

MENTORAS INICIANTES: MARCAS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL REVELADAS EM NARRATIVAS

BEGINNER MENTORS: MARKS OF THE CONSTITUTION OF PROFESSIONAL IDENTITY REVEALED IN NARRATIVES

MENTORAS PRINCIPIANTES: MARCAS DE LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDADE PROFESIONAL REVELADAS EN NARRATIVAS

Ana Paula Gestoso de Souza

<https://orcid.org/0000-0002-2015-0829>

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

<https://orcid.org/0000-0003-4915-8127>

Jéssica Francine Ferreira da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8303-2467>

Jéferson Muniz Alves Gracioli

<https://orcid.org/0000-0002-8758-4103>

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo oriundo de uma pesquisa-intervenção sobre um Programa Híbrido de Mentoria (PHM). O objetivo deste estudo é identificar e analisar indícios da constituição da identidade profissional de mentoras iniciantes, revelados por meio de narrativas escritas (diários de mentoria, memoriais e narrativas autoavaliativas) e orais (entrevista) que foram realizadas ao longo de uma formação inicial de mentores e no início da fase de acompanhamento de professores iniciantes. As narrativas foram analisadas com base na metodologia compreensiva-interpretativa e tendo como ponto de partida que a constituição da identidade de mentor é caracterizada por um processo complexo que engloba suas trajetórias pessoais e profissionais, suas compreensões sobre a mentoria, o como se sente mentor, o contexto de atuação, os desafios, tensões e incertezas vividos no exercício desta atividade. Essas narrativas revelaram: i) a motivação das mentoras (suas trajetórias profissionais e o desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes); ii) as compreensões das mentoras sobre a função de mentoria. Evidenciando as representações e identificações que as mentoras apresentam sobre seu papel na mentoria e o reconhecimento que constroem sobre fazer parte deste grupo.

Palavras-chave: Formação de professores. Mentoria. Identidade de mentor.

Abstract: The present article presents a study from an intervention-research on a Hybrid Mentoring Program (HMP). The goal of this study is to identify and analyze evidences of the constitution of the professional identity of beginner mentors, revealed through the written narratives (mentoring reflective diary, memoirs and self-assessments narratives) and oral narratives (interview) that were carried out during the initial mentoring training and the beginning of the follow-up phase of the beginner teachers. The narratives were analyzed based on the comprehension-interpretative methodology and starting from the fact that the constitution of the mentor identity is characterized by a complex process that encompasses the personal and professional trajectories, the understandings about mentoring, the feelings as mentor,, how they feel as mentors, the context of action, the challenges, tensions and uncertainties experienced in the exercise of this activity. These narratives revealed: i) the motivation of the mentors (their professional trajectories and the desire to contribute to the professional development of beginning teachers); ii) the mentors' understanding of the mentoring role. It shows the representations and identifications that the mentors present about their role in mentoring and the recognition they make about being part of this group.

Keywords: Teacher training. Mentoring. Mentor identity.

Resumen: El presente artículo presenta un estudio oriundo de una investigación-intervención sobre un Programa Híbrido de Mentoría (PHM). El objetivo de este estudio es identificar y analizar indicios de la constitución de la identidad profesional de mentoras principiantes, revelados por medio de narrativas escritas (diarios de mentoría, memorias y narrativas de autoevaluación) y orales (entrevista) que se realizaron a lo largo de una formación inicial de mentores y al inicio de la fase de seguimiento de los profesores principiantes. Las narraciones fueron analizadas con base en la metodología comprensiva-interpretativa y teniendo como punto de partida que la constitución de la identidad de mentor se caracteriza por un proceso complejo que engloba sus trayectorias personales y profesionales, sus comprensiones sobre la mentoría, el cómo se siente mentor, el contexto de actuación, los desafíos, tensiones e incertidumbres vividas en el ejercicio de esta actividad. Estas narraciones revelaron: i) la motivación de las mentoras (sus trayectorias profesionales y el deseo de contribuir con el desarrollo profesional de profesores principiantes); ii) las comprensiones de las mentoras sobre la función de mentoría. Evidenciando las representaciones e identificaciones que las mentoras presentan sobre su papel en la mentora y el reconocimiento que construyen sobre formar parte de este grupo.

Palabras clave: Formación de profesores. Mentoría. Identidad de mentor.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no cenário de uma pesquisa-intervenção sobre um Programa Híbrido de Mentoria (PHM), que conta com o apoio financeiro da FAPESP, e tem como proposta aprofundar e ampliar os estudos e compreensões sobre as contribuições e limites de uma iniciativa voltada para a atividade de mentoria, visando, de um lado, a formação inicial de professores experientes para atuarem como mentores e, de outro, acompanhá-los nas interações estabelecidas entre estes profissionais e professores em início de carreira docente, dispondo de auxílio e apoio nas duas dificuldades.

Neste estudo, buscamos identificar e analisar indícios da constituição da identidade profissional de mentoras iniciantes, revelados em narrativas escritas (diários de mentoria, memoriais e narrativas autoavaliativas) e orais (entrevista) produzidas ao longo de uma formação inicial de mentores e no início da fase de acompanhamento de professores iniciantes.

Esse objeto de pesquisa se justifica diante de haver poucos estudos sobre programas de indução ou mentoria à docência no Brasil (REALI et. al, 2018), sobretudo estudos acerca das marcas da constituição da identidade de professores mentores.

Para uma melhor compreensão deste estudo, organizamos o texto em seis partes. Na seção “Aportes teóricos”, discutimos as bases teóricas sobre mentoria, identidade profissional e identidade de mentor. Em seguida, apresentamos a pesquisa-intervenção e sua fundamentação teórico-metodológica. Na seção “Narrativas de uma proposta de formação híbrida para a mentoria: o que revelam”, discorremos sobre os dados organizados em dois eixos: “Motivação das mentoras: suas trajetórias profissionais e o desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional” e “As compreensões das mentoras iniciantes sobre a função de mentoria”. Finalizamos o artigo sintetizando alguns elementos a serem considerados no processo de constituição da identidade de mentor.

APORTES TEÓRICOS

Sendo a aprendizagem da docência um processo contínuo e que ocorre ao longo da trajetória de vida dos professores, podemos compreendê-la relacionada às diferentes fases da vida: a antecessora à formação inicial, a formação inicial, a correspondente aos primeiros anos de inserção na carreira e a referente ao desenvolvimento profissional (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Assim, as demandas formativas dos professores se alteram e correspondem às fases de sua carreira.

De acordo com a literatura, o início da docência representa uma fase de grandes desafios e dificuldades aos professores (LIMA, 2006; VEENMAN, 1984) que, por vezes, acabam priorizando as relações interpessoais - marcadas fortemente pelas experiências vividas - ao invés da aprendizagem dos conteúdos específicos. Já os professores experientes, apesar da força das experiências vividas, parecem se pautar em estruturas diferentes e desempenhar um controle estratégico sobre o processo de ensino-aprendizagem (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Desse modo, considerando que os professores experientes, provavelmente, possuem uma bagagem maior de conhecimentos de variadas naturezas e que os professores, independente da fase da carreira, constroem conhecimentos a partir da interação (de suas experiências e sociais), inferimos que os programas de apoio com professores experientes, ou mentores, podem auxiliar os professores iniciantes a analisarem reflexivamente sua base de conhecimento e a favorecerem a aprendizagem de seus alunos (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Os programas de indução à docência são uma resposta às demandas dos professores iniciantes, podendo oferecer um contexto favorável para sua formação e desenvolvimento profissional (MARCELO; VAILLANT, 2017). Segundo Marcelo e Vaillant (2017), esses programas auxiliam os docentes em início de carreira a se inserirem na realidade escolar de uma maneira mais controlada e adequada. Assim, podem ser considerados como

um processo sistemático desenvolvido em um clima escolar saudável, que responde às necessidades pessoais e profissionais. As necessidades pessoais são de domínio psicológico, e incluem autoestima, autoeficácia e autonomia. As necessidades profissionais englobam os aspectos técnicos, relacionais e reflexivos tal como são percebidos pelos novos professores e pela comunidade (BICKMORE; BICKMORE, 2010, p. 1006 apud MARCELO; VAILLANT, 2017, p.1228. tradução nossa).

Concebemos a mentoria como um tipo de programa de indução, sendo compreendida

como um processo no qual um professor iniciante é auxiliado e apoiado por outro mais experiente, com o objetivo de que o primeiro possa superar ou ter suas dificuldades minimizadas e o segundo desenvolver-se profissionalmente enquanto pratica ações de supervisão, de orientação profissional e de reflexão (REALI et al, 2018, p.3).

Um dos pontos que diferencia a mentoria de outros programas de indução é a figura do mentor que fará um processo de acompanhamento do iniciante, constituindo uma díade, partindo de seu contexto de trabalho e de suas necessidades formativas. Assim, nos embasando em Vaillant (2003) sobre a dispersão semântica¹ que há na definição de formador, consideramos o mentor como um formador que orienta e assessora didática e pessoalmente os professores iniciantes, constituindo-se como um apoio. Sendo imprescindível que o mentor tenha uma formação específica para exercer essa função. Nomeadamente sobre ser formador Dal-Forno e Reali (2009, p.81) enfatizam que

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.

Neste sentido, concebemos o mentor como um professor com experiência e saber docente reconhecidos, que recebe/possui uma formação específica para ser mentor, tendo em vista que ele precisa aprender um novo papel; o de formar adultos, mais especificamente, professores iniciantes. A experiência do professor com o ensino de crianças, jovens e adultos não é suficiente para ser um mentor, uma vez que ele não irá mais lidar somente

1 Ao discutir a indefinição do papel do formador, Vaillant (2003) pontua que há uma dispersão semântica e o formador por ser compreendido como: 1. Sinônimo de docente, 2. O profissional que forma os docentes, 3. Tutores de prática, 4. Professores Mentores que orientam e assessoram os iniciantes, 5. Assessor de formação que atua no planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação contínua dos professores e 6. Formador que atua em contextos não formais.

com as necessidades formativas dos alunos, ele deve aprender a lidar com as necessidades formativas dos professores iniciantes considerando o contexto de atuação. Assim, é necessário um processo diferenciado de formação específica para a atuação como mentor; uma formação que o auxilie a ensinar a ensinar. Diante disso, a mentoria não é uma tarefa simples ou intuitiva, exigindo um perfil específico dos sujeitos que querem desempenhar tal papel, tempo, dedicação, formação e aperfeiçoamento constante de habilidades (MOIR et al, 2009).

Por isso, podemos considerar que assim como o professor em início de carreira, o mentor iniciante vive um processo de indução e (re)constrói sua identidade e sua base de conhecimento a partir das exigências para o exercício dessa nova função, relacionada à ensinar outros professores. Isso demandará a aquisição de novas experiências, habilidades e autoconhecimento e pode ser que não seja um processo isento de tensões.

Com relação à constituição da identidade de mentor partimos de uma discussão teórica sobre o conceito de identidade ancorado em Dubar (1997, 1998). Essa ancoragem se justifica uma vez que este estudo busca investigar indícios da constituição da identidade profissional de mentores iniciantes e considera que essa identidade se constitui em um processo de socialização no entrecruzamento de processos biográficos e relacionais.

De acordo com Dubar (1998), a “identidade biográfica” ou “identidade para si” implica na construção subjetiva de uma definição de si e a “identidade estrutural” ou “identidade para o outro” refere-se às categorias que identificam e reconhecem um sujeito em determinado espaço social. Compreendemos que, ao mesmo tempo em que a identidade biográfica não é preestabelecida, ela também não é ilusória e nem ocupa local secundário diante das determinações sociais. Em outras palavras, a identidade do sujeito não é simplesmente condicionada pelas categorias sociais, mas estas não são menos importantes.

Assim, para Dubar (1997) a identidade para si não se desvincula da identidade para o outro. O autor denomina “atos de atribuição” os processos que categorizam “que tipo de homem (ou mulher) você é, ou seja, a identidade para o outro” (autor, p. 137) e “atos de pertencimento” os que definem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si” (autor, p. 137). Vale ressaltar que tanto a identificação de si, quanto a identificação para o outro se utiliza de categorias sociais.

Em síntese, no processo de socialização o indivíduo é identificado, por outros indivíduos e instituições, assim, o sujeito pode aceitar ou não essa identificação e/ou criar outra. É nessa tensão permanente entre os atos de atribuição e os de pertença que ocorre a constituição da identidade do sujeito. A tensão reside no fato de que esses processos nem sempre são coincidentes e por isso há tentativas de aproximar a identidade de si e a identidade para o outro, essas tentativas resultam nas “estratégias identitárias” que segundo Dubar (1997, p. 140):

[...] podem assumir duas formas: ou a de transações externas entre o indivíduo e os outros significativos, visando tentar acomodar a identidade para si à identida-

de para o outro (transação denominada objetiva) ou a de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si.

Considerando essas premissas voltamos nosso olhar para a constituição da identidade profissional docente como um movimento de negociação identitária, contínuo, instável e múltiplo, no qual se entrecruzam forças sociais, culturais, políticas e históricas de cada contexto no qual se insere o professor, os modos de reconhecimento das instituições e dos outros e de reconhecimento de si.

Concordamos com Marcelo (2010) ao pontuar que a identidade docente é construída por meio das experiências pessoais e profissionais, da formação escolar, da formação inicial, dos processos de formação continuada, enfim, pelas mais diversas experiências e influências sociais. Essa construção é marcada pela representação que o docente tem de si e de suas funções e pela representação que o outro tem dele.

De acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.54), a identidade docente é

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Assim, a constituição da identidade docente é envolta por constantes negociações, por isso está imersa em aflições e conflitos que parecem ser inerentes à profissão, uma vez que

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

Ao discutir os processos de constituição da identidade de mentor consideramos as premissas expostas acima e também fazemos um paralelo com estudos que analisam o papel do formador e a constituição de sua identidade. Diversos estudos, como Vaillant (2003) e Snoeckx (2003) destacam que ainda há certa fragilidade quanto a função do formador. Para Vaillant (2003, p. 22), o papel do formador ainda não é definido, uma vez que

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

Snoeckx (2003, p.28) faz um destaque importante para o fato de que na função de formador o professor se afasta do exercício da docência e, por isso, há certa vulnerabilidade no reconhecimento dessa função perante os pares, bem como na constituição de uma identidade de formador:

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

A autora ainda alerta sobre outros fatores que contribuem para o caráter vulnerável da função:

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

Rinali e Reali (2012) também discutem a construção da identidade de formador da educação básica e indicam a complexidade dessa construção uma vez que, muitas vezes, esse profissional se forma na prática sem contar com um apoio de um processo de formação formal. Para as autoras,

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

Não podemos negar que há certa fragilidade e vulnerabilidade na função do formador, principalmente aquele que atua nas escolas, e isso parece estar relacionado com a inexistência de um cargo de formador, acarretando a dificuldade em delimitar seu papel e um espaço de formação formal, a não construção de um plano de carreira e a incerteza de sua permanência na função. Esses elementos possivelmente irão influenciar a constituição da identidade desse formador.

Outro estudo que assessora esta discussão é o de Murray e Male (2005), que investigou formadores iniciantes e revelou que apesar dos formadores investigados terem tido carreiras de sucesso como docentes, foi necessário de dois a três anos para que eles construíssem uma nova identidade profissional. Os autores consideram que isso ocorreu em razão de que os formadores, no primeiro ano de atuação, tinham como identidade predominante a do ser professor; aspecto que gerava conflitos, uma vez que não se assumiam o novo papel e isso causava desconforto profissional. Passando para o segundo e terceiro anos de atuação, os formadores foram constituindo uma nova identidade profissional. Contudo, esse processo foi visto pelos entrevistados como um período muito estressante, caracterizado por altos níveis de incerteza e ansiedade, muitos dos entrevistados relataram sentir-se expostos, vulneráveis e incertos sobre seus novos papéis.

Murray e Male (2005) verificaram que não é possível transferir diretamente o conhecimento pedagógico e a experiência adquirida no ensino escolar para o contexto de atuação como formador. Aprender a ser formador implica uma mudança de olhar, isto é, em deslocar o olhar do seu ensino na escola para como o outro está aprendendo a ensinar, é preciso, então, analisar seu ensino à luz da prática de formador. Isso foi visto como um processo lento e incerto, exigindo a aquisição de novos conhecimentos e compreensões profissionais. Nesse processo, os autores observaram que no primeiro ano de atuação os formadores tiveram preocupações mais voltadas para o gerenciamento do ensino, nos outros dois anos de atuação os entrevistados mostraram preocupações de outra ordem, por exemplo, sobre como desenvolver suas habilidades de ensino para melhorar a aprendizagem de seus alunos.

A partir do exposto, consideramos que o processo de constituição da identidade do formador/mentor não é fixo, mas dinâmico e próprio (GOBATO, 2016), compreende suas experiências pessoais, de formação e profissionais, incluindo as condições objetivas de trabalho. Esse processo também implica em um remodelar sua identidade como professor experiente, conforme assevera Gobato (2016, p. 12)

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

Assim, a constituição da identidade de mentor é reconstruída a partir de uma identidade existente, a de docente. Essa reconstrução é caracterizada por um processo complexo que engloba suas trajetórias pessoais e profissionais, suas compreensões sobre a mentoria, o como se sente mentor, o contexto de atuação, os desafios, tensões e incertezas vividos no exercício da mentoria, sua identidade docente. Esse processo demanda tempo para assimilar/compreender a nova função, para aprender a tomar decisões e a como agir e para se reconhecer como um mentor.

A PESQUISA-INTERVENÇÃO

A pesquisa-intervenção desenvolvida sobre o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) tem como base um referencial construtivo-colaborativo, que visa estabelecer uma relação não hierárquica e um ambiente de apoio entre os professores iniciantes, os professores experientes e os formadores/pesquisadores da universidade. De acordo com Cole e Knowles (1993), o referencial construtivo-colaborativo considera que todos os envolvidos no processo educativo/formativo podem aprender uns com os outros, estabelecendo parceria e aprendizagens mútuas.

Além disso, as atividades de mentoria oferecidas no PHM possuem uma dinâmica de processos educativos híbridos, correspondentes a articulação de atividades *online* e presenciais, a relação entre escola e universidade e entre teoria e prática. No que se refere à articulação de atividades *online* e presenciais, Vaughan (2010) pontua que a aprendizagem híbrida é especialmente orientada visando reforçar o envolvimento dos estudantes por meio da adoção de atividades *online*, uma vez que a integração da comunicação face a face e *online* pode ser fortemente complementar para se atingir os fins educacionais esperados. Assim, para o autor “um benefício adicional [de se integrar a comunicação verbal (face a face) e escrita (online)] é que a aprendizagem combinada sustenta a comunicação acadêmica ao longo do tempo” (VAUGHAN, 2010, p.9). Já no referente à relação entre escola e universidade e entre teoria e prática, Zeichner (2010, p.487) propõe a criação de novos espaços híbridos ou de terceiros espaços na aprendizagem dos professores em formação, para o autor

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

A pesquisa-intervenção proposta no PHM também considera que é necessário que haja uma formação específica ao professor experiente, para que este possa atuar como mentor.

Com relação à formação específica do mentor, ao realizarem uma pesquisa sobre os programas de indução à docência/mentoria, de países da América Latina e Caribe, Marcelo e Vaillant (2015) apontam que em geral, não se exige uma formação específica ao docente que realiza funções de mentoria, muitos programas assumem que a própria experiência docente supõe competências suficientes para se realizar uma tarefa tão complexa e exigente, como a de mentor.

Assim, indo na contramão da não exigência da formação do mentor, o PHM, antes de iniciar as atividades de mentoria, ofereceu uma formação inicial específica e acompanhamento a 15 professores com mais de 10 anos de atuação na docência, sem experiência em processos de mentoria e interessados em participar da proposta, com o propósito de que eles aprendessem a ser mentores para atuarem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mais especificamente no *Moodle*. Esses docentes lecionam na Educação Básica, no ensino público, em diferentes níveis/modalidades: dois atuam na Educação de Jovens e Adultos, cinco na Educação Infantil e oito nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse total, três experientes tiveram/têm alguma experiência profissional relacionada à formação de professores, a saber: um atuou como coordenador pedagógico, um é formador do sistema de ensino no qual atua, e outro atuou como supervisor do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

O processo formativo inicial para a mentoria foi realizado ao longo de cinco meses, de forma híbrida, articulando atividades presenciais semanais e online no ambiente Moodle da Instituição de Ensino Superior a qual se vincula o grupo de pesquisa. Foi organizado em quatro módulos, a saber: 1. “Construindo o PHM e conhecendo seus participantes (professores e pesquisadores experientes)”; 2. “Professores iniciantes e Programas de Mentoria em perspectiva”; 3. “Tecnologias digitais e o ensino híbrido”; 4. “As necessidades formativas dos professores do PHM e iniciantes”. Ao longo desses módulos os participantes realizaram diversos tipos de atividades, incluindo narrativas escritas (diários, memoriais e narrativas autoavaliativas) e orais (entrevistas).

O PHM se utiliza das narrativas como prática de formação, uma vez que permitem escutar as vozes dos professores e compreender a complexidade das histórias narradas de suas vidas; que podem englobar dilemas e desafios vividos (RABELO, 2011). Além disso, as narrativas potencializam o processo de reflexão dos professores, permitindo que compreendam as causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos de um passado remoto ou recente. Desse modo, a partir das narrativas os professores podem conhecer suas histórias e reconstruir suas experiências de ensino-aprendizagem e os seus percursos de formação (REIS, 2008; OLIVEIRA, 2012).

Especificamente neste estudo, pressupomos que as narrativas escritas e orais podem revelar experiências que marcam/marcaram a constituição da identidade profissional de mentor, tendo em vista que são ferramentas poderosas para explorar e analisar a constituição da identidade, pois possibilitam a compreensão dos contextos, da relação entre os sujeitos, da trajetória de vida, de formação e profissional, das experiências, das crenças,

das escolhas, das causas e consequências das ações, permitindo, assim, que os professores se coloquem como protagonistas e assumam o papel central de suas histórias (SOUZA, 2014; REIS, 2008; CUNHA, 1997).

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

O trabalho com narrativas na pesquisa, ou no ensino, estabelece uma desconstrução/construção das próprias experiências por parte dos professores/pesquisadores e dos sujeitos da pesquisa ou do ensino. De acordo com Cunha (1997), cria-se uma relação dialógica de cumplicidade de dupla descoberta, constituída pelo movimento de descoberta no outro e nos fenômenos que se revelam em nós. Isto posto, as narrativas propiciam um trabalho profundamente formativo.

Reconhecemos que as narrativas provocam mudanças nas formas como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros (CUNHA, 1997). A apresentação das experiências, crenças e expectativas, elucidam novas possibilidades, intenções e projetos capazes de provocar transformações na realidade do sujeito. Além disso, “não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história” (CUNHA, 1997, p. 189).

Nesse cenário, os dados deste estudo são oriundos das narrativas escritas e orais produzidas pelas mentoras ao longo da formação para a mentoria. Vale pontuar que tratamos a entrevista realizada como narrativa oral, tendo em vista que não abordou perguntas fechadas, possibilitando a liberdade de expressão das professoras experientes e visando promover o processo reflexivo característico de uma narrativa.

A análise das narrativas ocorreu pela metodologia compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014). Segundo o autor,

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p.43).

Assim, essa análise deve ocorrer em três tempos: “[...] Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus” (SOUZA, 2006a, p.79 apud SOUZA, 2014, p.43).

O primeiro tempo de análise cruzada ou pré-análise, apresenta-se como singular, visando a construção do perfil do grupo pesquisado, pautado tanto nas perspectivas individuais, quanto coletivas (SOUZA, 2014). Remete-se ao pesquisador, uma escuta sensível e atenta no processo de investigação, da mesma maneira um olhar cuidadoso na leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo dos percursos, trajetórias e experiências de vida das professoras experientes. Acrescentamos ainda, a relevância em considerar as particularidades de cada professora experiente apresentada nas narrativas.

Para prosseguir com as análises da leitura cruzada, no que se refere a Leitura temática ou unidades de análise descritiva, há uma apreensão das características singulares, das regularidades e irregularidades do conjunto de histórias na formação de vida dos sujeitos participantes. Deste modo, partindo de uma análise compreensiva-interpretativa, configura-se uma construção das unidades de análise (SOUZA, 2014).

O tempo III Análise interpretativa-compreensiva estabelece um processo de análise desde o seu início, exigindo “leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas” (SOUZA, 2014, p.46). Retoma-se as unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. Segundo o autor

A construção de critérios de análise nasce articulada aos processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si, suas referências socio-culturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa (SOUZA, 2014, p.45).

Consideramos que essa metodologia compreensiva-interpretativa de análise dos dados vai ao encontro de nossa postura nesta pesquisa ao nos dispusermos a ouvir, por meio de narrativas escritas e orais, as mentoras iniciantes. Ao entrar em contato com suas histórias, assumimos uma postura compreensiva diante do processo de se constituírem como mentoras e consideramos as singularidades que marcam os processos de constituição da identidade profissional em relação aos elementos dos contextos nos quais as mentoras se inseriram/inserem. Na próxima seção apresentamos e analisamos o que as narrativas revelam.

NARRATIVAS DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HÍBRIDA PARA A MENTORIA: O QUE REVELAM

Este estudo apresenta uma “foto instantânea” de um processo dinâmico, contínuo e que não é fixo e revela alguns elementos que compõem a(s) identidade(s) de mentora(s), como: as marcas das trajetórias pessoais e profissionais que influenciam e potencializam a

constituição dessa identidade e as imagens que as mentoras constroem sobre a função de mentoria. Esses elementos são apresentados a seguir.

MOTIVAÇÃO DAS MENTORAS: SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E O DESEJO DE CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A discussão apresentada nesta seção dialoga com o processo de ato de pertença na constituição da identidade de si (identidade biográfica), descrito por Dubar (1997) e com a ideia de que a construção da identidade profissional é influenciada pelos contextos nos quais o sujeito faz parte (RODGERS; SCOTT, 2008), como por exemplo, escolas, universidades, programas de educação, grupos de estudo, ambientes virtuais de aprendizagem, família, grupos religiosos, partidos políticos, etc. Nesse sentido, destacamos um dos elementos revelados pelas narrativas escritas e orais das mentoras: o desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional de um colega e vislumbramos que essa motivação pode estar conectada com suas trajetórias profissionais. Além disso, identificamos outras experiências das trajetórias profissionais das professoras experientes que parecem influenciar a construção de um quadro de referências para atuar na mentoria e, por conseguinte a constituição da identidade de si. Iniciamos essa discussão sobre o desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional do outro. Esse desejo pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Neste novo momento do programa, que já estamos iniciando com os professores iniciantes, espero que saiba “escutar” com atenção as necessidades relatadas pelas professoras e poder contribuir de maneira apropriada e que traga resultados efetivos. [...] [espero] Poder contribuir com pesquisas e com o apoio propriamente dito de professores iniciantes, é bastante satisfatório quando penso que esse apoio poderá amenizar suas angústias e transformando-as em aprendizagens significativas. (Ednilde. Narrativa - encontro presencial. Dezembro/2017).

[Me vejo] Como uma formadora que realmente contribui para o desenvolvimento profissional deste professor e que, juntos, conseguimos minimizar as dificuldades e angústias do início da carreira, trazendo mais segurança e tranquilidade para este professor. (Michele. Narrativa - encontro presencial. Dezembro/2017).

Tem sido uma experiência nova para mim e confesso estar bem empolgada. Sinto que é uma grande responsabilidade atuar como formador de um professor menos experiente do que eu, pois o fato de termos mais experiências não significa que tudo sabemos, porém acredito que com dedicação e apoio de todos os envolvidos no PHM possamos contribuir de alguma forma com o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. (Graziela. Narrativa - encontro presencial. Dezembro/2017).

No início do processo de acompanhamento dos professores iniciantes observamos que esse desejo de contribuir para a formação de um colega se fortaleceu. A professora experiente Conceição, por exemplo, explicitou que:

O sentido maior [do PHM] é aquela sensação boa de poder estar sendo útil para alguém, de certa forma. [...] Então, mesmo estando cansada e falando “ai, não vou dar conta” eu sinto que é uma coisa boa pra mim. (Conceição. Entrevista. Abril/2018).

Maria Claudete também analisa como se sente enquanto mentora e pontua que o sentido da mentoria é compartilhar experiências:

Eu vejo que eu, como mentora, com um pouco da experiência que eu tenho, eu posso contribuir com quem está começando. Eu vejo que elas [professoras iniciantes] trazem algumas dúvidas que eu consigo ajudar. Eu lanço umas perguntas nos feedbacks e o retorno que ela está me dando é que eu tenho contribuído, que eu tenho auxiliado nas atividades que elas pensam hoje em dia. Então, o sentido [do PHM] para mim é a troca de experiências entre eu que sou um pouco mais velha que ela e ela que está iniciando. (Maria Claudete. Entrevista. Abril/2018).

O desejo explicitado pelas mentoras iniciantes pode ser um indício de construção de um sentido de compromisso com o aprendizado das professoras iniciantes. Embora cada sujeito possa atribuir determinado significado à ideia de compromisso, Day (2006) enfatiza que há características que são genéricas. Para o autor, o compromisso engloba “[...] o afeto, a fé em um ideal (visão), trabalho duro, sentido de justiça social e a consciência da necessidade de prestar atenção à própria formação contínua, assim como a dos alunos” (p. 80).

Inferimos que há um indício de movimento de constituição da identidade de mentor, no qual as mentoras constroem esse sentido de compromisso e possivelmente o aderem à identidade de si, evidenciando um ato de pertença (DUBAR, 1997). Inferimos também que essa construção subjetiva parece estar articulada com a trajetória de vida e profissional do sujeito, constituindo-se pelas diversas experiências, nos mais variados contextos.

Nesse sentido, verificamos que algumas mentoras revelam que suas trajetórias profissionais se ligam à proposta de uma mentoria e evidenciam o desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional de um professor iniciante e, por consequência, se compromissar com sua aprendizagem, se conecta com suas trajetórias.

Adriana, por exemplo, destacou que ao longo de sua carreira sempre buscou dialogar com as colegas e oferecer apoio a quem necessita:

[...] todo o meu percurso, apesar das dificuldades iniciais, eu sempre troquei, sempre tive aquela colega para trocar a atividade, uma acalma a outra, uma ajuda a outra e eu acho que isso eu peguei muito, tanto é que eu compartilho muito as minhas coisas com minhas colegas. Então, há dois anos, quando eu mudei de período, eu fiquei de apoio e tem uma colega que até hoje fala que meu apoio foi diferente dos outros apoios, que eu não ficava lá [na sala de aula] dando atividades em separado para uma criança. [...] [outro exemplo] eu fui professora por muitos anos no 1º ano, uma vez chegou uma colega que não tinha experiência e eu fiquei como apoio dela. Então, eu passei todo o meu semanário para ela, todos os meus trabalhos, eu levava sugestão, ela perguntava, eu trocava. Então, assim, essa conduta meio

que eu sempre tive pra mim, essa troca e acho que aqui [no PHM] veio intensificar porque a proposta do PHM é essa de trocar mesmo. Então acho que ficou mais claro essa questão que eu até sabia, mas eu não tinha ideia. (Adriana. Narrativa oral. Abril/2018).

A narrativa oral de Adriana mostra que para ela o apoio ao colega foi algo “natural” em sua trajetória e que participar do PHM possibilitou que ela olhasse para sua trajetória e reforçasse o sentido e a importância desse apoio. Contudo, a perspectiva de Adriana vai além do apoio de quem sabe mais em relação a quem sabe menos, uma vez que ela indica o PHM como uma troca entre pares. Inferimos, então, uma marca da constituição de sua identidade como professora e como mentora.

Wilma relatou que iniciou a docência com muita ansiedade, mas que o contexto de trabalho da escola era favorável ao apoio ao professor iniciante:

[...] tive a sorte de iniciar a docência em uma escola em que os professores eram bem colaborativos e trocavam experiências e também porque pude contar com o apoio da coordenadora pedagógica. [...] No planejamento [no primeiro ano de docência] as professoras experientes nos auxiliaram na escrita do semanário e nos ajudaram a planejar a primeira semana. [...] No decorrer do ano nossa afinidade foi aumentando e nos HTPCs tínhamos um tempinho para conversar sobre o que estávamos fazendo e sobre os educandos. No próximo ano continuamos trabalhando juntas e conseguimos elaborar atividades e avaliações. (Wilma. Memorial. 2017).

Além disso, Wilma não percebe as dificuldades que enfrentou no início de carreira, e outras que enfrenta atualmente, como algo que imobiliza, mas como desafios:

No meu caso sempre considerei as dificuldades como um desafio e isso me motiva nessa profissão. Nunca temos uma rotina, os educandos todos os anos são outros e cada turma tem um ritmo e formas de aprendizagem. A reflexão é sempre presente no meu dia a dia e isso me ajuda na minha prática pedagógica e no desafio dos processos de ensino e aprendizagem. (Wilma. Diário. Junho/2017).

Após alguns anos na docência Wilma pode contribuir apoiando as colegas iniciantes, ela atuou como apoio docente durante dois anos e foi supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em dois subprojetos: Educação Especial e Pedagogia. Experiências que, segundo ela, foram gratificantes e enriquecedoras para sua “formação enquanto docente e como pessoa”. Em seu diário de mentoria ela retoma seu início de carreira e evidencia a construção de um quadro de referências que abarca um elemento do desenvolvimento profissional docente: a necessidade do trabalho coletivo.

Acredito que as dificuldades que encontramos em sala de aula devem ser socializadas em momentos coletivos entre os professores e gestão. Nesses momentos devem ser usados para reflexão dos problemas apresentados, pois assim a dificuldade

se torna da escola e não de um professor específico. Como também os professores podem falar suas experiências com relação a alguma dificuldade e ajudar o outro professor que está passando pelo mesmo problema. (Wilma. Diário. Junho/2017).

Observamos em Wilma algo similar ao observado em Adriana: a trajetória profissional marcada pelo apoio e pelo trabalho coletivo possivelmente é um elemento que influencia a constituição da identidade de mentora e as possibilitam a construir um quadro de referências para atuarem como mentoras. As duas revelam ainda terem se posicionado no estabelecimento de interações horizontais, de troca de conhecimentos, de aprendizagens mútuas nas situações relatadas.

Conceição, por outro lado, revelou que teve pouco apoio dos colegas no início de carreira e que pensou em abandonar a docência nos primeiros meses de trabalho. Contudo, relatou alguns apoios que foram marcantes, como a diretora da escola que lhe dava apoio emocional, de certo modo empoderando-a na sua atividade docente: “[a diretora] fazia o máximo que estava em seu alcance para que eu não desistisse, dizia sempre: ‘você leva jeito com crianças, tem muito potencial não desanime tente ficar pelo menos até o final do ano’” (Diário. Junho/2017), e o apoio informal e pontual de um professor sobre como lidar com o comportamento das crianças:

Um dia, ao voltar para casa, encontrei um professor no ônibus e passamos a conversar muito durante o percurso, ele já havia trabalhado com educação infantil e começou a me dar muitas dicas; uma delas foi para acalmar as crianças com massagem relaxante nos pés (faço até hoje), eram muitas crianças eu pensava, como fazer isso sozinha? Me orientou a fazer um pouco por dia até que todos recebessem a massagem. O resultado foi muito bom fui percebendo a melhora de comportamento dos pequenos. (Conceição. Diário. Junho/2017).

E, por fim, encontrou o sonhado apoio no primeiro ano da docência com uma professora que começou a trabalhar na escola no segundo semestre do ano e exemplifica uma aprendizagem:

No segundo semestre finalmente chegou outra professora e ela me ensinou muito. Uma das lições que até hoje não esqueço é que, as crianças precisam ouvir histórias todos os dias; na rotina semanal a contação de história precisa estar presente todos os dias. (Conceição. Diário. Junho/2017).

Já Ednilde pontuou que seu início de carreira foi marcado por duas realidades. Em uma, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), recebeu um apoio que a possibilitou desenvolver autonomia, em outra, na rede estadual de ensino, encontrou a solidão. Analisando esses contextos de trabalho, a mentora destacou que:

[Considerando o apoio recebido na APAE] Hoje percebo que eu tive uma oportunidade única e de uma qualidade que desejaria que todos pudessem usufruir da

mesma maneira. [...] Como tive que construir minha própria rede de apoio, observava que mesmo outros professores que estavam iniciando também tinham que percorrer esse caminho, sempre pedindo ajuda aos colegas, o que não é ruim, mas para quem está iniciando fica o desconforto perante o grupo, de que não sabe tudo e não ter experiência é um sinal de fracasso. Vi muitos professores se fecharem e resolverem suas questões praticamente sozinhos. (Ednilde. Diário. Junho/2017).

Ednilde também demonstra a construção de um quadro de referências sobre o desenvolvimento profissional docente; ela evidencia que o próprio professor pode se isolar diante de um contexto de atuação hostil que não valoriza a importância do trabalho coletivo.

Consideramos interessante observar que os processos de rememoração desencadeados pela produção de narrativas no PHM possibilitaram que essas professoras experientes se voltassem para o passado, para quando foram se constituindo como professoras, com o olhar do presente, projetando-as a um novo momento de constituição de suas identidades profissionais.

Continuando nossas análises sobre os apoios recebidos, verificamos que Micheli, ao lembrar um de seus períodos de estágio da docência realizado no curso de Pedagogia, pontua que a professora regente que a recebeu no estágio foi uma mentora:

É claro que, quando você começa como professora, não é a mesma coisa [comparando com o estágio]. Ali [no estágio realizado na 1ª série], eu tinha a professora me amparando o tempo todo. Eu aprendi demais [...] a formação que eu tive foi importantíssima para a minha experiência. Logo que eu saí daqui da Federal e já passei no concurso da Prefeitura, iniciei na primeira série. [...] mesmo que indiretamente, eu coloquei muito em prática daquilo que eu via na sala dela [da professora regente que a recebeu no estágio] [...] O caminhar, o andamento, o desenvolvimento das aulas, nossa, não tenho nem o que... E, mesmo que indiretamente, ela foi minha mentora. (Micheli. Entrevista. Abril/2018).

A mentora continua seu depoimento relatando que no segundo ano de docência mudou de escola, enfrentou dificuldades, principalmente em razão de que foi o ano de implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, contudo, a equipe da escola trabalhou junta para lidar com a situação:

[No segundo ano de docência] Fui para lá [na nova escola]. Não foi muito fácil, mas me ambientei. Consegui, encontrei pessoas ótimas que me ajudaram, mas não tanto da direção, mais dos amigos. [...] Foi quando começou o Ensino Fundamental de nove anos, então nós [professoras] entramos no primeiro ano, todo mundo junto, uma ajudando a outra, não tinha um currículo formado para o primeiro ano. (Micheli. Entrevista. Abril/ 2018).

Verificamos, então, o ato de pertença discutido por Dubar (1997), uma vez que essas mentoras, Adriana, Wilma, Conceição, Ednilde e Micheli, se identificaram com o apoio que receberam em suas trajetórias profissionais e aderiram esse apoio à identidade de mentor.

A mentora Joice, por outro lado, contou que não teve apoio em seu primeiro ano da docência, contudo, revela que o comportamento hostil de uma colega e o sentimento de solidão deixaram marcas e que por isso percebe o quão a mentoria pode ser valiosa para o professor iniciante. O ato de Joice, de se contrapor às experiências que teve no início da carreira, evidencia um movimento da construção de sua identidade como mentora. Inferimos que há um desejo de fazer diferente do que viveu e isso a coloca em condições de ressignificar seu percurso e nesse processo, seu quadro de referências é ampliado incluindo a importância do apoio no início da docência:

[...] uma coisa que eu coloco é que quando eu entrei na escola, principalmente, uma professora que era mais velha falava que “sapo de fora não chia”, então, tudo que eu ia comentar, ela falava “sapo de fora não chia”. Porque eu era novata e não precisava contribuir com nada, e se eu ia perguntar alguma coisa falava que eu era nova, então eu não tive contribuição nessa escola em que eu estou hoje. E eu senti muito isso. Era o primeiro ano, nunca tinha trabalhado, nunca tinha atuado como professora e ninguém nunca me ajudou, eu me virei sozinha. Eu acho que o programa [PHM] é muito importante, porque você ter um professor que te auxilia, que está lá a disposição, que tem um pouco mais de experiência. (Joice. Entrevista. Abril/2018).

A mentora Maria Claudete, ao estudar e pensar sobre o início da docência no PHM, voltou seu olhar para as colegas iniciantes que atuam em sua escola e descreveu as dificuldades que elas relatam enfrentar, como por exemplo, o sentimento de insegurança, lidar com o comportamento das crianças, a falta de apoio da direção da escola e a ausência da figura do coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil do município. Considerando esse cenário, a mentora aponta em seu diário de mentoria que “a única referência do professor iniciante somos nós professores com um pouco mais de experiência” e que no ano de 2017 as professoras experientes de sua escola se mobilizaram para auxiliar as iniciantes:

O celular favoreceu nosso contato imediato, e usamos como ferramenta que colabora em nossos diálogos como professores da mesma fase no CEMEIA. Nesse ano de 2017. Para auxiliar as iniciantes criamos um grupo no WhatsApp. Nesse espaço discutimos atividades, problemas, angústias, dias difíceis, desabafos, projetos, enfim nossa rotina. Eu acredito que estamos nos ajudando, sendo que, discutimos ideias acerca do nosso trabalho. (Maria Claudete. Diário. Junho/2017).

Consideramos que as trajetórias profissionais, um dos componentes da identidade biográfica, e as alterações dos quadros de referência para o exercício da função podem ser elementos constituintes da identidade das professoras, participantes desta pesquisa, como mentoras. Afinal a identidade profissional docente é uma construção intersubjetiva, dinâmica e contínua, que depende de e é formada em múltiplos contextos (RODGERS; SCOTT, 2008). Essa construção perpassa as trajetórias pessoal e profissional e se vincula à determinado legado histórico e à uma construção coletiva do contexto de trabalho (MARCELO,

2010). Para Marcelo (2010, p. 20) a identidade docente é um processo evolutivo “de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”, sendo que cada sujeito desenvolve uma resposta própria ao contexto, diferenciando os professores entre si.

Assim, a construção subjetiva de uma definição de si, e possivelmente do que sabe e pensa, engloba a pessoa e o contexto e cada professora mentora respondeu de forma singular ao apoio que recebeu no início da carreira ou à falta dele, contudo, isso as levou a um ponto em comum que marca o ser mentora: se mobilizar para que outros professores recebam o auxílio necessário para lidarem com as tensões e dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de docência.

Nesse processo de constituição do ser mentora é relevante pontuar que as professoras experientes não se colocam em uma posição de superioridade. Mas, como pessoas que possivelmente vivenciaram experiências semelhantes às dos iniciantes e por isso os podem auxiliar de alguma forma, por exemplo: “não que a gente saiba mais ou tenha algo diferenciado dele, mas a gente já passou pela experiência que ele passou”. (Núbia. Narrativa oral. Abril/2018). Joice, inclusive, tenta transmitir essa não hierarquização às professoras iniciantes:

[...] já escrevi diversas vezes para as meninas [professoras iniciantes], que eu não sou superior a elas, mas eu estou lá pra trocar ideias na mesma posição, elas têm alguns conhecimentos eu tenho outros e a gente está lá para trocar conhecimentos. (Joice. Narrativa oral. Abril/2018).

Com a postura de romper com a hierarquização das relações as mentoras iniciantes revelam que estão “crescendo”, “amadurecendo” e “aprendendo” ao exercer a mentoria. Outras participantes pontuam que a mentoria propicia o crescimento profissional do professor experiente e do iniciante de forma conjunta:

Penso que sou um apoio para ela [professora iniciante] expor seus problemas e procurar ajuda. Acredito que a troca de experiência(s) entre nós contribui para nossa vida profissional e também pessoal, que poderemos crescer em nossa profissão. (Maria Claudete. Narrativa - encontro presencial. Dezembro/2017).

Imagino uma boa parceria fruto de um trabalho colaborativo realizado ao longo do ano. Imagino um crescimento profissional conjunto e um fortalecimento de um trabalho árduo. (Maria Isabel. Narrativa - encontro presencial. Dezembro/2017).

Assim, nesses excertos fica patente a construção da identidade profissional como um processo contínuo, dinâmico e atemporal. Uma construção marcada pelas maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1992), e por um modo evolutivo (MARCELO, 2010) que implica na autointerpretação do sujeito em seu contexto.

Além disso, considerando as narrativas expostas nesta seção, entendemos que as mentoras iniciantes estão construindo um quadro de referências para a mentoria e este, de

certa forma, faz parte da construção da identidade de mentor. Tal quadro de referências incorpora conhecimentos pedagógicos e específicos (TANCREDI; REALI, 2011): a importância do apoio ao iniciante, a não hierarquização das relações na concretização desse apoio, a potencialidade do trabalho coletivo para um exercício da docência mais eficaz e para o próprio desenvolvimento profissional.

A análise sobre a construção de um quadro de referências vai ao encontro do exposto por Murray e Male (2005), ao verificarem a impossibilidade de transferir diretamente os conhecimentos e experiências docentes para a atuação como formador, no caso desta pesquisa, como mentor, uma vez que essa atuação implica em voltar seu olhar para como o outro está aprendendo a isso. Entretanto, isso não significa que a constituição da identidade de mentor seja separada da de professor, os dados analisados também vão ao encontro do exposto por Gobato (2006) ao sugerir que a construção da identidade de mentor não se desvincula da identidade de professor experiente, na realidade, depende dela.

Também consideramos que o desejo de apoiar o professor iniciante, revelado nas narrativas das mentoras, caminha junto com o ser comprometido e à satisfação profissional. Podemos fazer um paralelo com a ideia de Lortie (2002) que destaca que a principal motivação profissional do docente é o aluno, ou seja, a motivação para ensinar está ligada fortemente a satisfação para conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam suas capacidades, evoluam e cresçam. Segundo Marcelo (2010), os professores encontram satisfação na própria atividade de ensino e no vínculo afetivo que desenvolvem com seus alunos, muitos professores apontam que a principal fonte de satisfação é o cumprimento das lições e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Outro autor que nos assessora nesta discussão é Day (2006), ao pontuar o quão é importante que os professores tenham paixão por ensinar, uma paixão que vai além do entusiasmo e que possibilite “levá-lo à prática de maneira inteligente, fundada em princípios e orientada por valores” (p. 28). Essa paixão, na perspectiva do autor, se conecta com a preocupação, o compromisso e a esperança, características fundamentais para a concretização de um ensino eficaz. Para Day (2006), atrelado à esperança estão os ideais, uma vez que estes sustentam os professores em momentos difíceis e em contextos problemáticos; os ideais impulsionam os professores à mudança e à busca por melhorar suas práticas. Além disso, para o autor, essa postura exige que o docente tenha um sentido claro de sua identidade: saber quem é, em que circunstâncias ensina e o que influencia o ensino.

Inferimos que o desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional do outro unido à satisfação profissional, à responsabilidade e ao compromisso, pode impulsionar as mentoras a se colocarem em atividade para continuarem aprendendo a base de conhecimento necessária à mentoria, dentre outras aprendizagens. Nesse processo essas professoras experientes vão construindo, para si, suas identidades de mentoras e seus quadros de referência para a mentoria.

AS COMPREENSÕES DAS MENTORAS INICIANTES SOBRE A FUNÇÃO DE MENTORIA

Outro elemento revelado nas narrativas foram as compreensões das professoras experientes quanto à função de mentoria, evidenciando indícios da construção de uma imagem de mentor, elemento que consideramos ser constituinte da identidade profissional, ao fazermos um paralelo com Dubar (1997) acerca dos atos de pertencimento, que definem o tipo de sujeito [professor/mentor] que você quer ser. Essas compreensões das professoras também indicam ser mais uma ampliação de seus quadros de referências. A mentoria é vista pelas professoras como uma parceria, fruto de um trabalho colaborativo construído com diálogo e respeito, que busca, de forma conjunta, minimizar as dificuldades e angústias do início da carreira, trazendo mais segurança e tranquilidade para este professor.

Um exemplo da construção dessa compreensão é a narrativa de Ednilde que mostra que não estudos relacionados ao início da docência e à importância do apoio dado ao profissional nesse período e revela que um dos pontos centrais da mentoria é: partir das necessidades formativas dos iniciantes e construir juntos formas de lidar com essas necessidades. Em suas palavras:

Com a oportunidade de conhecer esse curso estou acreditando ser [a mentoria] uma contribuição preciosa para a melhoria do ensino uma vez que podemos contribuir para que o professor iniciante tenha mais apoio e possa se sentir mais seguro e ganhar mais autonomia em um tempo menor do que levaria estando sozinho nesse primeiro momento. Particularmente eu desconhecia que havia estudos relacionados ao tema de nosso estudo [mentoria] e ao realizar as leituras pude perceber que o caminho percorrido com essas contribuições de apoio ao professor iniciante e seus estudos nos dão a possibilidade de identificar com mais facilidade as questões trazidas pelos professores e selecioná-las em parceria (professor iniciante e mentor) para que busquemos as soluções dos problemas levantados. (Ednilde. Narrativa online - Módulo 2. Agosto/2017).

A narrativa de Maria Claudete também mostra o desconhecimento da professora experiente sobre a proposta de mentoria e a conecta com sua trajetória ao pontuar a falta de apoio que teve no início de sua carreira:

Não sabia o que era uma mentoria, mas assim, como eu ia trabalhar com isso a distância? Então, eu vejo assim que... a mentoria... eu acho que é uma possibilidade do professor iniciante estar trocando experiência. Por quê? Eu não tive isso no começo da minha carreira, não surgiu ninguém que falasse: "Oh! Vamos trocar ideia? Vamos fazer assim?". Eu acho que a mentoria vem como um suporte, uma ajuda para quem está começando. (Maria Claudete. Entrevista. Abril/2018).

O depoimento de Núbia evidencia o sentido da mentoria na compreensão da professora. Ela pontua que a mentoria pode oferecer um apoio emocional e destaca que situações que aparentemente são pontuais no contexto educativo merecem atenção:

O sentido do PHM é dar apoio a esse professor iniciante. É mostrar para ele que o caminho é difícil, mas é possível. Porque quando a gente começa... é como as questões que surgiram: “como é que eu faço para deixar uma criança ir ao banheiro, e as outras 18? Como eu faço?”. Então são coisas que no dia a dia, no cotidiano, são reais, são presentes, mas que na teoria – para aqueles que saíram agora da graduação – você não vai ver! É só estando ali na sala. “Ele mordeu, o que que eu faço?”. Ninguém vai te falar isso: “Olha, vai ter um dia que você vai chegar na sala de aula e que uma criança vai morder a outra” ou “você vai tomar essa atitude”. (Núbia. Entrevista. Abril/2018).

Verificamos também que as mentoras iniciantes se colocaram na função de mentora, Maria Claudete, por exemplo, se percebe como “um apoio para ela [professora iniciante] expor seus problemas e procurar ajuda”. Micheli se vê como uma “professora colaboradora desse processo numa relação construída com muito diálogo e respeito” e uma “formadora”. Já Wilma se percebe como uma “formadora-parceira de professores menos experientes. Parceira porquê vamos compartilhar experiências e reflexões do contexto escolar que ambas estão inseridas”. (Narrativas. Encontro presencial. Dezembro/2017).

Consideramos relevante identificar essas compreensões das mentoras sobre a função da mentoria uma vez que um dos elementos constituintes da identidade profissional é a autoimagem do professor (DAY, 2006). Segundo Marcelo (2010, p. 19), como a constituição da identidade profissional implica em um “processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências”, essa constituição “não é a resposta à pergunta ‘quem sou (neste momento)?’, mas sim resposta à pergunta ‘o que quero chegar a ser?’”.

Nesse sentido, as narrativas representam o que as mentoras querem chegar a ser (DUBAR, 1997) e evidenciam a autoimagem que cada uma está construindo diante de sua nova função, os significados que atribuem a si e ao trabalho. Importante ressaltar que, segundo Dubar (1997), a constituição da identidade de si utiliza-se de categorias sociais e estas devem ter legitimidade para o indivíduo e para o grupo do qual ele sente que faz parte. Ainda para o autor, em um processo de negociação entre a identificação do outro e a de si, o sujeito pode aceitar ou recusar a identificação do outro, no segundo caso, o sujeito pode tentar assegurar elementos de sua identificação anterior e se colocar em movimento para a construção de uma nova identidade.

Inferimos que por meio de estudos teóricos e discussões sobre a mentoria como um programa de indução, as características e as funções de um mentor, as professoras experientes foram assimilando o que se espera de um mentor e como ele é identificado pelo outro, nesse processo elas ressignificam essas atribuições e vão constituindo identidades próprias. Possivelmente esse processo de construção de novas identidades continuará ao

longo da fase de acompanhamento do professor iniciante, uma vez que ele é dinâmico e não fixo.

As narrativas revelam, em síntese, na perspectiva das mentoras, que o mentor é visto como: um apoio para o professor iniciante expor seus problemas e procurar ajuda; um professor colaborador; um formador que contribui para o desenvolvimento profissional do iniciante; um formador-parceiro de professores menos experientes.

É fundamental que as mentoras tenham clareza de seu papel para desenvolverem uma mentoria de sucesso. Sobre a compreensão do papel de mentor Stanullis, Burrill e Ames (2007), em um contexto no qual há uma política específica para a mentoria, destacam que, muitas vezes, o papel do mentor não é especificado na política e acaba sendo mal concebido; no sentido de se construir uma compreensão de que os iniciantes desejam apenas apoio emocional e auxílio com questões pontuais e informações do dia a dia. No entanto, os autores verificaram que muitos professores iniciantes têm seus anseios e necessidades formativas ignoradas por seus mentores. Por outro lado, no estudo de Gobato (2016) os mentores participantes demonstraram compreender seu papel como formadores e, segundo a autora, isso pode facilitar a atuação como mentor.

Sendo assim, consideramos que a compreensão sobre a mentoria que as professoras experientes estão construindo no PHM é um elemento importante, embora não o único, para a concretização de um apoio que vá além do “como você está indo?” e resulte em um diálogo aprofundado sobre a prática de ensino, as dificuldades e desafios vividos e a criação conjunta de um plano de ação para superá-los.

PALAVRAS FINAIS

As narrativas das mentoras revelam alguns pontos a serem considerados no processo de constituição da identidade de mentor:

- A trajetória profissional marcada por receber e fornecer apoio ao colega;
- O desejo de contribuir com o desenvolvimento profissional do outro;
- A visão horizontal das relações entre mentora e professora iniciante e a expectativa por parte das mentoras de que o processo de acompanhamento do iniciante propiciará crescimento profissional conjunto;
- A construção de imagens de mentor; e
- A conexão entre a identidade docente e a identidade de mentor.

Analisamos que as narrativas evidenciam indícios de um elemento da constituição do ser mentor: se colocar em busca pelo compromisso com os princípios da mentoria. Podemos fazer um paralelo com Tancredi e Reali (2011, p. 42) quando pontuam que um dos domínios do mentor implica em “pensar de modo consciente sobre seus papéis formativos e engajar-se em algum tipo de auto-estudo e crítica de sua prática”. A construção de imagens de mentor representa, de certo modo, identificações das mentoras sobre seu papel

de mentor e o reconhecimento de fazerem parte de determinado grupo, podem também significar esse pensar consciente sobre esse papel.

Verificamos que essa busca pelo compromisso com a mentoria é marcada pela rememoração e ressignificação de suas trajetórias profissionais. As mentoras integram seus contextos de atuação e o como foram se constituindo enquanto docentes à constituição da identidade de mentor, em um movimento negociado, contínuo e permanente. As narrativas escritas e orais evidenciam movimentos entre passado e presente, entre suas histórias e identificações de si e para o outro, construindo identidades engajadas e dispostas a exercer uma nova função, a mentoria.

Contudo, ressaltamos que as imagens de mentor construídas pelas mentoras e expostas nas narrativas podem não ser transpostas para a prática tão facilmente. No início da constituição das díades mentor-professor iniciante, verificamos que esse processo tem se mostrado lento e complexo com etapas, por vezes recorrentes. As trajetórias das mentoras evidenciadas até o momento apontam que elas apresentam tensões, receios e incertezas. Entretanto, tem se mostrado um processo de intensas aprendizagens². Inferimos que as mentoras estão vivenciando processos similares aos das professoras iniciantes que acompanham, característicos do início da docência, processos que serão foco de análise em outros trabalhos.

No período inicial de constituição das díades mentora-professora iniciante verificamos que as mentoras ainda não se percebiam como mentoras, tinham certa apreensão ao início da fase de acompanhamento, na qual elas devem propor por si próprias as interações com as professoras iniciantes. Assim, essa transformação, das imagens em ações, exige amadurecimento dos envolvidos e um sentimento de pertencimento à função da mentoria, além da construção de uma base de conhecimento específica.

Diante disso, inferimos que o comprometimento com os princípios da mentoria, o desejo de auxiliar um professor iniciante e o perceber que o trabalho desenvolvido na formação para mentores conecta o presente com futuras metas, são elementos que precisam estar presentes no processo de aprendizagem das mentoras e possivelmente podem impulsionar a construção de uma base de conhecimento para a mentoria e para a constituição da identidade profissional de mentor.

2 As tensões e dificuldades enfrentadas pelas mentoras ao longo do PHM e os processos de aprendizagens vividos são apresentados e analisados em outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

COLE, L.; KNOWLES, J. G. **Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues**. American Educational Research Journal, 30(3), p. 473-495, 1993.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação** — FE/USP, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez, 1997.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R.. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n. 20, p. 75-99, jan/jul. 2009.

DAY, C. Pasi3n por Enseñar. **La identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid, Narcea, 2006.

DUBAR, C. Para uma teoria sociol3gica da identidade. In: **A socializa33o**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. Trajet3rias sociais e formas identit3rias: alguns esclarecimentos conceituais e metodol3gicos. **Educa33o e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabrica33o da doc3ncia. **Educa33o e Pesquisa**. S3o Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005.

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em constru33o**: Programa de Forma33o Online de Mentores da UFSCar. Disserta33o. Programa de P3s-gradua33o em educa33o. UFSCar. S3o Carlos: 2016.

LIMA, E. F. **Sobreviv3ncia**: No in3cio da doc3ncia. Bras3lia: L3ber Livro Editora, 2006.

LORTIE, D. C. **School teacher**. A sociological study. 2ª ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

MARCELO, C. O professor iniciante, a pr3tica pedag3gica e o sentido da experi3ncia. **Revista Forma33o Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: C3mo se aprende a ensear? Narcea, S.A. de Ediciones, 176p, 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Pol3ticas y Programas de inducci3n em la doc3ncia em latino am3rica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017.

MOIR, E.; BARLIN, D.; GLESS, J.; MILES, J. Mentor professional development. In: MOIR, E. et al. (Orgs.). **New teacher mentoring**: hopes and promise for improving teacher effectiveness. Cambridge: Harvard Education Press, p. 51-81, 2009.

MURRAY, J.; MALE, T. Becoming a teacher educator: evidence from the field. **Teaching and Teacher Education**. 21, p. 125-142, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, p.15-33, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. 2ª Edição Editora Porto, 2013.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 32, n. 88, p. 369-378, set.-dez. 2012.

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

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

REALI, A. M. M. R.; MASSETTO; D. C.; GOBATO; P. G.; BORGES, F. V. A. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Aheadof Print, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, n.16, p. 17- 34, jan./dez. 2008.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. de M. R. O trabalho docente do formador no contexto da educação básica. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs) **Desenvolvimento Profissional da docência**. São Carlos: Edufscar, 2012.

RODGERS, C.; SCOTT, K. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In COCHRAN-SMITH, M; FEIMAN-NEMSER, S; MCINTYRE, D. J. e DEMERS, K. E. (Eds.). **Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts**. New York, NY: Routledge. pp. 732-755. 2008.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr, 2014.

STANULLIS, R.; BURRILL, G.; AMES, K. Fitting in and Learning to Teach: Tensions in Developing a Vision for a University-Based Induction Program for Beginning Teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 34, n. 3, pp. 135-147. 2007.

SHULMAN, L. S. Professional Development: Learning from Experience. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, pp.501–520. 2004.

SNOECKX, M. Formadores de Professores, uma identidade ainda balbuciante. In ALTET, M. et. al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: Sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, 1(1), pp. 33-44, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores**: Estado da Prática. 2003.

VAILLANT, D. E. A. La identidad docente. La importância del profesorado como persona. In: RIAU, M. T. C.; BORRASCA, B. J.; FRANCESCH, J. D. (coord.) **Tendencias de la formación permanente del profesorado**. pp. 9-24, 2010.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n.2, 1984.