho com os alunos diante da habilidade de compreensão de texto. Acompanhe trechos de seu diário:

*Li o relatório descritivo dos alunos e, quanto ao desenvolvimento deles, não fiquei com dúvida, mas alguns esclarecimentos se fizeram necessários e solicitei que ela me informe duas coisas: - como os alunos estão organizados nas carteiras, nas aulas de língua portuguesa e os motivos dessa organização; - quais tipos de atividades de produção de textos são dadas aos alunos (pedi pelo menos dois exemplos detalhados).*

Ana, Diário de mentoria. 28/08/2015.

*Como ela já organiza os alunos em duplas, não irei sugerir "duplas produtivas", que está ancorada numa visão construtivista do aprendizado da leitura e da escrita. Contudo percebi que a "leitura compartilhada" pode ser uma boa estratégia de trabalho com os alunos. Enviei um pequeno material sobre esse tema para a PI, parte da obra de Teberosky e Colomer "Aprender a ler e a escrever" e perguntei se ela já conhece/usa essa estratégia de leitura e o que ela achou do material para saber o rumo que a mentoria irá tomar (vai que ela já conhece e usa, não é mesmo?). Caso ela não conheça essa temática irei abordá-la com mais afinco.*

Ana, Diário de mentoria. 31/08/2015.

*Acredito que o tema Leitura merece ser um pouco mais aprofundado para não ser entendido, pela PI, como uma mera decodificação de grafemas/fonemas.*

*(...) A indicação de textos para a PI é fruto do auxílio de colegas do meu trabalho que possuem muita experiência nessa temática. Estou estudando os textos para poder discutir com a PI e ajudá-la na elaboração da atividade. Aprendo com a leitura do depoimento da PI a priorizar suas necessidades formativas, aprendo com as minhas colegas e com a devolutiva da tutora! Muito legal!*

*Necessito aprimorar o canal de escuta com a PI, aumentar o diálogo, para que ela possa usufruir dessa aprendizagem colaborativa que eu relatei acima!!*

Ana, Diário de mentoria. 10/09/2015.

O trabalho de Ana com a necessidade de aprofundar temas relacionados a leitura e escrita fez com que a mesma buscasse novos conhecimentos, por isso, destaca que vem estudando, trocando ideias com os colegas de profissão e com a

tutora. Esse fato reforça a ideia que o mentor não necessita de dominar todos os conhecimentos, porém, deve possuir disposição para aprender e buscar sempre.

Seu trabalho, como nos casos das mentoras anteriores, foi pautado no desenvolvimento da iniciante, considerando as percepções e as respostas dadas. Essa particularidade de respeitar as necessidades e o ritmo de cada professor aprendiz faz da mentoria um trabalho único, com possibilidades construídas a partir do relacionamento entre o mentor e o iniciante.

Assim, considerando os caminhos percorridos pelas três mentoras aqui analisadas, podemos depreender que um mentor, além de orientar e estimular o desenvolvimento do professor, buscando seu aprimoramento e a superação das dificuldades enfrentadas, também pode se envolver no cotidiano e nas perspectivas do iniciante, apresentando sentimentos de preocupação ou frustração diante das respostas dadas por ele.

O desafio do trabalho de mentoria também estava no fato de esta ser uma experiência nova para as participantes. Sob este aspecto, há apreensão, medo por não conseguir responder às demandas. Outro fator que gerou desconforto foi em relação às demandas que dependiam de outras pessoas ou setores, como a direção ou a equipe multidisciplinar. Acompanhe os trechos que ilustram esses sentimentos:

*“Nosso chão, literalmente, afundou. Eu me senti muito triste e vi também a mesma tristeza no meu PI. Um sentimento de incompetência me tomou por inteiro.*

*Meu PI, já estava organizando melhor sua aula, pensando mais a respeito dos seus alunos, diversificando as estratégias em sala de aula pelas reflexões que fizemos sobre o modo como as crianças aprendem e agora vem esse balde de água fria.*

*Após essa situação achei por bem falar com meu PI e tomamos a decisão de colocar nosso plano em ação mesmo contrariando a direção.”*

Silvana, Diário de mentoria. Set/2015.

*“Eu e a PI, durante nossas conversas, decidimos encaminhar seu aluno I para uma psicóloga, fizemos o relatório, preenchemos a ficha de encaminhamento, orientadas por uma professora especialista e encaminhamos ofício com a documentação necessária. Agora finalmente veio o retorno da equipe multidisciplinar. Foi agendado o início da avaliação”*

Noêmia, Diário de mentoria. 14/09/2015.

*“(...) por eu também ser iniciante como mentora, não adianta querer, nesse momento, abraçar tudo e não conseguir orientá-la.”*

*“Essa parte do curso me dá medo... Confesso que acreditei que o curso seria apenas teórico. Nunca atuei como mentora de ninguém e acho que isso demanda muita responsabilidade e alteridade. Muitas vezes, no meu trabalho cotidiano, percebo que, de modo geral, esquecemos que um dia fomos iniciantes e não sabíamos determinada metodologia, teoria etc. Acabamos trabalhando como se todos soubessem exatamente o que estamos dizendo, desconsiderando as concepções e experiências prévias dos interlocutores. Não me sinto preparada... e ainda estou com medo, porém orgulhosa de chegar até aqui.”*

Ana, Diário de mentoria. 21/08/2015.

Em alguns momentos, a dependência de fatores externos ao trabalho da mentoria e da sala de aula comprova a complexidade presente nas escolas. Por esse motivo, o trabalho do mentor também gira em torno de imprevistos.

Outro ponto comum, que podemos notar no trabalho das mentoras, é em relação à indicação de textos e de questionamentos reflexivos sobre os mesmos e sobre as atitudes dos iniciantes. Nesse sentido, percebemos o cuidado com a seleção e o oferecimento do material, procurando garantir compreensão tanto das leituras, como das sugestões e estimulando o desenvolvimento global dos iniciantes, sempre priorizando a análise e não apenas o direcionamento e as respostas prontas.

Assim, quando focamos a base de conhecimentos do mentor, podemos indicar apontamentos importantes, já que as mentoras desenvolveram estratégias essenciais ao trabalho de mentoria. Por isso, retomaremos os componentes dessa base, indicando como os mesmos foram percebidos nos diários de mentoria aqui considerados.

- **Conhecimento dos contextos formativos escolares:** refere-se ao conhecimento do funcionamento da escola (dinâmicas, tempos, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos e outros.). De forma geral, esse conhecimento foi percebido nas narrativas consideradas, quando foram citados:
  - ✓ A conversa com a PI visando sua metodologia de ensino, o seu conhecimento sobre Métodos e Concepções de Ensino e diversidade em sala de aula, sua forma de organização da sala e dos alunos e o seu plano de trabalho;
  - ✓ A observação do comportamento dos alunos;

- ✓ A observação, em sala de aula, da intervenção da professora nas dinâmicas;
  - ✓ O estabelecimento de vínculo de confiança com a PI;
  - ✓ Estudos com temas direcionados com socialização e reflexão.
- **Processos de aprendizagem da docência:** o segundo componente implica ter conhecimento de forma a reconhecer e explorar as concepções e teorias pessoais dos professores, visando a reafirmá-las ou alterá-las. De forma geral, esse conhecimento foi percebido nas narrativas consideradas, quando foram citados:
    - ✓ os questionamentos pontuais sobre as observações realizadas na sala de aula, ou;
    - ✓ a explicação sobre algumas atitudes tomadas pelo iniciante diante da sala, de modo a compreender os motivos e a razão para que tais atitudes fossem tomadas.
- **Conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias:** implica conhecer estes aspectos para evitar distorções e/ou simplificações indevidas, quando transpostas para a sala de aula. Este componente foi desenvolvido quando as mentoras:
    - ✓ apresentaram as razões para suas escolhas teóricas nas indicações de textos;
    - ✓ explicaram seus posicionamentos diante do iniciante, tentando evitar distorções ou simplificações das propostas. Entretanto, não percebemos, em nenhum momento, a resposta em relação a esse cuidado.
- **Conhecimento de estratégias de desenvolvimento profissional:** de acordo com Mizukami (2006), considerando os formadores, é importante desenvolver ferramentas formativas que permitam a objetivação de crenças, valores e teorias pessoais, o que tem influência direta na prática docente.

As principais estratégias utilizadas pelas mentoras foram:

- ✓ uso de diálogo/conversa para compreender os posicionamentos e demandas da iniciante;
- ✓ uso da observação em sala de aula para direcionamento da reflexão com a PI;
- ✓ uso de estudo “das teorias pedagógicas que embasam a prática”.

Considerando que a construção da identidade de mentor como a de professor é um processo contínuo, influenciado pelas experiências de vida e formação (BRONKHORST et al., 2014), que implica a criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiências (FLORES, DAY, 2006), podemos concluir que todas as participantes aqui consideradas se tornaram mentoras, já que sua base de conhecimentos foi ampliada, levando-se em conta os conhecimentos e habilidades relacionados ao **ensinar a ensinar** (TANCREDI, REALI, 2011), conforme apresentamos anteriormente. Consideramos que, ao refletir e se posicionar diante das demandas de seus professores iniciantes, cada mentor pode fazer a diferença na vida docente desses professores.

O trabalho diante das demandas contextuais dos formadores foi destacado por Aguerro e Vezub (2012), quando estudaram o papel e a importância dos inspetores ou supervisores da prática pedagógica nos países da América Latina, em especial Chile, Argentina, México e Uruguai. Segundo as observações desses autores, um trabalho de acompanhamento diferenciado e profundo, que parta de cada realidade e, assim, potencialize o trabalho interno de forma equilibrada com as orientações externas (políticas públicas, etc.), pode ser a chave para o maior desenvolvimento dos profissionais da educação e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Por fim, defendemos que a reflexão a partir dos elementos práticos e teóricos possibilita ao professor iniciante a compreensão de sua própria ação, mediante a análise da realidade. No caso desta pesquisa, percebemos que a análise e o desenvolvimento ocorreram em duas frentes, pois os professores iniciantes se desenvolveram a partir do trabalho da mentora e a mentora assumiu-se como formadora de professores e também se desenvolveu profissionalmente e pessoalmente, repensando sua própria prática e iniciando a construção de sua identidade de mentora.

## CONCLUSÃO

As análises realizadas neste trabalho nos permitem concluir que em muitos momentos a experiência profissional da especialidade exercida, seja como coordenador, diretor ou supervisor, teve algumas influências no trabalho de mentoria, porém, com pesos diferentes, conforme a especialidade, e essas influências não foram determinantes para o referido trabalho.

A primeira influência que gostaríamos de salientar é em relação ao “peso” da especialidade perante o iniciante, como uma “interferência negativa”. A mentora Ana, a supervisora, destaca muito bem essa questão, quando afirma que o trabalho de mentoria poderia ser atrapalhado, já que as iniciantes podem confundir o alcance de seu cargo com a experiência, por isso, pediu para realizar o trabalho de mentoria de forma diferenciada.

Esse receio do “peso” do cargo pode influenciar quando há confusão entre os papéis exercidos, pois um mentor atua no desenvolvimento profissional do iniciante, não o avaliando de forma punitiva, mas procurando estimular a aprendizagem, considerando o contexto em que se insere e visando à superação das dificuldades apresentadas e seu crescimento.

De certa maneira, a função de diretora parece ter interferido “negativamente”, em alguns momentos, no trabalho da mentora Noêmia. Pelo menos, foi o que indicou a professora iniciante em alguns comentários. A própria mentora Noêmia também dá destaque para essa influência, porém, exaltando o “lado positivo” desse “peso”, pois, de acordo com ela, seu cargo permitiu que realizasse algumas intervenções de forma mais efetiva quanto às necessidades da professora, como o encaminhamento de um dos alunos. No caso apresentado, percebemos a mistura do trabalho de diretora com o trabalho de mentora, pois, se fosse uma mentora externa ao contexto escolar, a ação de encaminhamento não teria sido possível.

A coordenadora Silvana, aparentemente, não indicou a “interferência negativa” do peso de sua função em seus relatos. Na verdade, ela demonstra que seu trabalho como coordenadora não interferiu no seu relacionamento com o iniciante, afirmando que o mesmo não a enxergava como um “intruso”.

Considerando os conhecimentos adquiridos no exercício da função de especialistas e como estes foram importantes para o trabalho de mentoria, as

participantes, aparentemente, não conseguem pontuar precisamente quais seriam eles. Elas destacam algumas habilidades para o relacionamento interpessoal, os conhecimentos burocráticos e os pedagógicos próprios de sala de aula. Neste sentido, é possível afirmar que a experiência docente das mentoras, em muitos momentos, foi mais significativa e determinante para o desenvolvimento da mentoria do que a experiência de especialistas.

Desse modo, é possível afirmar que o sucesso na experiência como mentora pode ter uma ligação maior com as experiências escolares e docentes que as participantes tiveram, já que a dificuldade vivida no início da profissão e as formas de superação dessa dificuldade levaram ao desenvolvimento de estratégias que facilitam o trabalho atual. É possível afirmar que a identificação com os dilemas e dificuldades do iniciante, permite uma compreensão significativa.

Por exemplo, a mentora Ana, por vivenciar que “foi mais fácil se comunicar com as colegas de curso do que com sua formadora”, quando iniciou na docência, desenvolveu estratégias que permitiram se aproximar de sua PI com mais facilidade, sustentada por uma atmosfera de confiança e de alteridade. Esse fato também foi percebido nas outras duas mentoras, já que Silvana e Noêmia apresentaram sensibilidade ao se aproximarem das dificuldades dos iniciantes e compreendê-las.

A resposta, a compreensão e a orientação diante das necessidades das iniciantes se tornam mais significativas nos casos em que as mentoras tenham vivenciado a mesma situação ou quando se apoiam em suas próprias experiências e práticas pedagógicas do início da docência, pois, aparentemente, as mentoras se tornam mais sensíveis diante das dificuldades da iniciante.

Esse fato fica claro, quando observamos a diversidade de experiência das mentoras. Todas as participantes aqui consideradas assumiram a docência em seus diferentes níveis ou modalidades, bem como conhecem a realidade da escola pública e da escola privada, conforme as oportunidades e idade de cada uma. Silvana, nossa mentora mais jovem, já trabalhou com Educação Infantil, com Ensino Fundamental, com EJA e com a coordenação. Noêmia, além das experiências citadas, atuou ativamente na Educação Especial e Direção. Ana, por sua vez, diversifica-se, pois tem experiência com o ensino rural e com a supervisão.

Quando consideramos os saberes típicos da função de especialistas e como estes contribuíram para a mentoria, podemos perceber que não há como mensurá-

los, já que os mesmos estão inter-relacionados. Porém, conseguimos perceber a importância dada ao PFOM e sua contribuição para o desenvolvimento de suas funções escolares. Entre as contribuições da experiência, percebemos o aprimoramento da formação, já que nenhuma das participantes possuía formação específica para lidar com o iniciante. Diante dessa aprendizagem, todas relataram ter se tornado mais sensíveis diante das dificuldades dos iniciantes e afirmaram oferecer apoio sistemático a eles.

Outro fator que aparentemente foi “relembrado” com o trabalho de mentoria se refere à importância do apoio no início da carreira. As participantes, a partir do PFOM, tiveram a oportunidade de retomar suas experiências e encontrar nelas o apoio que tiveram. Assim, mesmo que elas tenham apresentado personagens que desestimulam, com um pessimismo exacerbado, ou que apenas apontam os erros, houve pessoas, colegas experientes, que lhes ensinaram, apoiaram e/ou orientaram no início de sua trajetória docente. Esses mentores voluntários e informais, que as circunstâncias formam, foram “bons modelos de docência” e se tornaram determinantes para o início da carreira dessas mentoras. Tornaram-se exemplos para suas vivências como mentoras oficiais.

Outro fator que influenciou o trabalho da mentoria foi o quesito “tempo”, pois todas as três participantes relatam que as atribuições do cotidiano acabam atrapalhando o trabalho. Muitas vezes a especialidade acaba consumindo o tempo da participante. Noêmia destacou, por exemplo, que, em muitos momentos, a rotina burocrática do diretor e os problemas gerais da escola, como falta do professor, atrapalharam seu trabalho como mentora.

Ou seja, a rotina escolar pode suprimir qualquer trabalho alternativo realizado na escola, tal qual foi o trabalho de mentoria, por isso, é necessário um plano de ação preciso que permita a realização das ações propostas. Sobre este aspecto, podemos afirmar que seria interessante haver políticas públicas de acompanhamento do iniciante que se preocupassem com a disponibilização de tempo adequado para a realização do trabalho, utilizando-se de um planejamento significativo ao contexto escolar.

Com todo o trabalho desenvolvido pelo PFOM, podemos observar que as participantes iniciaram a construção de sua identidade mentora, pautando-se em suas experiências escolares, em suas vivências docentes e, em menor grau, em suas

histórias como especialistas, nas reflexões realizadas, nas interações com as iniciantes, bem como, com as interações com a tutoras e com as colegas durante a formação, num movimento híbrido com muitas possibilidades.

Para Teixeira e Carvalho (2009), o desenvolvimento da identidade de mentores é uma construção social e não natural. Nesse sentido, asseveram que “para cada papel social que desempenhamos, determinada personagem se configura e uma identidade é pressuposta [...] por meio das minhas atitudes, do meu comportamento ou ainda por meio daquilo que os outros acham que estou sendo” (TEIXEIRA, CARVALHO, 2009, p. 164).

Com base nestas palavras, percebemos que o exercício de orientação, acompanhamento e preocupação com o desenvolvimento e a formação de professores em início de carreira, visando a minimizar as dificuldades percebidas, permitiu que nossos especialistas se tornassem mentores e realizassem um trabalho profundo que considerasse as demandas contextuais e a trajetória de cada um.

A identidade de mentor, em maior ou menor grau, influenciou e foi influenciada pelos saberes que cada especialista possuía diante de sua experiência profissional adquirida ao longo da vida. E pudemos perceber que a prática pedagógica, as análises e os apontamentos reflexivos permitiram um movimento que considerou antes de qualquer coisa a história de vida de cada um dos sujeitos, as suas crenças, os valores e aspirações. Por esta razão, cada diáde mentor-iniciante construiu seu próprio caminho.

Sobre a contribuição do tutor no desenvolvimento do trabalho de mentoria percebemos a importância do estabelecimento de uma relação profissional pautada na confiança e no trabalho direcionado, com objetivos e intencionalidade claras, para que as intervenções sejam pertinentes e coerentes com as demandas contextuais. Diante disso, é possível observar que a tutora, que também é pesquisadora, obteve aprendizagens significativas com esse trabalho, podendo citar as formas de aproximação com o mentor, a orientação direcionada considerando os diferentes estilos de mentoria, bem como, as características e necessidades do mentor e PI, e principalmente, o planejamento de intervenções funcionais, ou seja, que considerem a realidade apresentada e toda o histórico do contexto.

Constatamos que as aprendizagens apresentadas nesta pesquisa indicam que a base de conhecimento do mentor/formador teve seu processo iniciado com o

trabalho do PFOM, porém, a experiência desenvolvida não representa ou não deveria representar a finalização da formação, tendo em vista o processo contínuo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2006).

Nesta perceptiva, consideramos que a identidade do mentor não se consolida apenas com uma experiência, pois como afirmam Dal-Forno e Reali (2009):

[...] ser formador implica ampliar o papel de professor a professor de professores, e isso exige uma série de mudanças em sua identidade e em seu repertório profissional, ou seja, a aprendizagem de novos conteúdos. Essas alterações contribuem para que seu repertório de conhecimentos, construído para atuar como docente junto a crianças, adolescentes ou adultos, tendo em vista um conteúdo específico, seja então modificado para atender as demandas da nova função. Isso exige outros processos de aprendizagem diretamente relacionados ao contexto de trabalho no qual o formador está inserido e voltado para atender as demandas de seus alunos, agora adultos e profissionais em exercício (DAL-FORNO e REALI, 2009, p. 81).

Esse processo pressupõe disponibilidade, compromisso e aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades.

Neste aspecto, concordamos com Mizukami (2006), quando defende que todo formador deve participar de um processo “[...] continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores” (MIZUKAMI, 2006, p. 3), como é o caso do PFOM.

Percebemos que o PFOM foi um exemplo de formação de formadores e que o processo de formação do formador, mesmo não sendo muito explorado nas pesquisas (VAILLANT, 2006), deve permitir ao mentor a vivência de processos de aprendizagem da docência de professores, tal como foi o trabalho de mentoria, proporcionando assim condições satisfatórias para o seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, avaliamos que o PFOM foi inovador, pois desenvolveu uma proposta que parte das necessidades formativas contextuais e estimula a compreensão e aplicação no contexto profissional, ou seja, na escola em que cada participante está inserido, propiciando o desenvolvimento de situações reflexivas reais na relação mentor-iniciante.

Entretanto, percebemos que a identidade do mentor, em alguns momentos, não se consolidou satisfatoriamente, pois observamos que Silvana, Noêmia e Ana, mesmo sabendo quais conteúdos desenvolver com os iniciantes, ainda titubeavam no “como”

desenvolvê-los. Outro aspecto que demonstra essa incompletude da identidade se refere à ausência de um amplo repertório de conhecimentos sobre estratégias para aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, como indicado por Noêmia, no capítulo 6.

Neste contexto, observamos que a identidade de mentor se movimenta entre a identidade de professor experiente e de especialista, justificando atitudes e decisões tomadas no decorrer do programa e dos atendimentos com o professor iniciante, e permite o desenvolvimento da base de conhecimento do formador.

Refletindo sobre a base de conhecimento do mentor e com base em Tancredi e Reali (2011), afirmamos que o mesmo deve dominar o conteúdo específico da Educação Básica (Infantil mais Fundamental - séries iniciais), as alternativas didáticas para o ensino nestas etapas, ter conhecimento sobre as características dos alunos e a forma como eles aprendem, bem como conhecer sobre a aprendizagem do adulto, sobre as diferentes metodologias de interação interpessoal e as diversas estratégias de desenvolvimento profissional docente, oferecendo respostas adequadas às demandas sociais específicas.

Enfim, as mentoras são formadoras e “necessitam dispor de uma base de conhecimentos multidisciplinar, ao menos em dois níveis, o do domínio do conteúdo e o das interações pessoais, tendo em vista os professores iniciantes e seus alunos” (TANCREDI, REALI, 2011, p.36).

Diante disso, em nossa experiência, observamos que algumas mentoras tiveram dificuldade em relação ao acompanhamento de questões relativas ao ensino, por isso, o papel e o acompanhamento das tutoras da equipe do PFOM foram fundamentais, pois permitiram o direcionamento do trabalho e o aconselhamento, sempre que fossem necessários. Neste aspecto, outro fator essencialmente positivo foi a disponibilidade em buscar conhecimento e em aprender. Todas as participantes apresentaram essa disponibilidade, tanto no início de sua vida profissional, como no trabalho de mentoria.

Entretanto, sabemos que o tempo e o espaço da escola são diversos e muitas vezes influenciados pela complexidade dos contextos, por isso delimitar as especificidades da mentoria na base do conhecimento dos especialistas foi um grande desafio, pois sabemos que há um repertório profissional, uma base de conhecimento já consolidada, que com a experiência do PFOM pode ser revisitada. Assim, podemos

afirmar que o PFOM possibilitou reflexões e circunstâncias específicas que foram disparadoras de novas relações e de experiências específicas, permitindo o olhar mais sensível para o iniciante, gerando novas motivações e novas inspirações, por isso é impossível determinar seu alcance.

Por fim, considerando os questionamentos iniciais apresentados nesta tese observamos ter respondido à maioria deles. A fim de recuperar essas respostas, destacamos algumas das questões centrais neste trabalho.

Quando consideramos as ações do especialista (coordenador, diretor e supervisor) e do mentor no trabalho dentro da escola, podemos afirmar que não há antagonismo entre elas, há na verdade a complementação. Houve momentos nos quais essas ações se confundiram, como quando as mentoras determinavam o que a iniciante deveria fazer, sem nenhuma reflexão prévia ou sem nenhum trabalho de análise, como foi o caso da música, com a mentora Noêmia. Porém, em geral, observamos que houve complementação entre os trabalhos, pois nossas participantes afirmaram que muito do trabalho de mentoria pode ser utilizado no trabalho com os outros professores da unidade, o que pode indicar uma futura pesquisa.

Neste aspecto, podemos considerar que alguns momentos destinados à própria formação docente coletiva foram utilizados para o desenvolvimento da mentoria presencial, como foi o caso do horário de trabalho pedagógico coletivo. Porém, isso ocorreu de forma mais efetiva nos momentos e espaços em que as trocas aconteciam intimamente. Assim, percebemos também o uso de trocas de e-mails e mensagens.

Diante desse trabalho, a escola pode sim transformar-se em espaço no qual as diferentes necessidades formativas podem resolver-se, desde que haja um trabalho planejado que considere as condições do contexto escolar, as necessidades reais e, principalmente, a percepção do iniciante, mesmo que a princípio se apresente confusa. Entretanto, deve-se valorizar os momentos de trocas e de relações individuais, pois observamos que em alguns casos os momentos coletivos, tal como HTPC, não se apresentam satisfatórios para o desenvolvimento do iniciante, pois pode gerar constrangimento. Outro fator que deve ser considerado é a utilização de estratégias que diminuam o “peso” da função, estimulando a construção de vínculos de confiança entre os participantes.

Assim, é importante para as futuras políticas públicas de formação de professores a valorização do estabelecimento de vínculos entre mentor-PI pois este

vínculo quando pautado em confiança, trabalho reflexivo e respeito permite um amplo desenvolvimento profissional.

Sendo assim, pudemos perceber a importância e a essência do trabalho de mentor, mesmo diante de funções formativas preconizadas nas atribuições dos cargos, principalmente considerando os coordenadores de escolas, que apresentam como foco central do trabalho a formação de professores. O trabalho de mentoria traz particularidades diante do “ensinar a ensinar” e também permite a consciência diante do acolhimento, orientação e aconselhamento de professores iniciantes, que não são funções desenvolvidas previamente pelos especialistas, na escola, demonstrando que esse trabalho é intencional e sistemático.

A particularidade da mentoria pressupõe saberes específicos, conforme apresentamos na base de conhecimentos do formador, porém, é necessário destacar a relevância diante da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional docente. Neste caso, é necessário um trabalho específico, de caráter intencional, que propicie realmente o desenvolvimento profissional, a partir de suas dúvidas e dificuldades. Assim, percebemos que o trabalho de mentoria pode permitir esse desenvolvimento, quando estimula o espírito de busca, produz a solidariedade, permite a coletividade e o apoio, considerando os contextos escolares e, principalmente, a aprendizagem a partir das vivências de sua profissão no próprio exercício da docência.

Diante desse trabalho, alguns questionamentos emergem desta investigação:

- Como potencializar a formação de formadores de modo que fiquem mais sensíveis aos professores iniciantes?
- Como transformar o espaço escolar e os especialistas para atender as reais necessidades do contexto escolar?
- O que acontece com o mentor após a participação no PFOM?

Consideramos que estes questionamentos possam inspirar novos pesquisadores com nossas reflexões e perspectivas sobre o assunto, construindo observações que possam respondê-los ou mesmo aperfeiçoá-los.

## REFERÊNCIAS

AHN, D.T.K. Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teacher. **Teaching and Teacher Education**, n.30, p. 47-59, 2013.

AGUERRONDO, I. e VEZUB, L.. Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. **Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial**. Revista Educar, 47(2), 211-235. 2012.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Ed., 2000.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. 2. ed. Mangualde: PEDAGOGO, 2008.

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.).

ANDRADE, Maria De Fátima Colaço Correia de. **Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da Rede Estadual Paulista**, em relação ao trio gestor. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

ANTUNES, Luciana Estessi Bento Antunes. Professor **Coordenador na Formação Contínua de Professores: um estudo em escolas do município de Limeira**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Rio Claro, 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, e PLACCO, Vera. M. N. de S. (Eds.). (2010). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. (2ª. Ed). São Paulo: Edições Loyola.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, V. M. N. S.. **O papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação, ano 12, nº 142. São Paulo: Ed. Segmento, p. 38 - 39, fev. 2009.

ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008

ALONSO, M. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo: DIFEL, EDUC, 1976.

ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira. **A prática do (a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino Do Rio De Janeiro**: formação continuada de professores? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. de et al. Os saberes docentes e o trabalho do professor formador no contexto das reformas e mudanças do mundo contemporâneo. In: LIMA, I. M. da S.; FRANCO, M. J. do N.; CUNHA, K. S. **Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**. Recife: UFPE, 2013. p. 19-41

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulein; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004.

BIRKELAND, S.; FEIMAN-NEMSER, S. **Helping school leaders help new teachers**: a tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, v. 8, p. 109-138, Feb. 2012.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens**. Dissertação de Mestrado, UFSCar: 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024- que fixa as **Diretrizes as Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, publicada em diário Oficial de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº9.394, que **fixa diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, n. 248, de 23 de dezembro de 1996

BRASIL. Lei nº5.692, que **fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, v.1, p.6.377, de 12 de agosto de 1971.

BRITO, L. P. L de. **Netiqueta e Educação: a importância da etiqueta nos espaços virtuais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Computação). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011

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, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ABREU, Luci Castor de. O Coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BUENO, Maria Sylvia S. Caminhos e perspectivas da supervisão de ensino em território paulista na virada do milênio. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Z.

A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. Ed revista e ampliada.** Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008.

CABALLERO, S.S.; SOLTERMANN, S. **Mentoría o Mentorazgo: alternativa de perfeccionamiento y actualización didáctica de los egresados em su primer período de inserción** laboral. In: CRONGESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA; 2,2010, Buenos Aires, 2010, p.1-10, CD\_ROOM

CADERNOS UDEMO. **Gestão escolar: o dia a dia do diretor, na prática.** São Paulo, n. 13, 2010.

\_\_\_\_\_. **Funções e atribuições: escolas e diretorias,** São Paulo, n.8, 2006.

Chaluh, Laura Noemi. **Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença.** Proposições. UNICAMP - Faculdade de Educação, v. 21, n. 2, p. 207-223, 2010.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In GUIMARÃES, Ana Archangelo et al (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 31-34.

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.

COITÉ, Simone Leal Souza. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico:** uma reflexão sobre a prática. 2011. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: **As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ. [online]. 1997, vol.23, n.1-2, pp.-. ISSN 0102-2555. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso jul.2015

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.2010

DAL-FORNO, J.; 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.

DIAS, A. A. C. **As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação**. In: Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 223-231, set./dez., 2001.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 23 de jun. 2016.

ELIAS, Maria Del Cioppo. **A questão da autoridade no desempenho da função de coordenação pedagógica**. São Paulo, 1983. Dissertação- (Mestrado em Educação) PUC de São Paulo.1983

ELLIOTT, J. **Lesson and Learning Study: a globalizing form of teacher research**. In: Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, 68 (24.2) Agosto. 2010.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D. e FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FANTILLI, R. D e MC DOUGALL, D. **A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years**. Teaching and Teacher Education 25 p. 814–825. 2009

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. The Institute for Research on Teaching, v. 74, p. 80, 1984. FEIMAN-NEMSER, S. et al. **A conceptual review of literature on new teacher induction**. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, p. 1-48, 1999.

FEITOSA. Diane Mendes. **Supervisão Escolar: Saberes e Transformação de Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos-EJA**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, 2011.

FERNANDES, Helen de Lima. **Coordenador pedagógico: algumas concepções acerca de sua função na escola**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Rio Claro, 2012.

FERNANDES, R.C. de A. (2007). Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: I. P. A. Veiga & E. F. da SILVA, (Eds.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, São Paulo: Papirus.

FERREIRA, Claudiceia Ribeiro. **Supervisão de ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de visita/acompanhamento**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara, 2015.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. **O Coordenador Pedagógico e a Ação Docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local**

**de trabalho.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Presbiteriana MACKENZIE, 2013

FERRI, Thais Helena Jordão Bartiromo. **O Trabalho e os Desafios do Professor Coordenador na Rede Municipal De Rio Claro.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro, 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.) **Gestão de educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica: Uma Práxis Em Busca De Sua Identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FRANCO, Carlos Francisco. "O coordenador pedagógico e o professor iniciante". In BRUNO, E.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 9ª Ed São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Silvana Alves. **O professor coordenador emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010).** 2011. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, PUC São Paulo, 2011.

FLORES, M. A.; Day, C. **Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study.** Teaching and Teacher Education, Philadelphia: Elsevier, v. 22, p. 219-232, 2006.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Coordenador Pedagógico e a Formação De Professores: Intenções, Tensões e Contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita JUNHO/2011

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de; ANDRÈ Marli Eliza Dalmazo de Afonso . **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, José A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa Antônio . (Org.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, p. 141-169. 1995.

GUARNIERI, M. R.. **Tornar-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**. 153f. (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 1996

\_\_\_\_\_ O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Mizukami et al (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 75).

GOBATO, P. G.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. M. R. **Programa de Formação Online de mentores: desafios e possibilidades**. In: II Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento profissional docente, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2015.

GRISPUN, M. P. S. Z. (org.) **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração**. São Paulo: Cortez, 2005.

HEWTON, E. **School Focused Staff Development**. London: The Falmer Press, 1988.

HERNECK, Heloisa. R.; MIZUKAMI Maria G. N. Desenvolvimento e aprendizagem da docência: impacto de um programa de formação continuada. IN: MIZUKAMI Maria G. N; REALI, Aline. M. M. R (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p. 315-337, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, p. 31-61. 1995.

HOJAS, Viviani Fernanda Hojas. **Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Marília, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

INGERSOLL & SMITH. **Which types of schools have the highest teacher turnover?** Issue Brief. American Inst. For Research, v. IB-5-95, p. 1-4.2003

JUNÍOR, F. V. DE. P.. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente.** Revista Scientia. Nº 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em [http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Revista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf) >acesso em março de 2017

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.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. & PRESSWORD, C. S. ***Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry.*** New York: MacmillanCollege Publishing Company.1995

KNOWLES, M. S.; HOLTON, F. E. & SWANSON, A. R. ***The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development.*** (5ª. ed) Woburn: Butterworth-Heinemann.1998

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEIRIAS, Claudia Martins. **Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

LEITE, Teresa. **O programa de formação dos mentores: concepção e planejamento.** Ensaio: Aval. pol. pública. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 459-480, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/03.pdf>> Acesso em julho/2016.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, pp. 562-583. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630>> Acesso em julho/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educativas e profissão docente. 6ª. ed.- São Paulo: Cortez, 1998

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2003.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>> . Acesso em: 5 fev. 2016.

LIMA, L. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. IN: RANGEL, Mary, (org). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** 8ª Ed.- Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.p.70.

LIMA, Marcos Wellington de. **As exigências de Performatividade e seus impactos na Identidade dos Diretores Escolares:** Município de Contagem – MG. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

LÜDKE, M. (2009) **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores.** *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, pp.95-108. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.1986

MARCELO GARCIA, C..O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVA, António. **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999a. 271.p. (Coleção Ciências da Educação-Século XXI, 2)

\_\_\_\_\_.**Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22, 2009a. Disponível \_\_\_\_\_ em <[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profession\\_al\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profession_al_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 10 jul. 2017

\_\_\_\_\_. **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez. 2009b. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso maio/1016

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente. Belo Horizonte. 02 (03). pp. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 10 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Série Documentos n.52, 2011. Disponível em:

<<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC52.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MARCELO GARCIA, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S. A, 2009. 171p.

MASSETTO, D.C.; GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. R. **Programa de Formação Online de Mentores: o início da construção da identidade de mentora de uma professora experiente.** In: III Simpósio Internacional de Educação a Distância, Presidente Prudente, 2015. **Anais...** Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <[http://sigeve.ead.unesp.br/paginas/trabalhos\\_aprovados.php](http://sigeve.ead.unesp.br/paginas/trabalhos_aprovados.php)>. Acesso em 15 set. 2015.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar.** 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007

MELLO, Márcia Maria de. **Diretores de Escola: O que fazem e como aprendem** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MELLO, Giomar N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Iberoamericana de Educación.** Nº 25. Abril, 2001

MIGLIORANÇA, F.; TANCREDI, R.M. S.P. Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um programa de Mentoria. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, N.G.N. (orgs). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas.** São Carlos: EDUFSCar, 2012, p.301-332.

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.

MILL, D. et.al. 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

MILL, D.R.S., OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade EAD. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D. R. S. ; OTSUKA, J. L. ; OLIVEIRA, M. R. G. ; ZANOTTO, M. A. Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem em foco. In: Cristiano Maciel. (Org.). **Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica**. 1ed.Cuiába: EdUFMT, 2013. p. 219- 259.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: Reali, A M. M. R. & Mizukami, M. G. N. **Formação de professores práticas pedagógicas e escola**. UFSCar, INEP,COMPED, 1996.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista)> Acesso em jul/16

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. *Revista ECurriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>> Acesso em maio/2017.

\_\_\_\_\_. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R. e TANCREDI, . (orgs). **Escola e aprendizagem da Docência - processos de investigação e formação**. São Carlos/SP: INEP/EDUFSCAR, 2003, p. 11-45.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R., REYES, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F., TANCREDI, R. M. S. P. & Mello, R. R. **Desenvolvimento profissional da docência: analisando as experiências de ensino e aprendizagem**. Revista Pro-Posições, 4 (31), 97-109. 2000.

MOIR, E; BARLIN D.; GLESS, J.MILES, J. Mentor Professional Development. In: \_\_\_\_\_ Neu Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness. Cambridge: Harvard Education Press, 2009.

MULLER, Camila Mariane. **A Práxis Supervisora Educacional: do Controladorismo à Coordenação**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

NETO, Lucimara Aparecida. **A Atuação do Professor Coordenador frente ao currículo oficial de São Paulo (2008-2011)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Marília, 2012.

NIAS, Jeniffer. Os professores e as suas histórias de vidas. In: Nóvoa, António (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992;

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In: Teoria e Educação. Nº 4. Porto Alegre, 1991, p.109-139.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). 1992

\_\_\_\_\_. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. In: Salto para o Futuro. Entrevista concedida em 13 de setembro 2007.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento Nogueira. **Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). UNISANTOS, Santos, 2013.

NÚNEZ, G.C; PINO, M; LÓPES, V. **Horizontes de possibilidade de la Mentoria em Chile**: análisis de la experiência piloto desde la perspectiva del discurso. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n.117, p.1149-1164, out/dez 2011.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. In: R. Educ. Públicas. (Vol. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago). Cuiabá. 2011

OLIVEIRA, M. R. G.; ARAÚJO, C. L. S. ; MILL, D. R. S. ; ABREU E LIMA, D. P. M. Proposta de formação continuada em ead: limites e possibilidades de uma experiência com foco nos docentes da UFSCAR. In: YOSHIE Ussami Ferrari Leite; Alda Junqueira MARIN; Selma Garrido PIMENTA; Aline Maria de Medeiros Rodrigues REALI (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. 1ed.Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2012, v. 2, p. 5493-5504.

OLIVEIRA, Fabiana Furlanetto. **Sentidos da Supervisão de Ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, 2012

ORLAND-BARAK. When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 6, p. 857-869, 2007.

ORTIZ, C.O. **Os espaços de interação no processo de formação de professores num curso de pedagogia na modalidade a distância**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ORUÇ, N. **Early teacher identity development**. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, n.70, p.207-212, 2013.

PACHECO, J. A.; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Editora, 1999.

PARO. V. H. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional – organização da escola e do trabalho pedagógico**. v.3. São Paulo: UNESP, 1999, p.209 – 219.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 175p.

\_\_\_\_\_. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2ed. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed São Paulo: Ática, 2004. 119p. (Série Educação em Ação).

PAULA, Adelgício Ribeiro de. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do Professor Coordenador?**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2012.

PERRENOUD, P. "Formando professores profissionais: três conjuntos de questões". In: PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. Ano 01, Edição 01, p. 01 – 191.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** (3ª. ed.) São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista. São Paulo, 2012.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador Pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de Brasília, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) **O Coordenador e o espaço de mudança**. (2ª. Ed). São Paulo: Edições Loyola. 2007

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. (2ª. Ed). São Paulo: Edições Loyola. 2010

\_\_\_\_\_. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: L. R. de ALMEIDA & V.M.N de S. PLACCO (Eds.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola.2011

\_\_\_\_\_. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Fundação Carlos Chagas – FCC). **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Revista Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.fvc.org.br/estudos-e- -pesquisas/livro](http://www.fvc.org.br/estudos-e--pesquisas/livro)>. Acesso em: 15 jun 2016.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8ª Ed. – Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008, p.70.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. 5ª ED. São Paulo: Cortes, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente – uma visão geral**. Uso restrito ao PFOM- Programa de Formação Online de Mentores, UFSCar, s/d.

REALI, A. M. de M. R.; PERDIGÃO, A. L. R. V.; BUENO, M. B. de O.; MELLO, R. R. de. **O Desenvolvimento de um Modelo "Construtivo-Colaborativo" de Formação Continuada Centrado na Escola**: Relato de uma experiência. Cadernos Cedes. Campinas. n. 36, p. 65-76, 1995.

REALI, A. M. M., TANCREDI, R.M.S.P; school- Family Relationship and school sucess: some lessos fron a teacher education program. **Educational Resources-EDRS**, N. ED478107, p. 1-19, 2003.

\_\_\_\_\_. **Programa de apoio aos educadores: espaço de desenvolvimento profissional**. Projeto de Extensão PROEXT, 2003, Ministério da Cultura, Secretaria de Educação Superior, Universidade Federal de São Carlos. Projeto de Extensão vinculado ao Núcleo Universidade- Escola e ao Programa de Apoio à Extensão universitária voltado às políticas Públicas, 2006.

REALI, A. M.M., TANCREDI, R.M.S.P; MIZUKAMI, M.G.N.; **Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008

REALI, A. M.M., TANCREDI, R.M.S.P; MIZUKAMI, M.G.N.; **Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010

REALI, A.M.M. R. **Portal dos professores da UFSCar: bases teórico-metodológicas, programas, desafios e perspectivas**. Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia, (S.l.), v.1,n1, 2011, p.75-84. Disponível em: <<http://revistacontemporaneidadeeducacaotecnologia.files.wordpress.com/2011/05/artigo07.pdf>> Acesso em abril de 2017.

RIBEIRO, Helena Cardoso. **Diretor de Escola: Novos Desafios, Novas Funções?** Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, Margareth Mellão Garcia. **Professor Coordenador Pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano**. Dissertação.(Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

RISCAL, S. (2009). **O coordenador pedagógico, o PPP e a gestão democrática da escola**. *Educação e Realidade*. Maio/Agosto, pp. 57-71.

RINALDI, R. P., DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. **Programa de desenvolvimento profissional online para formadores em início de carreira na educação básica**. **Anais** da 32ª. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, Brasil. 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 30 novembro de 2009.

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras**. 2006.196p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

RINALDI, R.P. ; REALI, A.M.M.R. **Formação continuada de professoras-mentoras e uso das TIC's**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindoia. **Anais....** Águas de Lindoia: UNESP, 2005, p. 241.

\_\_\_\_\_ **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.2009

ROCHA, Soraia da Silva. **Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: Implicações Políticas e Sofrimento no Trabalho**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de Campinas, 2014.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, Teresa. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 459-480, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>> Acesso em julho/2016.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA Nilza. Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospectiva. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 547-554, jul./set. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/07.pdf>> Acesso em julho/2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995

\_\_\_\_\_. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1999

SALMASO, Jose Luís. Ação supervisora na Educação Básica; um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.

SALOMÃO, Maria Silvia Azarite. Impacto de Programas de Formação Continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo da Gestão Escolar. Tese (Doutorado em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), campus de Araraquara, 2011.

SANTANA, Luzinete Rodrigues da Silva. A Ação do Gestor na Formação Continuada Da Escola - um Espaço de Construção para uma Escola Democrática. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

SACRISTÁN, J, Gimeno & GÓMEZ A. I. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1993

SANTOS, Roberto dos. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Danielle Teodoro dos. **Atribuições de Diretor de Escola Pública: desafios para a Formação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, Vania Ida Malavasi dos. **Os desafios do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental: o caso do Vale do Ribeira/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Metodista de São Paulo- UMESP, São Bernardo do Campo, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. **Dispõe sobre a Reorganização da Secretaria de Estado da Educação** - Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. (2011). Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE\\_OBRA\\_IMESP\\_06807\\_internet.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_internet.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

SÃO PAULO. (ESTADO). Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 444, **dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas**. de 27 de dezembro de 1985.

SÃO PAULO. (ESTADO). Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 836. **Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas**. de 30 de dezembro de 1997.

SÃO PAULO. (ESTADO). Resolução SE nº 23. **Dispõe sobre atribuição de Setores de Trabalho a Supervisores de Ensino e dá providências correlatas**. , de 18 de fevereiro de 2010.

SÃO PAULO. (ESTADO). Resolução SE nº 70. **Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas**. De 26 de outubro de 2010

SÃO PAULO. (ESTADO). Governo de. Resolução SE nº 68 **Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico** - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. de 19 de julho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: formação à ação.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHOENFELD, A H. - **Toward a theory of teaching-in-context.** D <<http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/ TeachIn Context/teaching-in-context.html>>, 1997.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner.** New York; Jossey-Bass: Teachers College Press, 1987.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António, **Os Professores e sua Formação.** Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Maria C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria T. (org.). **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, LTDA, p. 51-80, 1997.

SILVA, I. A. e REALI, A. M.M., **Contribuições de um programa de educação a distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira.** Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(2): 285-296, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em julho de 2016.

SILVA, C.S.B. Nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, A; SILVA, C.S.B; MACHADO, L.M. (Org). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Artes&Ciência, 1998, p.23-32.

SILVA, Maraisa Priscila Samuel da. **A Re-configuração das Atribuições do Diretor Escolar com a Instauração do Regime da Gestão Democrática da Escola.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, 2011a.

SILVA, Joao Batista Pires da. **A formação do Supervisor Escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais.** Tese. (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SILVA, Adalberto. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Metodista de São Paulo- UMESP, São Bernardo do Campo: 2012.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs). **Política e Gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.199-211.

SILVA, JUNIOR, Celestino Alves. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade; da formação à ação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 223-234.

\_\_\_\_\_. Organização do Trabalho na Escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: COLVORA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de formação: formação de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, UNIVESP, 2013. p.51–65.

SHULMAN, L. **Those who understands: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher.15 (2), p. 4-14.1986.

\_\_\_\_\_. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, 57 (1), 1987, p. 1-22.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 9, N. 2 , 2005.

SHULMAN, L.S., WILSON, S.M. & RICHERT, A.E. “„150 different ways“ of knowing: representations of knowledge in teaching”. In: CALDERHEAD, J. (org.) **Exploring teachers“ thinking.** London : Cassell Educational Limited, 1987, p. 104-124 .

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Marívia Perpetua Sampaio. **Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de São Paulo, 2012

TAMISSIA, Silvana Aparecida Santana. **Ação da coordenação Pedagógica e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades.** 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, PUC São Paulo, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programas de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** São Carlos: PPGE/UFSCar, 2005. 296 p. (Relatório de Pesquisa 1).

TANCREDI, R. M. S. P. & REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Programas de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** São Carlos:PPGE/UFSCar, 2006. 380 p. (Relatório de Pesquisa 2).

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, A. M. M. R. . **O que um mentor precisa saber?** Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. Exitus, v. 1, p. 35-46, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P. & REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Mentores e Professores Iniciais em Interação:** possibilidades formativas da educação online. Revista Contemporaneidade e Educação. vol. 01, nº 02, abril/2012

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.** ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12 n. 01 jan./abr. 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> acessado em julho de 2016

TARDIF, Maurice. Lessard, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. S. **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e fazer-se professor.** 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2013.

TEIXEIRA, F. S.; SILVA; M. J. A.; LIMA, M. da G. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Terezina. **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação.** Terezina, 2010. Disponível em <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4288>>. Acesso em 31 jul 2015.

VALENTE, J.A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância no Ensino Superior: soluções e flexibilizações**. Interface. – Comunicação, Saúde e Educação. V7, n.12, pag. 139-142, fev. 2003.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Chile: Preal. 2003  
Disponível em: <<http://www.preal.org/docs-trabajo/Vaillant.pdf>> Acesso em abril 2016

\_\_\_\_\_. 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.

VAILLANT D. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljib. 2006. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/tareas.pdf>> Acesso em abril 2016

\_\_\_\_\_. **Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates**. Chile: Preal. 2008. Disponível em: <<http://www.preal.org/docstrabajo/VaillantN31.pdf>> Acesso em abril 2016

VAILLANT, D. e MARCELO GARCIA, C. **Quem educará os educadores?** Teoria e prática da formação de formadores. ANEP, AECI, Montevideu.2000

VEIGA, I. P. A. (Ed.) (2002). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. (14ª ed) São Paulo: Papirus.

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 principiantes de Uruguay. Jul, 2012.

VONK, J. **Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors**. American Educational Research Association, v. 1, p. 1-26, 1993

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teacher: models of induction and support**. Thousand Oaks: Corwin Press Inc., 2002.244p. 2002.

WANG, J.; ODELL, S.J. Mentored learning to teach according to Standards- Based Reform: a critical review. **Review of Education Research**, (S.I.), v.72,n.3,p.481-546, 2002.

WEIZ, Telma. Batismo de Fogo. IN:\_\_\_\_\_ O diálogo entre ensino e aprendizagem, 1983

ZABALZA, M. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Porto: Edições Asa, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. EDUCA, Lisboa 1993. (1993)

\_\_\_\_\_ Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, maio/ago.2008. Disponível em :<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em jun. 2015

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. **Practitioner research**. In: **RICHARDSON, V. (Org.). Handbook of research on teaching**. 4th ed. Washington, DC: Aera, 2002. p. 298-330.

## APÊNDICES

## Apêndice 1:

Quadro: Tipos de apoio recebido no início da carreira

APOIO RECEBIDO								ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA	SENTIMENTOS/ EMOÇÕES/DILEMAS	
EMOCIONAL				PROFISSIONAL				Relembrar ex-professores	Insegurança	Decepção
FAMÍLIA	COLEGAS		OUTROS	ESPAÇO ESCOLAR		ESPAÇO FORA DO ESCOLAR		Dialogar	Alegria	Desesperança
	INICIATIVA PESSOAL	INICIATIVA INSTITUCIONAL		INICIATIVA PESSOAL	INICIATIVA INSTITUCIONAL	INICIATIVA PESSOAL	INICIATIVA INSTITUCIONAL	Relembrar o processo de formação do estágio	Medo	Frustração
								Desespero	Incapacidade	
Marido e filhos	Professores colegas	Incentivo da gestão escolar	Alunos	Orientação com colegas de trabalho	Orientação pedagógica	Cursos	Cursos/ formações oferecidas pela secretaria		Inquietações	Otimismo
Pais			Estagiária	Busca de orientação de colega experiente	Formação dentro da escola	Pesquisas na internet			Humildade	Entusiasmo
Parentes professores			Pais dos alunos	Observação da atuação de outros colegas	Instruções pontuais	Orientação de professores de outros níveis de ensino			Perseverança	Prazer
					Orientação pedagógica com a diretora e material didático	Autoformação			Desolação	Coragem
					Acolhimento pela equipe diretiva	Participação em congressos e outros eventos			Orgulho de si mesmo	
						Parentes professores			Pavor	
						Ex-professores				

Elaborado pela equipe PFOM- 2014

## **Apêndice 2: Caso de Ensino utilizado para trabalhar com o diagnóstico das necessidades de ensino (Atividade 2.2- módulo III)**

Olá, mentores!!

Meu nome é Rosa e sou professora há 18 anos na educação pública, onde estive ocupando cargos de coordenação, direção e atuei como professora em sala de aula durante muitos anos.

Venho hoje contar um fato que aconteceu em minha carreira e que pode ajudá-los a entender as necessidades formativas de professores iniciantes e algumas formas de diagnosticá-las. Em mais de 5 anos na direção de uma instituição de Educação Infantil, acompanhando professoras iniciantes e experientes, direcionando os horários de trabalho pedagógico coletivo, orientando o planejamento, observando a rotina de trabalho, não havia me deparado com situação tão intrigante e desafiadora.

Uma professora chamada Luana, com menos de 1 ano de experiência docente, inicia seu trabalho nessa escola, na educação infantil, com uma turma com 25 alunos de 5 anos que estudavam no período da tarde.

A professora trouxe consigo entusiasmo, empolgação, curiosidade e compromisso. Entusiasmo porque iniciaria um ano letivo em uma unidade que para ela era nova e já havia feito amizade com as professoras que estavam na mesma situação. Empolgação pelos projetos específicos da unidade, tais como a Semana da Família. Curiosidade em conhecer seus novos alunos, tanto que me solicitou autorização para ver as avaliações sobre seu aprendizado e desenvolvimento ocorridos no final do ano anterior e que foram realizadas pela antiga professora. Compromisso, pois seu interesse era demonstrado com um brilho no olhar ao participar ativamente das ações relacionadas ao projeto coletivo da escola manifestava-se dizendo que faria de tudo para exercer com sucesso o seu papel de professora.

No entanto, após um mês, Luana me procurou relatando dificuldades no manejo da turma e no desenvolvimento da rotina diária. De pronto, coloquei-me à disposição e busquei, por meio de uma conversa na sala dos professores, identificar quais aspectos do seu trabalho me pareciam necessitar de atenção.

Procurei então atuar nas seguintes frentes:

a) No planejamento das suas atividades docentes, pois me pareceu importante conhecer o que estava previsto para aquela turma considerando o período de adaptação comum a essa época do ano. Nesse caso, solicitei que Luana trouxesse o

planejamento realizado para que ela pudesse me explicar quais eram os objetivos estabelecidos e assim revelar seu conhecimento sobre o conteúdo, o uso dos espaços e as características daquela faixa etária.

b) No conhecimento sobre os alunos, uma vez que após um mês de aula seria interessante que a professora me relatasse como ela via a turma como um todo e cada aluno em particular, seus interesses, seus comportamentos, formas de se relacionar com os outros e com a professora, a interação com as brincadeiras e com o conteúdo, como atuam em atividades dirigidas e em atividades livres em sala e fora dela, entre outras.

c) No desenvolvimento da rotina diária: busquei compreender como e quando ela realizava as atividades previstas no dia a dia. Se havia um esquema que se repetia, por exemplo, se estabelecia horários e locais adequados para roda de conversa, contação de histórias, hora da alimentação, higiene e escovação, entrada e saída dos espaços, acolhimento e despedida; entre outros.

d) No manejo da sala de aula durante o desenvolvimento das atividades quando procurei compreender quais momentos do dia e em quais atividades ela sentia mais dificuldade para direcionar o grupo: conseguia ser ouvida, os alunos compreendiam as orientações, seguiam as regras, como direcionava e desenvolvia as atividades propostas.

Pela análise do planejamento específico para o primeiro bimestre aparentemente suas respostas em nossa conversa mostravam-se coerentes com o que estava registrado naquele documento. No entanto, era necessário investigar mais as outras frentes, ou seja, conhecer suas práticas de ensino. Por isto, em acordo com ela, resolvemos levantar outros dados, por meio da observação no acompanhamento de seu trabalho durante alguns dias.

Para isso, resolvi traçar um roteiro para sua realização:

- Como se dava a comunicação dela com as crianças (tom de voz, vocabulário, postura, contato visual, clareza das solicitações/explicações);
- Como era feita a disposição das crianças no ambiente (organização dos agrupamentos, a mobilidade das crianças nesse espaço);
- Como eram propostas e realizadas as atividades (tempo de duração, as interações ocorridas, o uso dos recursos e do tempo, se eram adequados ou não, como eram

feitas as devolutivas dos trabalhos realizados pelos alunos e qual a forma de registro dos alunos e da professora);

- Se há coerência entre o planejamento e as ações da professora (se ela seguia os combinados e como reagia diante de situações inesperadas).

Senti a necessidade de examinar os cadernos para analisar como as crianças realizavam as atividades, se tinham entendimento sobre o que era questionado, a fim de compreender melhor a atuação da professora Luana.

A partir das observações realizadas levantei as seguintes hipóteses e apresentei a ela:

- Como ela realizava a acolhida e entrega das crianças em locais de área livre. Possivelmente, isso dificultava o controle pois, como ainda não conhecia bem seus alunos, observei que ela poderia confundir seus familiares, causando um clima agitado e inseguro.

- Durante os momentos de roda de conversa, notei um repertório restrito de temas, o que, aparentemente, cansava as crianças e ainda a professora não dava a elas oportunidade para que pudessem propor assuntos que as interessavam.

- Na contação de histórias os textos selecionados eram adequados. No entanto, o local era ruidoso, apesar da sombra agradável embaixo de uma bela árvore, já que ficava ao lado do tanque de areia que chamava mais a atenção das crianças por conta da presença de outros alunos ali.

- Nos momentos de alimentação, higiene e escovação o tempo de espera era inoportuno. As crianças, às vezes, ficavam de 05 a 10 minutos aguardando a turma anterior terminar essas atividades.

- Na sala de aula, ela propunha a mesma atividade para todos os alunos ao mesmo tempo e tinha dificuldade para organizar agrupamentos produtivos.

- Em situações de brincadeira em áreas abertas, percebi que alguns alunos com características de liderança dominavam a turma e selecionavam com quem queriam brincar. Isso causava descontentamento e brigas entre as crianças pois significava que para alguns não era permitido participar daquele grupo e de suas brincadeiras. A partir desses elementos, aproveitei um horário comum que tínhamos livre e conversei com a Luana.

A partir da leitura desse caso de mentoria, procure refletir sobre as questões abaixo e responda:

- Como você acha que foi a conversa entre a mentora e a PI Luana?
- Quais foram as ferramentas que a mentora selecionou para fazer o diagnóstico das necessidades formativas da PI?
- Você acha que as ferramentas e questionamentos feitos pela mentora foram suficientes para diagnosticar as necessidades formativas de Luana? Por quê?
- Afinal, quais são as necessidades formativas de Luana?
- Num trabalho de orientação e acompanhamento com essa professora iniciante, quais seriam os temas e em que ordem de prioridade você trabalharia com eles? O que eu pretendo diagnosticar na minha PI com essa ferramenta?

### Apêndice 3: Roteiro de entrevista (Atividade 1.1- Reflexões sobre Mentoria- Módulo IV)

#### 1. TRABALHO DE MENTORIA

a. Você está na fase ( ) primeiros contatos com a PI; ( ) coleta e análise de informações sobre a PI, seu contexto de atuação, seus alunos e seu trabalho ( ); ( ) diagnóstico das necessidades formativas da PI, certo?

- O que falta realizar nessa etapa para avançar no trabalho?

b. Conte um pouquinho sobre a escolha das estratégias utilizadas (retomar nosso quadro), se deu certo, quais informações foram coletadas e para o que serviu. Se não deram certo, a que atribui?

c. Considerando o seu trabalho até o momento no Programa, você consegue pensar sobre:

- as dificuldades apresentadas;

- os desafios vividos;

- os sentimentos e as angústias reveladas (como foram enfrentadas);

- outros aspectos que lhe chamaram atenção.

d. As expectativas que você tinha no início do trabalho elas se realizaram? Faça uma avaliação desse processo.

e. Quais contribuições você pode proporcionar para os professores iniciantes que está acompanhando? Dê exemplos.

f. Em que momentos você achou importante “dar o peixe” e “ensinar a Pi a pescar”? Dê exemplos.

#### 2. PAPEL DO MENTOR

g. Em sua atual função co ( ) coordenadora, ( ) diretora, ( ) supervisora de ensino, ( ) professora com grande experiência na escola e antes de iniciar no Programa

você também tinha oportunidades de acompanhar professores em início de carreira?

**SIM** – Como era realizado esse acompanhamento?

**NÃO** – a escola dava algum apoio aos iniciantes? Como você acha que eles superavam suas dificuldades?

- Como a experiência de mentoria está modificando a função que exerce?

**h.** Quais conhecimentos / saberes você precisou mobilizar para desempenhar o papel de mentor? Quais fontes desses conhecimentos / saberes?

(Os conhecimentos construídos ao longo de sua carreira dão conta de auxiliar os iniciantes ou você sente necessidade de aprofundar ou construir outros (quais)?)

**i.** Quais conhecimentos / saberes você construiu ao longo do Programa? Quais você acha que ainda precisa desenvolver? Por quê?

(O que você acha importante saber para atuar como mentor? )

**j.** Como é ensinar um adulto (o professor iniciante)?

**k.** Em poucas palavras, o que é ser mentor para você?

### 3. **DÍADE**

**l.** Como é a sua relação com a professora iniciante (como as conversas são desenvolvidas, a sua intimidade, a afetividade, proximidade)?

- Pode melhorar sua relação? De que forma?

**m.** Ter uma relação prévia com ela na escola (anterior ao Programa) ajudou no trabalho de mentoria?

**n.** Quais suas características pessoais ajudam no relacionamento com a PI? E as características dela?

- o. Existem outras pessoas que estão auxiliando vocês (colegas da escola, pessoas de fora, cursos, estudos)?

4. **PROGRAMA**

- p. Você está com alguma dificuldade (na realização das atividades, entendimento das comendas, na escrita do diário, na interação com a tutora)?

**APROFUNDANDO AS INFORMAÇÕES DO DIÁRIO-** roteiro individual para cada mentora: retomando os diários e *feedback*.

;

#### **Apêndice 4: Caso de ensino**

##### **A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE STEFÂNIA, PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL- Stefânia Padilha<sup>63</sup>**

Sou professora de educação infantil há 20 anos. Venho de uma família grande, oito filhas, todas professoras. Meus pais fizeram muito sacrifício para nos manter e garantir estudo para todos. Tenho 40 anos e gosto muito de ler e de escrever. Atualmente, trabalho com uma classe de 20 crianças de cinco anos de idade, em uma escola municipal. A minha escola tem uma história muito interessante de organização coletiva do trabalho pedagógico. Sempre participei das lutas de minha categoria. Minha formação se deu e continua se dando em diferentes instâncias: na escola, nos cursos regulares, nos cursos e encontros realizados pela secretaria, no sindicato e em minha casa, na convivência com minhas irmãs. Essa experiência familiar foi marcante e está presente na professora que sou. Minhas irmãs, durante o exercício da profissão, não tiveram treinamentos, atualizações, nem o tempo pedagógico. No entanto, convivendo na mesma casa, elas viviam conversando sobre o trabalho, planejando e corrigindo atividades de maneira comentada, o que certamente deveria possibilitar reflexões e trocas entre elas. Minha participação nessas experiências, incluindo o fato de eu até ajudar na correção de atividades, me leva a crer que minha formação profissional teve início aos sete ou oito anos. Considero que em nossa profissão vivemos aspectos diferenciados. Somos as tias, com todo o desprestígio social desse título. Aquela boazinha que faz as vontades, que pode ser útil para várias tarefas, mas é a mãe quem decide as questões importantes. Aquela que não sendo a dona, a grande responsável pela formação/educação da criança, não define nada, mas ganha a recompensa da flexibilidade. Não precisa de muito preparo, não precisa ser muito competente e ganha um título que carrega doses de afetividade. As tias são boazinhas, como se o título desse a priori e de graça uma relação afetiva que deveria ser construída no dia-a-dia. Mas, junto com essa realidade, existe outra. Mãe é uma só e tia podem ser muitas e passamos a ser entendidas no plural. Talvez como instinto mesmo de sobrevivência, hoje somos plural, tias ou mercenárias, somos categoria,

---

<sup>63</sup> BRASILI. Ministério da Educação. Revista Criança do Professor de Educação Infantil (36). Entrevista concedida a Vitória Líbia Barreto de Faria, da Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação. Brasília: SEF/MEC, jun.2002, p.4-7.  
Professora de Educação Infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte (MG).

nos organizamos em sindicatos e tentamos dizer nossa voz, nossos direitos. Somos também objeto de pesquisa e estudos. Nós mesmas e os outros, preocupados com nossa identidade, nos percebendo como sujeitos sociais políticos. Um sujeito constituído na relação com os outros, fazendo e se fazendo na cultura. Desse tempo que vivo, a professora que sou tenta negar o papel de tia nas ações e atitudes individuais, mas sei que a carrego comigo e principalmente no olhar do outro sobre minha profissão. Com relação ao sujeito sociopolítico pertencente a uma categoria, tento me colocar a serviço da construção dessa identidade numa constante e doída articulação entre o individual e o coletivo. Mas, com toda certeza, participar da abertura política de nosso país em 1979, ir para as ruas abrindo a caixa-preta da educação e presenciar o surgimento de uma nova concepção de sindicato, mesmo ainda sendo uma aluna da Escola Normal, foi e é uma marca determinante na professora que sou. Penso que, nos anos 80, escorregamos por uma etapa da história e as mudanças ocorreram a mercê das ideologias e legislações. Começamos a nos descobrir como sujeitos da história e das mudanças, negando antigas imagens.

Fiz uma opção por uma profissão que se pauta na relação de gente com gente. Tarefa complicadíssima! Basta pensar nas relações entre marido e esposa e nas relações entre pais e filhos. Só que nessa relação familiar ninguém estudou, apostou num retorno. Nosso caso é ainda mais complicado, porque essa relação se dá num lugar, com uma função específica: educar, formar pessoas. Para isso, recebemos uma formação que presumiria uma aposta e, a partir daí, uma responsabilidade em acertar mais. Essa questão já nos coloca nesse lugar de professoras com o desconforto do peso dessa responsabilidade. Então, vamos dizer desse corpo que carrega essa responsabilidade. O meu corpo, a minha estatura, facilitam a tarefa de professora de educação infantil, embora talvez fossem complicados na relação com os grandões. Meu tamanho me aproxima das crianças e elas adoram dizer que estão “quase me pegando”. Mas, você já imaginou quanto o nosso corpo fica exposto, nessa profissão? Sabe o que significa pegar piolho, custar a acabar com eles e, no outro dia, aceitar aquele abraço agarrado, grudado no pescoço da Aninha, e até sentir a transfusão de piolhos? Qual formação daria conta do controle que devo ter quando ganho aquele pisão na unha? Nas minhas reflexões, é dilema, é sofrimento pensar: efetivamente estou formando essas crianças que são meus alunos para a iniciativa, para a independência, para a autonomia, quando organizo com eles todo o espaço da sala e

a dinâmica do trabalho? Ou quando, ao reorganizar as mesas para uma atividade, uma criança cheia de iniciativa, querendo ajudar, empurra a mesa e esmaga os meus dedos e com dor recrimino: “Vê se não me ajuda, se eu não pedir!”. Por isso, vira-e-mexe, nas reflexões coletivas da escola, o desafio é precisar o que cada uma de nós entende por autonomia e quais as posturas coerentes com tal concepção. Já nas reflexões individuais, fiquei, por muito tempo, angustiada pensando que, como professora, vou me tornando competente em muitas coisas, mas a tolerância, com certeza, vai diminuindo. Até que resolvi que nada é dado e acabado. Estou dando prioridade e policiando o meu grau de tolerância na relação com as crianças e a meta é percorrer o caminho inverso. Ainda na questão da tolerância, existe um outro aspecto: como fortalecer uma relação de encantamento com o diferente, com o novo, se o que é padrão e o que não traz estranhamento é tão cômodo e sedutor? Como construir e manter uma postura de alteridade? Outra grande contribuição do coletivo de uma escola pública é que sempre é preciso conviver e negociar as diferenças. Se o tempo passa e envelhecemos, vamos para a idade. Tenho 40 anos e minha relação é com crianças de cinco anos. Talvez aqui, o Papai do Céu tenha falhado. Não guardamos na memória, o nosso ser criança, e a experiência vivida não consegue nos ajudar na relação com as crianças. Aliás, elas são muito mais compreensivas, com uma fase que ainda não viveram, do que nós, que já fomos crianças. Na educação infantil, é fundamental perceber a perspectiva da criança para ajudá-la em seu processo. Outro conflito que vivo é saber que a minha pessoa é autoritária, mas eu sofro ao pensar que a professora também o seja. Convenhamos, posso não ser autoritária como professora, se a pessoa que sou é?! Mas fico me enganando, pensando que, com as crianças, construo uma relação mais democrática, ou, pelo menos, autêntica. Ser mulher, também marca muito minha relação com as crianças, é claro. No papel de informante, tenho dificuldades, porque é bastante frágil a minha própria formação. Tenho defasagens grandes em várias áreas do conhecimento, mas sou muito esforçada, corro atrás o tempo todo e penso que acabo cumprindo o papel de sistematizadora do conhecimento universal. Nisso também sou ajudada pelo coletivo da escola, pois essa questão é sempre discutida e valorizada por todos. Com relação à estética e à tecnologia, sou analfabeta, mas a consciência disso me fez organizar o trabalho deste ano, investindo nessa dificuldade e têm sido satisfatórias as possibilidades que venho oferecendo às crianças na questão artística. Na escola,

também têm sido muito pautadas as dimensões estética e ecológica no nosso trabalho, o que tem sido importante para mim. E só para não ficar um perfil muito ruim, encerro dizendo que tenho um dinamismo e uma habilidade de leitura das crianças e uma capacidade de devolução com intervenções diferenciadas que é interessante. Isso faz com que a minha auto-estima como professora seja positiva, o que é fundamental para eu me aventurar como dona do meu percurso, tanto ao fazer como ao refletir e transformar esse fazer no coletivo da escola; como cada uma de minhas colegas, ao se colocar, também contribui. Nas reflexões do coletivo da escola é uma luta, por exemplo, definir até onde a interminável contação de caso das crianças nos ajuda a entendê-las, como lidar com o tempo, sempre insuficiente para tantas prioridades e onde buscar os fundamentos teóricos que ajudariam a entender a nossa prática cotidiana. No coletivo da escola, cada uma das minhas colegas traz a marca de suas histórias de vida, seus percursos profissionais, suas características pessoais, o que implica constantes trocas, negociações e construção de acordos possíveis. Assim, o projeto político-pedagógico vai se constituindo e o seu registro vai tendo o lugar do vivido, mas também das metas desejadas, dos acordos vislumbrados. Nos movimentos sociais e nas campanhas de minha categoria, tenho aprendido muito, mas vou falar sobre a ação da Secretaria Municipal de Educação. Com certeza, minha experiência nessa secretaria tem sido bastante positiva. Foram várias as oportunidades de participar de cursos, palestras, seminários, promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação que se constituíram como momentos ricos, de aprofundamento e desequilíbrio. No entanto, considero muito mais efetivas as discussões realizadas na escola. Considero um privilégio a oportunidade de contar com a contribuição de bons profissionais na discussão concreta, palpável, sobre nossas dificuldades e descobertas. Digo privilégio, porque contar com essas contribuições foi busca e conquista de nossa escola, e não uma política da SMED, apesar de já ter conhecimento de algumas iniciativas nesse sentido. O que é fundamental, porque se é verdade que a escola é o espaço privilegiado de formação, também é preciso reconhecer o quanto podem ser deformadores o cotidiano e a estrutura de uma escola. Não porque somos bruxas malvadas, mal-intencionadas ou incompetentes, mas porque a vontade de acertar não garante o acerto. Nesse sentido, nossas reflexões devem ser acompanhadas, problematizadas e enriquecidas pelo olhar e pelo saber do outro, compartilhando assim a

responsabilidade e a alegria de construir práticas mais significativas e humanizadoras. Creio que não podemos mais participar das discussões ou ações de formação como pobre em festa de rico, nem como um penduricalho, para compor com um modismo politicamente correto. É no nosso habitat que as discussões têm contexto, cheiro, cor, sabor e até dor. Fora de lá, é sempre um “estar se expondo com recortes”, podendo ocorrer constrangimentos, mal-entendidos, superficialidade, além de sentirmos nossa contribuição como o prato menor do banquete. Gostaria muito que essa questão do menor valor não fosse entendida como queixa, ou como baixa auto-estima, ou algo nessa linha. Como podem perceber, são muitos os fatores que constituem o fazer políticopedagógico de cada escola. A tarefa do autoconhecimento, de construir identidades, reconhecer e desafiar limites é tarefa muito complexa, mas cada professor é quem deve assumi-la. Para pensar qualquer processo de formação que considere a professora que sou, de início, precisaria ser entendido o significado do sacrifício dos meus pais, para garantir o diploma de professora para todas as suas oito filhas, e como esse fato e a excelência do trabalho de minhas irmãs determinaram o valor que dou à minha profissão. Ou seja, para mim, hoje, o prato principal, no banquete da formação continuada de professores, é a caminhada da professora Ana e de suas companheiras, naquela escola, lá nos cafundós. Como os professores de educação infantil estão construindo suas identidades? Como vem se constituindo, no dia-a-dia, sua relação com a criança, ao cuidar de sua formação? E aí, mais que grandes banquetes esporádicos, haverá uma permanente refeição de qualidade, com as delícias e a adequação da comida caseira

## Apêndice 5: Ficha técnica do filme

### Ficha técnica completa

Título Freedom Writers (Original)

Ano produção 2007

Dirigido por Richard LaGravenese

Estreia 2007 ( Mundial )  
Outras datas ▼

Duração 122 minutos

#### Classificação

Gênero Biografia Drama Policial

Países de Origem Estados Unidos da América

### Sinopse

Hilary Swank, duas vezes premiada com o Oscar, atua nessa instigante história, envolvendo adolescentes criados no meio de tiroteios e agressividade, e a professora que oferece o que eles mais precisam: uma voz própria. Quando vai parar numa escola corrompida pela violência e tensão racial, a professora Erin Gruwell combate um sistema deficiente, lutando para que a sala de aula faça a diferença na vida dos estudantes. Agora, contando suas próprias histórias, e ouvindo as dos outros, uma turma de adolescentes supostamente indomáveis vai descobrir o poder da tolerância, recuperar suas vidas desfeitas e mudar seu mundo. Escritores da Liberdade é baseado no aclamado best-seller O Diário dos Escritores da Liberdade.

<https://filmow.com/escritores-da-liberdade-t1813/ficha-tecnica/>

## **Apêndice 6: Diário de mentoria- Silvana**

**20/06/2015**

“O “único” problema do professor é que ele é um sujeito concreto-não é anjo, um ser abstrato-, que trabalha com alunos também concretos, numa realidade concreta; se não fosse isto, tirando a concretude do real, seria super fácil ser professor, mas aí também não haveria necessidade de sua existência...” (Celso Vasconcellos)

### **1º intervenção**

#### **Assunto: Indisciplina e Gestão da sala de aula**

Após identificar algumas das demandas formativas do meu PI, deparei-me com o desafio de auxiliá-lo nas mesmas. Fizemos nosso primeiro encontro dias após ter feito a visita de observação na sala de aula.

Meu desafio enquanto mentora era o de auxiliar meu PI na gestão da sala de aula, fazendo-o refletir sobre o tão falado desinteresse dos alunos e a indisciplina.

Sugeri como lição de casa, a leitura do texto de Celso Vasconcellos: “Os desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola”. A leitura indicada teve como objetivo o acesso a um conjunto variado de informações e reflexões sobre a gestão da sala de aula, desinteresse e indisciplina para uma posterior discussão.

O foco de nossa discussão foi permeado considerando:

\*O perfil do professor;

\*Os aspectos tecnológicos e tradicionais que permeiam o universo da sala de aula;

\*A atuação docente.

Por e-mail e por vezes no horário do lanche e até na troca de aulas, discutimos cada um dos itens e levantamos vários questionamentos, mesmo assim a cada item reforçávamos a importância da relação aluno-professor dentro da sala de aula e a enorme necessidade de resgatar a condição de sujeito do profissional, sua autoestima, o valor de si próprio e de seu trabalho.

O fato de termos constantemente que fazer as nossas conversas na troca de aulas, no recreio, me leva a uma triste constatação. Nossa carreira é tão assoberbada que nos leva a um processo de alienação total. Como seria interessante se essas trocas pudessem ser feitas rotineiramente. Como seria bom se nós professores, e ai

me incluo também, pudéssemos falar das nossas angústias, sem medo de fazerem com que nos sintamos incompetentes.

Durante nossas trocas pedagógicas, vou chamar assim, senti que meu PI demonstrou muito interesse sobre o assunto. Cito abaixo, um pequeno comentário que recebi dele, enviado via e-mail:

“Sempre tive dúvidas sobre como agir em relação à indisciplina em sala.

Entro em colapso quando penso em ser mais duro com os alunos. Ou eu acabo com a dialógica pra eles ficarem sempre quietos ou sou mais energético a fim de desviar a atenção (ou falta de atenção) deles.

Fato é que a indisciplina realmente não é algo simples. Fiquei surpreso quando li sobre a soma dos fatores que podem estar associados. Talvez devêssemos ter um contato maior com os pais para falar sobre nosso trabalho na escola e orientá-los sobre a indisciplina. Pode ser que a maioria fique na defensiva, ou pode ser que colaborem. Hoje em dia não dá pra saber. Os pais são superprotetores e não são muito passivos a interferências, mesmo que de uma forma positiva.

Tenho mudado sempre a metodologia em sala para ver como reagem em cada situação e ver se melhora a questão sobre a disciplina. Estou gostando dos resultados. No geral, aumentou o interesse.”

Outro assunto discutido na nossa primeira intervenção foi a gestão da sala de aula. Nesse tema foi muito técnica e sugeri ao meu PI, um maior aproveitamento da professora auxiliar da sala.

Dar comandos imperativos, gerenciar as intervenções da professora auxiliar, delegar tarefas a ela e outras tantas ações, fazem parte da gestão da sala de aula.

Nesse ponto disse ao meu PI, que isso também era de sua responsabilidade e como gestor da sala de aula, ele teria obrigação de se posicionar e delegar as responsabilidades da professora auxiliar.

Percebo agora que esse manejo foi muito bom. Meu PI teve uma sutileza nesse caso que eu acabei aprendendo com ele. Sua polidez me encheu de orgulho. Foi sensacional, ele estabeleceu uma parceria que tenho certeza irá ser muito proveitosa.

**28/06/2015**

**Intervenção pedagógica sobre indisciplina**

Quando da observação da aula do meu PI, entrei na sala de aula com alguns objetivos. Para que eles fossem alcançados estruturei um roteiro de observação.

Entre na sala focada a observar alguns itens que escrevi:

1. A dinâmica da aula (início, desenvolvimento e encerramento);
2. A postura do PI frente questões cotidianas impostas pelas crianças;
3. As intervenções do PI em momentos de ensino aprendizagem.

Para mim, esses três pontos eram muito importantes para ter uma “visão” do meu PI. Após as observações e as intervenções sobre a gestão de sala de aula, percebi que deveríamos fazer algumas reflexões mais intensas sobre a indisciplina.

Embora já tivéssemos abordados itens semelhantes nos textos sobre a gestão da sala de aula entendi que era a hora de inserir outras ideias sobre o tema. Para isso vimos essas tirinhas e refletimos sobre elas. As tirinhas chamam a atenção sobre motivos que despertam a indisciplina.

Encaminhei as tirinhas por e-mail juntamente com o link para a leitura do texto publicado pela Revista Nova Escola sobre indisciplina.  
<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/indisciplina-503228.shtml?page=2>>

Além desse material, retomamos o texto do Celso Vasconcellos que já havíamos utilizado no início das intervenções.



**CONHECIMENTO É AUTORIDADE** O que se espera da escola é conhecimento. É isso que faz o aluno respeitar o ambiente à sua volta. Se não, a tendência é ele procurar algo mais interessante para fazer. Universal Press Syndicate



**AULAS COM SENTIDO** Não adianta exigir que os alunos cumpram as tarefas se o conteúdo ou a estratégia de ensino tem pouco a dizer para eles. Universal Press Syndicate



**REGRAS IMPOSTAS** Quando a conversa é sempre proibida, perde-se a chance de favorecer a troca de ideias. Em muitas ocasiões, o diálogo é produtivo. Universal Press Syndicate

As tirinhas, juntamente com o texto, trazem uma reflexão conceitual sobre a indisciplina. Partimos do conceito para discutirmos os motivos.

Interessante que ao discutirmos a questão dos motivos da indisciplina, meu PI, considerava, de uma forma geral, apenas o desinteresse dos alunos. Nesse momento, falamos um pouco sobre a diversificação das estratégias de ensino, a discussão das regras e elaboração de contratos pedagógicos e a postura do professor frente a demandas como a indisciplina. Apresentei a ele algumas situações que eu já vivi em sala de aula e perguntei também o que ele achava do contexto geral da indisciplina e da indisciplina na aula dele.

Sobre a postura do professor frente a indisciplina questionei meu PI sobre a forma como ele agia nessas situações. Minha surpresa foi quando

Perguntei a ele que situações ele acreditava que "tiravam ele mais do sério." Perguntei que atitudes das crianças o incomodavam e como ele reagia.

Ele foi falando da postura das crianças e das atitudes tomadas por ele. Falou da sua angústia em verificar um desinteresse constante com relação ao aprendizado. Para ele o que mais irritava era "alunos conversando na hora da explicação", "alunos testando ele o tempo todo com relação ao conteúdo", tipo: ele trabalha um conceito científico e alguns alunos questionavam infinitamente coisas absurdas como: "se um extraterrestre invadir a Terra e matar todo mundo". Embora ele responda que cientificamente não há reconhecidamente formas de vida que pudessem realizar tal fato, a criança continua, e ele diz de novo e a criança continua.

Sugeri novamente que ele devia botar um ponto final em situações como estas, muitas vezes ser firme e dizer as crianças que questionamentos como estes não serão aceitáveis durante as aulas. Com relação as conversas durante as explicações da aula, sugeri novamente que meu PI falasse em tom mais alto e colocasse ordem na sala. Sobre isso ele foi bem categórico, não consegue gritar. Ele opta sempre pelo diálogo, nas situações fica dando respostas as crianças e não consegue colocar ponto final pra seguir com a aula.

Eu repeti o conselho: disse que ao menos uma vez ele precisa dar um grito para se libertar!

Para mim, toda essa situação de não ter voz de comando, pareceu muito passivo a princípio. Agora penso que seja a forma que meu PI encontrou para demonstrar o respeito que tem pelos alunos.

Pensando nisso, perguntei se ele acreditava que com o desenrolar da aula da forma como estava acontecendo estava deixando-o satisfeito?

Ele respondeu que não. Nesse sentido, tentamos reorganizar as rotinas da aula para evitar situações de embate entre ele e os alunos. Sugeri que eles pedissem para as crianças que fizessem os questionamentos por escrito e que ele abrisse no final da aula um espaço de respostas. Isso porque ele já teria cumprido com o conteúdo e o momento poderia prosseguir sem outras preocupações. Sugeri também que ele podia fazer uma aula só pra perguntas.

Pensando nessas estratégias fechamos essa intervenção já pensando nas próximas.

Começamos a ter alguns problemas com um aluno que foi diagnosticado com TDO (Transtorno Desafiador Opositor).

Nossa tarefa de casa foi pesquisar sobre o transtorno para nosso próximo encontro.

30/06/2015

### **Intervenção sobre Inclusão e TDO**

Passado alguns dos últimos encontros nos reunimos novamente para discutir a Inclusão e o TDO (Transtorno Desafio Opositor).

Confesso que para essas discussões estávamos os dois, PI e mentora, necessitando de intervenções, de auxílio. Esse aluno com TDO desestabiliza toda dinâmica da sala de aula.

Organizei o encontro partindo de uma reflexão sobre o termo inclusão para depois falarmos mais sobre o nosso caso específico.

Questionei meu PI sobre o termo citado. Você já ouviu este termo? O que significa? Como acontece? Existem tipos diferentes de inclusão? (levantamento de conhecimentos prévios)

As respostas se referiram ao conceito e ao processo escolar tendo em vista o contato que meu PI já tem com escola.

Trabalhamos numa perspectiva de escola inclusiva ser a escola de todos. Nesse sentido, entendemos que os mais diversos tipos estarão na escola. Nossa reflexão central ficou em cima de como eles serão atendidos na escola.

Falando um pouco do TDO, ele é uma entidade diagnóstica independente, mas é frequentemente estudada em conjunto com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) ou com transtorno de conduta (TC). É um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. Os pacientes discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam.

Nós que estávamos acostumados a incluir apenas as deficiências mais conhecidas, estamos tentando aprender a lidar com esses transtornos diferenciados. Digo diferenciados porque em grande medida, esse tipo de situação mexe com toda

a rotina da sala, envolve conflitos constantes, como diz meu PI, “tira a gente do sério, desgasta”.

Não que as situações decorrentes da inclusão de deficiências como física, visual e outras, não nos desestabilizem. Mas, está situação com TDO, está nos tirando o sono.

Eu e meu PI, resolvemos então depois de falarmos muitas coisas sobre o transtorno, organizar melhor nossas reflexões para traçarmos um plano de trabalho.

Fizemos um levantamento das nossas rotinas; nossas responsabilidades (o que competia a nós enquanto docentes); o que competia a coordenação da escola; o que competia a direção da escola; o que competia aos pais.

Depois disso fomos organizando melhor nosso trabalho pedagógico. Chegamos a conclusão que nosso papel é atender pedagogicamente. Para isso precisávamos ter clareza das dificuldades pedagógicas da criança para incidirmos nesse quesito.

Para, além disso, tínhamos que estabelecer algumas regras de convivência extremamente importantes para que nosso trabalho pedagógico fosse realizado. Considerando o comportamento inadequado da criança para os padrões da sala de aula, tínhamos que firmar um contrato para nossas ações em sala de aula e deixar isso claro à coordenação e direção, as crianças da sala, a criança TDO e aos pais.

Isso porque entendemos que, não é porque é especial que não tem regra social. Muito mais nesse caso de transtorno desafiador opositor que é preciso ensinar a estabelecer limites concretos para o comportamento e a cumprir as consequências prometidas. Sabendo de suas limitações em controlar o comportamento inadequado, porém era preciso combinar algumas regras para cumprir aquilo que combinamos.

Nossas reflexões sobre TDO foram além dos encontros de mentoria. Nossas conversas na sala dos professores e nos corredores da escola só falavam disso. Não somente eu e meu PI, mas, todos os professores da escola estavam com as mesmas dificuldades que nós.

Assim que apresentamos nosso plano de trabalho à equipe de coordenação fomos muito elogiados, mas a hora que ele chegou ao conhecimento da direção fomos muito atacados. Para a direção, nosso plano não era importante, muito menos necessário. A dificuldade que estávamos tendo para lidar com a criança era porque não estávamos dispostos a acolhê-la, não tínhamos um olhar inclusivo e que não sabíamos lidar com o diferente.

Nosso chão, literalmente, afundou. Eu me senti muito triste e vi também a mesma tristeza no meu PI. Um sentimento de incompetência me tomou por inteiro.

Meu PI, já estava organizando melhor sua aula, pensando mais a respeito dos seus alunos, diversificando as estratégias em sala de aula pelas reflexões que fizemos sobre o modo como as crianças aprendem e agora vem esse balde de água fria.

Após essa situação achei por bem falar com meu PI e tomamos a decisão de colocar nosso plano em ação mesmo contrariando a direção. Considerando que somos os gestores da sala de aula, faríamos e veríamos os resultados.

Começamos e logo nas primeiras semanas já vimos alguns “pequenos” resultados. Conversamos com a sala, sem expor o aluno é claro. Após essa conversa obtivemos um bom resultado com a turma. Nosso plano era ao invés de focar no aluno TDO que criava todo tumulto dentro da sala, focar na sala pra evitar que a sala cedesse aos insultos e entrasse nos conflitos. Se continuasse assim poderíamos fazer nosso trabalho pedagógico com a turma e especificamente com nosso aluno TDO.

Assim caminhamos por algumas semanas. Esse aluno não tem dificuldades cognitivas o que facilita no processo de inclusão. Mas, ainda assim, ele tem dificuldades no trabalho em grupo, nas atividades de sala e nas produções textuais.

Tirando o foco dele, pudemos fazer o trabalho com a turma fluir melhor, atender um pouco mais os alunos com dificuldades de aprendizagem e ter mais momentos de estabilidade na sala.

## Apêndice 5: Diário de Mentora- Noêmia

19/06/2015

Ao iniciarmos o Módulo III, eu e minha professora iniciante tivemos uma conversa sobre suas principais necessidades formativas, nessa conversa ela me relatou que sente que seu principal problema é a indisciplina, então a questioneei se é um caso específico porque sabemos que ela tem na sala um aluno muito difícil, mas, que esse caso extrapola as questões de disciplina e já atinge um âmbito de doença mental, é um problema bem mais sério. Então ela colocou que é de forma mais geral, é uma turma agitada, falante, bastante inquieta. Nessa primeira conversa, antes mesmo do preenchimento da tabela com o planejamento sugeri que ela trabalhasse com música com dois objetivos diferentes: um, para acalmar, na entrada, após o intervalo, após a volta da aula de Educação Física, outro, com um objetivo didático-pedagógico, musicalizar os conteúdos, o calendário, os dias da semana, os dias do mês, as cores, parlendas, rimas, brincadeiras.... Logo nos primeiros dias, já senti diferença, senti que a sala deu uma acalmada. Seguindo com os trabalhos, agendamos um dia para que eu fizesse uma visita a sua sala, fiquei muito satisfeita com a didática da PI, verifiquei que ela estava trabalhando com atividades contextualizadas, musicadas, que as crianças conseguiam acompanhar todas ao mesmo tempo, porque seguiam a música, percebi que a professora dava o tempo certo para o registro, para dar continuidade, não deixando ninguém pra traz, motivo esse que talvez pudesse gerar indisciplina de alguma criança.

29/06/15

Dando continuidade ao diário de mentoria, após uma semana, e respondendo a alguns questionamentos de minha tutora: A proposta da musicalização foi baseada em experiência anteriores realizadas por mim mesma e por outras colegas mais experientes e que deram certo, foi uma tentativa, já que as turmas são diferentes e nem tudo funciona para todos, mas, enfim, deu certo. Eu e a PI estamos fazendo juntas a reflexão sobre sua prática, pedia a ela que fizesse um registro sobre com os principais problemas de indisciplina, e em quais momentos as crianças ficavam mais

agitadas, solicitei também suas atividades permanentes e sua rotina contempladas do início ao fim da aula para uma análise. Voltando à questão da disciplina, sugeri a leitura de um texto para reflexão que é a adaptação do capítulo 16 do livro: A Ética na Educação Infantil: o ambiente Sócio moral na escola - De Vries Rheta, Porto Alegre, artes Médicas. Após a leitura do texto a professora iniciante comentou que identificou alguns de seus alunos. Entre outras coisas, o texto traz algumas diretrizes para o professor aprender a lidar com crianças difíceis em sala de aula. Enviarei a cópia do texto para apreciação.

06/07/2015

O trabalho com a professora iniciante tem transcorrido em torno da indisciplina das crianças, durante o acompanhamento das aulas e da rotina das atividades, posso notar que a professora tem domínio quanto à didática, mas, em alguns momentos a sala se desestabiliza pela inquietação dos alunos, dentre eles a um que demonstra um comportamento muito difícil, que de repente grita, bate na carteira, se levanta, anda pela sala, joga objetos e destrutura toda a sala. Nesse contexto foi que sugeri a leitura do texto sobre crianças difíceis, sob a perspectiva que a professora consiga entender o que impulsiona o comportamento desse aluno e quais significados ele tenta imprimir nas várias situações em que isso acontece e também sobre a perspectiva de que ela consiga estabelecer relações e formas de ajudar os seus alunos a vivenciarem experiências positivas e valorizá-las no contexto de sala de aula para que com o tempo essas relações se fortaleçam e se estabeleçam conceitos e padrões positivos de comportamentos. Procuo conversar bastante com a professora para que ouça as crianças em momentos de assembleia, principalmente após os incidentes, para que compreenda o que desencadeia esses momentos de fúria, para as outras crianças digam como se sentem, e para que a criança reflita o seu próprio comportamento e passe a ter controle de suas emoções, uma vez que entende que tem consequências para seus colegas. Acredito que assim é possível construir novos valores que aos poucos se consolidarão.

10/09/2015.

Após a entrevista com minha tutora, ela me orientou a ter uma conversa com minha PI sobre reativar seu interesse pela profissão e sobre afetividade. Após termos essa conversa fiz o registro do mesma, o que se segue:

#### CONVERSA COM A PI: O MAGISTÉRIO E A AFETIVIDADE.

Eu minha PI tivemos uma conversa onde abordamos os seguintes assuntos: sua motivação para continuar lecionando e sobre afetividade. Quanto a sua motivação para o trabalho, iniciei a conversa perguntando a ela como está seu nível de satisfação com o trabalho. Ela me disse como já havia dito anteriormente, que está descontente por questões relacionadas às políticas públicas do nosso município. Outra razão para sua insatisfação é que ela acha que sua sala é muito difícil, no sentido de manter a disciplina, quanto a isso sempre digo a ela que há outras salas mais difíceis para trabalhar e que precisamos encontrar meios para desenvolvermos nosso trabalho sem que isso se torne um transtorno constante. A professora parece frustrada com a profissão que escolheu, sinto que a mesma espera uma sala homogênea com alunos que aprendem com facilidade, bem comportados, o que na realidade em que se encontra nossa unidade escolar é impossível. Nossos alunos são provenientes de bairros periféricos, a maioria sem estrutura familiar, muitos pais e mães encontra-se recolhidos pelo sistema prisional. Essas crianças são criadas por avós, muitos deles já de idade, e que não dão conta de sua educação e de acompanhar seu desenvolvimento na escola. Por outro lado a escola faz todos os encaminhamentos necessários para órgãos de auxílio, para avaliação, tratamento e apoio à família. Os que são criados pelos pais, esses pais são convocados à escola regularmente para tratamos de problemas de aprendizagem e comportamento. Digo isso porque faz parte do apoio que oferecemos aos professores para que resulte em reflexos positivos na sala de aula. A PI é efetiva na rede, mas não tem sede na escola, talvez seja por isso também que ela não quer se comprometer demais, sua sala pertence a uma professora afastada para a coordenação em outra unidade escolar, e percebemos que isso faz diferença para ela, outra questão é a realidade da clientela como discorrido acima, pois, muitas vezes ela prefere substituir em outra escola do que na nossa. Temos nos falado bastante sobre se reapaixonar pela profissão, mas diante da situação que vivemos no momento, fica difícil convencer alguém. Depois conversamos sobre a afetividade com os alunos, principalmente com aqueles que dão mais

trabalho, ela disse que está se esforçando para isso, já iniciou uma aproximação com nosso aluno mais difícil, está dando a ele responsabilidades, encorajando-o nas pequenas tarefas e elegendo-o com seu ajudante. Ele é bastante arreado quanto ao afeto, mas às vezes ele mesmo busca o carinho da professora, mas, se a iniciativa partir dela ele não se deixa abraçar. Senti muita sinceridade na fala da professora, percebo que há uma aceitação desse aluno por parte dela, no início do ano ela parecia bem mais desanimada e relutante em aceitá-lo, hoje percebo que isso mudou, está mais compreensiva, até para ouvir as orientações que eu passo ou as coordenadoras. Acredito que pela inexperiência profissional ela estivesse insegura nas relações interpessoais, porque a didática e o planejamento sempre caminharam bem, com exceção de alguns ajustes já relatados na questão de organização do espaço e do tempo.

14/09/2015

Eu e a PI, durante nossas conversas, decidimos encaminhar seu aluno Isaque para uma psicóloga, fizemos o relatório, preenchemos a ficha de encaminhamento, orientadas por uma professora especialista e encaminhamos ofício com a documentação necessária. Agora finalmente veio o retorno da equipe multidisciplinar. Foi agendado o início da avaliação, uma entrevista com o genitor, já que ele mora apenas com o pai, a mãe mora em outro município. A psicóloga veio esta semana até a escola e iniciou o trabalho entrevistando o pai, sobre questões que vão desde a gestação, o nascimento, o desenvolvimento motor e da fala, até o relacionamento com a família, pai, mãe, irmã mais velha, e o acompanhamento por parte do pai no desenvolvimento pedagógico dele. Em seguida fez a primeira observação com a criança, numa sala lúdica para obter as primeiras impressões comportamentais da criança. Na próxima semana vai entrevistar a professora e fazer mais uma intervenção com o aluno. Esperamos que esse trabalho nos traga mais subsídios para o trabalho com o Isaque, uma vez que a psicóloga deverá fazer orientações pertinentes sobre como auxiliá-lo a ter melhor aproveitamento.

Quanto ao trabalho de mentoria, estou visitando a sala, apoiando a professora e providenciando material didático e pedagógico necessários ao desenvolvimento de atividades diversificadas e interessantes que viabilizem a aprendizagem de todos os

alunos e facilita o trabalho do professor. Nesse sentido adquirimos uma colmeia, livros novos, portadores de diferentes textos, jogos e brinquedos.

## **Apêndice 6: Diário de Mentoria- Ana**

### **Data 02/06/2015**

Eu pretendo abordar esse tema expondo para a PI as vantagens de possuirmos ferramentas que possam nos auxiliar na identificação das necessidades formativas.

A leitura do caso de ensino foi muito esclarecedora, principalmente ao abordar as vantagens de termos mais de uma ferramenta de diagnóstico, pois são várias as facetas do trabalho docente (teoria, metodologia, gestão etc) que devemos analisar para identificar melhor as necessidades do PI.

O trabalho de mentoria com a minha PI será virtual apenas. Poderemos usar relatos escritos no formato de um diário e entrevista escrita (esta será utilizada para aprofundar algum tópico do relato, detalhando-o para uma melhor compreensão).

### **Data: 07/08/2015 – Reflexão Inicial**

Tive/tenho dificuldades em atuar com professores iniciantes (PI) da área de jurisdição da Diretoria de Ensino em que trabalho, pois eles confundem a pessoa (Ana) com o cargo (Supervisor de Ensino). Vou tentar explicar melhor: há na Secretaria de Estado da Educação o período de estágio probatório para os ingressantes (professores, diretores e supervisores) com a duração de três anos. Durante esse estágio, o professor é avaliado (a cada dez meses) pela comissão instituída na escola e essa avaliação é ratificada ou não pela comissão instituída na diretoria (já para os diretores e supervisores há apenas a comissão da diretoria). Eu faço parte da comissão da diretoria, com a função de, após o período de trinta meses, publicar a estabilidade ou não de determinado docente à vista de suas avaliações. Nisso reside o meu constrangimento em atuar com professores iniciantes desta diretoria.

### **Dia 27/08/2015 - Diálogo com a PI**

Logo após enviar o Plano de Trabalho para a PI ela renviu-me um e-mail perguntando se era para responder as questões do plano e eu respondi que as questões eram guias norteadores das atividades semanais. Ela disse que o plano estava adequado e assim, demos início à atividade da 1ª semana. Solicitei que a PI envie o material de cada aluno (quanto ao desempenho e situação sócio-econômica) até hoje. Após ler o seu depoimento, orientei que ela relate o desempenho de cada aluno com base

apenas na língua portuguesa. Essa decisão foi tomada por alguns motivos: 1ª) quando li o seu depoimento, percebi que essa dificuldade é latente, sobrepunhando em importância as demais disciplinas; 2ª) **por eu também ser iniciante como mentora, não adianta querer, nesse momento, abraçar tudo e não conseguir orientá-la.;** 3ª) não querer sobrecarregá-la com excesso de relatórios (de diferentes disciplinas).

Assim, vou concluindo o meu relato desses últimos dias enquanto aguardo o material que a PI enviará.

### **Dia 21/08/2015 - Proposta de Trabalho com PI**

Hoje enviei um e-mail para a minha PI me apresentando como a sua mentora e solicitando que ela leia o Plano de Trabalho (anexado ao e-mail) e, caso julgue necessário, apresente sugestões para alterá-lo, a fim de torná-lo um instrumento adequado às suas necessidades formativas.

Essa parte do curso me dá medo... Confesso que acreditei que o curso seria apenas teórico. Nunca atuei como mentora de ninguém e acho que isso demanda muita responsabilidade e alteridade. Muitas vezes, no meu trabalho cotidiano, percebo que, de modo geral, esquecemos que um dia fomos iniciantes e não sabíamos determinada metodologia, teoria etc. Acabamos trabalhando como se todos soubessem exatamente o que estamos dizendo, desconsiderando as concepções e experiências prévias dos interlocutores.

Não me sinto preparada... e ainda estou com medo, porém orgulhosa de chegar até aqui.

### **Dia 28/08/2015 - Primeira atividade com a PI**

Minha PI entregou a atividade dentro do prazo! Ela mostrou-se prestativa em realizar alguma correção, caso fosse preciso. Li o relatório descritivo dos alunos e, quanto ao desenvolvimento deles, não fiquei com dúvida, mas alguns esclarecimentos se fizeram necessários e solicitei que ela me informe duas coisas: - como os alunos estão organizados nas carteiras, nas aulas de língua portuguesa e os motivos dessa organização; - quais tipos de atividades de produção de textos são dadas aos alunos (pedi pelo menos dois exemplos detalhados).

A minha intenção inicial é: -pensar na possibilidade dela trabalhar com os alunos dispostos em duplas produtivas (em que um aluno com maior competência leitora e escritora senta-se ao lado de outro com um pouco menos de competência); - trabalhar

com textos coletivos, escritos na lousa por ela, mas ditados pelos alunos, numa reflexão conjunta.

Até!

### **Dia 31/08/2015 - resposta da PI e minha devolutiva**

Minha PI escreveu sobre a organização da sala e contou-me sobre duas atividades de produção de texto que ela trabalhou na apostila Anglo, com os seus alunos. Como ela já organiza os alunos em duplas, não irei sugerir "duplas produtivas", que está ancorada numa visão construtivista do aprendizado da leitura e da escrita. Contudo percebi que a "leitura compartilhada" pode ser uma boa estratégia de trabalho com os alunos. Enviei um pequeno material sobre esse tema para a PI, parte da obra de Teberosky e Colomer "Aprender a ler e a escrever" e perguntei se ela já conhece/usa essa estratégia de leitura e o que ela achou do material para saber o rumo que a mentoria irá tomar (vai que ela já conhece e usa, não é mesmo?). Caso ela não conheça essa temática irei abordá-la com mais afinco!!

### **Semana 1 - 04/09/2015**

Assunto da intervenção: Falta de resposta da PI à orientação dada no dia 31/08.

Objetivo: conhecer os alunos da PI

Atividade desenvolvida: Como minha PI não retornou o e-mail enviado no dia 31/08 com orientações sobre a "leitura compartilhada", resolvi escrever e perguntar se ela estava com alguma dúvida e se havia recebido o e-mail. Ela afirmou que o recebeu e conversou com a sua PC sobre esse tema para desenvolvê-lo com os seus alunos na semana que vem. Disse ainda que já havia respondido ao e-mail e que ela possui algumas dúvidas sobre a leitura compartilhada, mas irá elaborá-las depois, enviando-as para mim. Solicitei que ela reenvie esse e-mail pois não consegui recuperá-lo. Meu interesse nele é saber se ela já conhecia esse tema e o que achou do texto enviado, para que eu possa pensar formas de auxiliá-la.

### **Semana 1 - data 10/09/2015**

Assunto da intervenção: competência leitora dos alunos

Objetivo: aprofundar a compreensão sobre a formação de leitores

Atividade desenvolvida: Acredito que o tema Leitura merece ser um pouco mais aprofundado para não ser entendido, pela PI, como uma mera decodificação de grafemas/fonemas. Assim enviei alguns textos para que ela pudesse ler e refletir. As

questões que propus para a reflexão foram as mesmas que a minha tutora escreveu na devolutiva do dia 04/09, no meu Diário de Mentoria. Achei muito pertinente, também, a proposta de elaborar, com a PI, uma atividade com a temática que estamos estudando. Lancei essa possibilidade para a PI. Os textos disponibilizados para a PI foram:

- "Letramento e capacidades de leitura para a cidadania" (Roxane Rojo);
- "Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual a coisa que esse nome chama?" e "Sobre leitura e a formação de leitores: qual a chave que se espera?" (Kátia Lomba Bräkling);
- e partes de dois documentos institucionais "Cinco descritores de habilidades" (Língua Portuguesa - Orientações para o professor SAEB/Prova Brasil-2009, p. 15 e 16) e Língua Portuguesa Ensino Fundamental 4º e 5º ano (BRASIL, Inep, 2009, p. 97 a 99).

A indicação de textos para a PI é fruto do auxílio de colegas do meu trabalho que possuem muita experiência nessa temática. Estou estudando os textos para poder discutir com a PI e ajudá-la na elaboração da atividade. Aprendo com a leitura do depoimento da PI a priorizar suas necessidades formativas, aprendo com as minhas colegas e com a devolutiva da Fabiana! Muito legal!

Necessito aprimorar o canal de escuta com a PI, aumentar o diálogo, para que ela possa usufruir dessa aprendizagem colaborativa que eu relatei acima!!

### **Semana 1 - Data - data 16/09/2015**

Assunto da intervenção: textos de estudo/notícias

Objetivo da intervenção: saber se a PI leu os textos e o que achou deles; saber se ela está com alguma dificuldade.

Atividade: enviei um e-mail para a PI perguntando se ela havia lido os textos e o que havia achado deles. Perguntei também se ela está com alguma dificuldade e pedi que ela mande notícias, pois desde que eu enviei os textos para ela, não nos comunicamos mais.

Estou preocupada com os prazos, ainda não iniciei com a PI a segunda atividade (2ª semana) porém acredito que a atividade em que estamos (1ª semana) merece um tempo maior de trabalho, pois apresenta um desafio grande ao tratar de concepções de aprendizagem.

### **Semana 1 - Data 23/09/2015**

Assunto da intervenção: Questionamento da PI sobre compreensão textual dos alunos

Objetivo da intervenção: auxiliar a PI, tranquilizando-a

Atividades: a PI informou-me que trabalha a leitura compartilhada, porém não tem obtido resultados com alguns alunos. Respondi-lhe o seguinte:

"Cara Ana, percebo que vc está um pouco aflita com a dificuldade de compreensão textual dos alunos. Fique tranquila, ao trabalhar a leitura compartilhada vc está desenvolvendo as capacidades de leitura que a autora Roxane Rojo trata no texto que eu te envie.

Para que essas capacidades sejam desenvolvidas vc terá que trabalhá-las rotineiramente com os alunos. Esse trabalho não é individual, é coletivo, todos acompanham o mesmo texto e em pequenos trechos, há pausas para discussões. Vc pode pedir para que um aluno continue a leitura após a pausa. Nessas pausas para discussão, não fique presa apenas às questões explícitas do texto (aquelas que trabalhamos de forma escrita, na interpretação de textos) mas nas pausas da leitura explore, também, o que eles acham que irá acontecer (levante hipóteses para checá-las no decorrer da leitura compartilhada). Caso vc faça alguma pergunta cuja resposta está explícita no texto, trabalhe primeiro oralmente: formule-a para que eles a respondam e, qualquer que seja a resposta dada, peça para que eles mostrem aonde está escrito (as pistas de como conseguiram descobrir). Além das perguntas explícitas, trabalhe as implícitas (produção de inferências locais e globais segundo a Roxane) para ativar outros conhecimentos dos alunos em relação ao texto.

Quanto à leitura que eles realizam em casa, faça uma roda de leitores. Peça para eles contem a história e digam se gostaram ou não, mostrando a capa do livro para os colegas. É o puro prazer de ler! Qual a sua opinião sobre o que foi proposto?

Aguardo notícias! Abraços,"

Acredito que após essa atividade poderemos dar início à atividade nº 2 do Plano.

Tenho colocado Semana 1 em cada inserção do Diário, correlacionando-a com a atividade 1. Acho que está incorreto esse modo de pensar. Estou na 4ª semana de intervenção...

### **Semana 1 - 29/09/2015**

Assunto da intervenção: Aflição da PI

Objetivo da intervenção: esclarecer o e-mail anterior

Atividades: Por e-mail, no dia 23/09, após enviar o primeiro e-mail do dia, escrevi outro para a PI. Achei que ela poderia entender que eu estava desconsiderando o que ela havia me relatado sobre seu trabalho com a leitura compartilhada. Fiquei desconfortável com a situação, visto que eu retomei alguns procedimentos de leitura compartilhada no primeiro e-mail do dia. Então, escrevi outro e-mail para esclarecer que achava pertinente retomá-los mesmo sabendo que ela já a realizava. E afirmei "não fique aflita" com o desempenho dos alunos em relação à compreensão textual, com a intenção apenas de acalmá-la. Não sei se ela achou que eu fui leviana, pois me respondeu que ela fica aflita sim, pois eles já estão no 4º ano e ainda apresentam dificuldades.

Fiquei chateada!

### **Semana 2 - 15/10/2015**

Objetivo da intervenção: parabenizar a minha PI e "puxar" assunto

Assunto da intervenção - Dia do Professor

Atividade: enviei um e-mail para a PI parabenizando-a pelo Dia do Professor.

### **Semana 2 - 16/10/2015**

Objetivo da intervenção: dar continuidade ao Plano de Trabalho

Assunto da intervenção - Dia do Professor e Plano de Trabalho

Atividade: Como estamos um pouco distanciadas nesses últimos dias (eu e minha PI), contei como foi o meu Dia e perguntei sobre o dela. Nisso, aproveitei para puxar conversa e dizer que faríamos apenas mais uma atividade do Plano de Formação, por falta de tempo de concluí-lo na íntegra. Minha PI, Ana Paula, prontamente respondeu ao e-mail contando-me sobre as várias atividades decorrentes da festividade do Dia do Professor (Fiquei com inveja...mas não disse isso para ela rs). No mesmo e-mail

ela enviou fotos da sua escola (estrutura física) e anexou um relato sobre a rotina na UE e os funcionários que lá trabalham, atendendo à comanda do Plano de Trabalho referente à 2ª semana (conhecer o contexto de atuação da PI). Como ela disse que havia uma biblioteca e duas estagiárias, sugeri que ela estabelecesse um dia/horário fixos para levar os alunos até lá, preferencialmente em uma aula de língua portuguesa. Nesse horário, os alunos, caso fosse possível fariam a retirada de livros (empréstimo) e ela trabalharia a "roda de leitores". Perguntei o que ela achou da proposta.

### **Semana 3 - 19/10/2015**

Objetivo da intervenção: realizar a 3ª atividade do Plano de Trabalho

Assunto da intervenção: Plano de Trabalho

Atividade: Minha PI enviou-me um e-mail respondendo acerca da minha sugestão quanto à utilização da biblioteca e da realização da roda de leitores. Ela irá conversar com a sua PC sobre isso, para evitar problemas pois esse espaço (biblioteca) é do Estado, no prédio compartilhado. A PI perguntou-me sobre a próxima atividade. Não tinha a intenção de realizá-la pelo tempo já decorrido no Plano de Trabalho, porém a segunda atividade consumiu muito pouco tempo. Acho que conseguiremos concluir o nosso Plano!!

## ANEXOS

### Anexo 1: Termo de consentimento livre esclarecido

#### *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORAS: BASE CONHECIMENTOS - IDENTIDADE PROFISSIONAL – PRÁTICAS ”, sob responsabilidade da pesquisadora prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o desenvolvimento profissional de professoras experientes durante um processo de formação (Programa Online de Formação de Mentoradas) para exercerem o papel de mentoradas e posteriormente em suas primeiras experiências de atuação. Serão investigadas: a configuração da base de conhecimento para o ensino ao longo do processo formativo e nas primeiras atuações como mentoradas; a construção pelas professoras experientes da identidade profissional de mentoradas e as práticas dessas profissionais, incluindo as dificuldades enfrentadas e estratégias de superação em seu trabalho de orientação e acompanhamento de professoras iniciantes, a partir de referências teórico metodológicas da epistemologia da prática profissional, da inquirição ou reflexão sobre a prática e da comunidade de aprendizagem. Mais especificamente, por meio de uma pesquisa– intervenção, busca-se compreender como se configuram os processos de aprendizagem profissional da docência de professoras experientes a partir das interações virtuais com a formadora da universidade ao longo do processo formativo proposto e no início de sua atuação como mentoradas; compreender os dilemas e dificuldades manifestos pelas mentoradas na orientação das professoras iniciantes; identificar os apoios requeridos pelas mentoradas para mitigar os problemas enfrentados pelas iniciantes; identificar os conhecimentos profissionais que as mentoradas expressam sobre seu trabalho de orientação e supervisão; compreender como constroem a identidade profissional de formadoras (mentoradas) a partir do processo formativo proposto.

Os benefícios aos participantes envolvem a percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes-pesquisadores podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online de formação e certificado de participação de 210h aos concluintes do Programa Online de Formação de Mentoradas.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1. Ser professora com mais de quinze anos de experiência docente; 2. Apresentar experiências de ensino diversificadas, em contextos variados, escolas ou sistemas de ensino; 3. Ter interesse em implementar em seus contextos escolares, Programas de Mentoria voltados para professores iniciantes; 4. Apresentar disponibilidade de realizar em média 4 (quatro) horas de atividades semanais ao longo da duração do Programa Online de Formação de Programa Online de Formação de Mentoradas.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer fase da pesquisa você

poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade de Ensino na qual você trabalha/estuda.

Sua participação consistirá em participar e realizar as atividades (virtuais e presenciais) propostas. Seu consentimento em participar poderá acarretar desconfortos de ordem psicológica e física derivados de sobrecarga de trabalho docente. Sua participação poderá trazer benefícios aos participantes ao resultar na percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes -pesquisadora podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online de formação. No entanto, mesmo não prevendo riscos, se durante a realização das atividades previstas for identificado, pelo pesquisador, ou indicado, por você, algum tipo de desconforto, as mesmas poderão ser imediatamente interrompidas.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio dos registros dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem, das atividades realizadas pelas participantes e registros da pesquisadora durante o processo de realização da mesma. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que nomes fictícios serão adotados no momento da análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigos, capítulos de livros, livros e outras produções científicas.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

---

Aline Maria de Medeiros Rodrigues  
Reali Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

**Endereço eletrônico:** [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Sujeito da pesquisa

**Pesquisadora:** Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Departamento:** Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Programa de Pós- Graduação em Educação / UFSCar.

Contato: Rod. Washington Luís, Km

235, Telefone: (16) 3351-8356

E-mail: [alinereali@gmail.com](mailto:alinereali@gmail.com); [alinereali@ufscar.br](mailto:alinereali@ufscar.br)