

INFLUÊNCIAS DAS TENSÕES NA CONSTRUÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA-MENTORA INICIANTE

Jéssica Francine Ferreira da Silva
Universidade Federal de São Carlos

Tarciana dos Santos Pinheiro
Universidade Federal de São Carlos

Aline Massako Murakami Tiba
Universidade Federal de São Carlos

Ana Paula Gestoso de Souza
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este trabalho teve como objetivo identificar tensões de uma professora-mentora iniciante, reveladas ao longo de sua participação em um programa de mentoria, e entender como se relacionam com o processo constitutivo de sua identidade profissional. Pautada em uma abordagem qualitativa, esta pesquisa, de caráter interpretativo, teve como materiais de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e narrativas de avaliação e autoavaliação, como fonte primária de dados, e diários reflexivos e reflexões de aprendizagens, como fonte secundária. Os resultados revelaram que a professora-mentora vivenciou tensões relacionadas ao uso das ferramentas digitais; ao ser mentora iniciante; às propostas de atividades no referido programa; ao trabalho com as professoras iniciantes e suas demandas formativas etc. Evidenciaram, ainda, que, por ser iniciante na função de mentora, vivenciou inseguranças, incertezas e dilemas que se assemelham com os de professores em início de carreira. Além disso, o programa de mentoria parece ter se configurado como um cenário eficaz para o processo formativo e para a construção identitária da mentora, uma vez que a formação docente ocorre por meio de um processo contínuo de desenvolvimento profissional que envolve diferentes contextos e fatores.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Mentoria. Narrativas.

Introdução

Estudos sobre a docência indicam diversos aspectos que permeiam as aprendizagens, as práticas e os conhecimentos dos professores, nas diferentes fases da carreira (MARCELO, 1999; HUBERMAN, 2000; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; NÓVOA, 2019). Muitos desses aspectos podem afetar e influenciar em intensidades distintas, delineando o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a trajetória de vida do professor. Diante disso, neste trabalho, daremos destaque às tensões, entendidas como sentimentos e ações, que resultam em dúvidas, dilemas, conflitos, dentre outros (OLSEN, 2010), vividos por uma

professora-mentora iniciante - experiente na docência, mas iniciante na função de mentora -, reveladas ao longo de sua participação em um programa de mentoria.

O mencionado programa teve duração entre 2017 e 2020, e objetivava a assessoria e apoio a professores iniciantes por meio da colaboração de professores experientes - denominados mentores -, após formação específica para atuarem na mentoria. O trabalho realizado entre as díades (mentor-professor iniciante) ocorria por meio de atividades reflexivas, via ferramentas de comunicação e informação virtuais. As trocas de informações e conhecimentos eram mútuas e constantes, o que implicava em um processo contínuo de interações e observações sensíveis dos mentores ao trabalho exercido pelos iniciantes, tornando a aprendizagem sobre ser mentor e sobre ser professor uma construção reflexiva, influenciando, inclusive, a constituição da identidade profissional.

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é identificar tensões, reveladas ao longo da participação de uma professora-mentora iniciante em um programa de mentoria, e entender como se relacionam com o processo constitutivo de sua identidade profissional.

Os dados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa mais ampla que analisou a construção da identidade de professoras-mentoras iniciantes participantes do referido programa de mentoria. Para esta análise, selecionamos narrativas elaboradas com a/por uma professora-mentora iniciante ao longo de sua participação na mentoria, como entrevistas semiestruturadas e narrativas de avaliação e autoavaliação, como fonte primária de dados, e diários reflexivos e reflexões de aprendizagens, como fonte secundária.

Aportes teóricos

As tensões, discutidas ao longo deste estudo, se referem à oposição de ideias, sentimentos e ações, que resultaram em dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos individuais e/ou grupais (OLSEN, 2010). Estas podem provocar os professores a questionarem a si mesmos e suas crenças; podem, ainda, possibilitar o vislumbre de “novos tipos de esperança e novos desafios” (OLSEN, 2010, p. 80).

Via de regra, nem sempre as tensões são passíveis de imobilizar os professores, no entanto, parece fundamental que esses aprendam a lidar com elas e a transformá-las em momentos de aprendizado, evitando que gerem consequências graves para a aprendizagem docente e seu exercício profissional.

Nesta perspectiva, compreendemos que tais tensões precisam ser evidenciadas, pois, conhecê-las, pode auxiliar em determinadas ações formativas, especificamente, frente às

demandas que fazem parte do processo de ser mentor e, conseqüentemente, corroboram para o bem-estar docente, à identidade profissional e ao desenvolvimento profissional (OLSEN, 2010).

Compreende-se que a tarefa de ser professor é complexa. Com as transformações nos variados setores da vida - social, político, econômico -, vão surgindo diversas demandas e constantes mudanças nos sistemas educativos que impactam diretamente o trabalho docente. Ressalta-se, principalmente, em meio a essas mudanças, que o caráter mais específico da docência, a tarefa de ensinar, torna-se sensivelmente influenciada por tais transformações.

Entende-se, ainda, que existem múltiplos elementos que compõem a tarefa de ser professor, fazendo-se necessária a construção de um conjunto/corpo de conhecimentos, compreensões, habilidades, disposições, necessários para o ensino e a aprendizagem em diferentes modalidades, áreas, contextos, dentre outros. Esse conjunto/corpo, então, pode ser entendido como uma base de conhecimentos necessária para o ensino (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2004).

A docência, deste modo, é composta por intensas aprendizagens e tensões que estão intrinsecamente relacionadas à formação da identidade profissional. Segundo Marcelo (1999), o enfrentamento das tensões e a construção de aprendizagens podem representar momentos importantes para que o docente adquira conhecimentos profissionais e equilíbrio pessoal.

Para que as tensões vivenciadas sejam também gatilhos para intensas aprendizagens é necessário considerar o auxílio de espaços formativos e grupos colaborativos, por exemplo, em que os professores iniciantes possam compartilhar suas experiências e receber auxílio de vozes experientes. Dentre esses espaços formativos de compartilhamento de experiências e trabalho colaborativo, podemos citar os programas de indução e mentoria.

Vale destacar que os termos - indução e mentoria - são trabalhados e investigados de formas distintas (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020), seja pelo contexto das condições estruturais políticas, sociais, econômicas, legislativas e institucionais situadas, seja pelas interpretações que os pesquisadores denotam aos períodos de iniciação à docência e às demais trajetórias de vida do professor na profissão.

Para a indução, tomamos como exemplo dois autores, Wong (2004) e Marcelo Garcia (1999), trazidos pelas autoras Cruz, Farias e Hobold (2020), em que o primeiro a considera como “um processo de formação mais amplo, que objetiva, de maneira consistente, abrangente e de forma contínua, conduzir a inserção profissional” (*Ibid.*, p. 9). Wong (2004) defende ainda que esse processo foca “no aprendizado da carreira e requer o apoio múltiplo de

profissionais e do sistema de ensino, razão pela qual requer política e programa de formação abrangente, detalhado e sustentável”¹.

O segundo autor denota que a indução é “uma parte do contínuo movimento de desenvolvimento profissional do professor”², ou seja, esse momento é destacado, preponderantemente, na “transição de professor em formação, até chegar a ser um profissional autônomo”, assim defendido pelas autoras Alarcão e Roldão (2014 *apud* CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 8).

A mentoria, ao contrário da indução, seria um período curto, em que é possibilitado ao professor ingressante o apoio profissional de professores com mais experiência na profissão (REALI *et al.*, 2018), como forma de auxiliá-lo na superação e sobrevivência ao choque de realidade vivenciado (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020) após sua inserção no ambiente de trabalho. Cabe assinalar que, neste caso, realizam-se, no processo de mentoria, “ações de supervisão, de orientação profissional e de reflexão”³, também acertadas na indução, mas diferenciando-se entre si quanto ao tempo proposto para cada processo.

O programa de mentoria, cenário deste estudo, se constituiu como um espaço formativo para professores iniciantes e experientes. O objetivo do programa foi acompanhar o desenvolvimento profissional docente de ambos (iniciantes e mentores) por meio de trabalho colaborativo, apoio e suporte profissional, trocas de informações, diálogos, atividades reflexivas, entre outros.

Para que pudessem atuar como mentores, os professores experientes receberam uma formação inicial⁴ (por meio de atividades propostas no ambiente presencial e virtual), específica à nova função, por conta do programa considerar que não basta ser professor experiente para atuar como mentor (MARCELO; VAILLANT, 2017). Além disso, a formação contínua dos mentores também ocorria em paralelo com a atuação no próprio programa. Já o acompanhamento dos iniciantes, realizado pelos professores mentores, se dava de maneira virtual, principalmente⁵, por meio de atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

Conforme descrito anteriormente, o trabalho dos professores iniciantes e experientes, dentro do programa de mentoria, era acompanhado por diferentes meios e formas de

¹*Ibid.*, p. 9.

²*Op. cit.*, p. 8.

³ REALI *et al.*, 2018, p. 332.

⁴ Tal formação era ofertada pela equipe do programa: professoras da universidade e pós-graduandas.

⁵ Algumas atividades também ocorriam por outros meios de interação e comunicação virtual, como o *WhatsApp*, por exemplo.

comunicação e reflexão que visavam o desenvolvimento profissional, a autonomia no fazer docente - principalmente a dos professores iniciantes -, bem como a constituição da identidade docente e também a de mentor.

Compreende-se que a identidade docente caminha por diversos tipos de rotas que podem apresentar-se como meios ressignificadores nos diversos âmbitos de sua constituição. Em muitas dessas rotas, o oferecimento de momentos e experiências formativas podem sinalizar potenciais estímulos de transformação nas práticas de ensino e aprendizagem, o que compete aos professores refletirem constantemente sobre os acontecimentos dinâmicos que ocorrem no cotidiano da ambiência escolar.

Essa identidade é estruturada por fatores externos e internos que a constituem profissional e pessoalmente, visto que ambos fazem parte de sua essência e formação humanas. Dentre os fatores externos, podemos citar a influência de regras e normativas legislativas e institucionais; os relacionamentos interpessoais entre a gestão escolar, entre outros professores, funcionários, alunos e demais participantes da comunidade escolar (FORTE; FLORES, 2012). Aos fatores internos, podemos destacar as crenças, os valores e sentimentos diversos, como angústia, frustração, medo, alegria, confiança, além das sensações de ansiedade, conquista e segurança presentes no decorrer de suas vivências (FLORES; DAY, 2006).

Assim como a identidade docente, a identidade do mentor também vai se constituindo ao longo do desenvolvimento profissional. De acordo com Villani (2002), um mentor necessita de formação e conhecimentos específicos para atuar, assim como de algumas habilidades/características, como disposição para trabalhar, saber ensinar, ser sincero, confiável, saber ouvir, dentre muitas outras.

Reali *et al.* (2018) atestam que é necessária uma identidade sólida de professor experiente para servir de base para a constituição da identidade de mentor. Essa ampliação da identidade implicará em novos conhecimentos, habilidades, entre outros, como pontuado por Villani (2002). Considerando que o desenvolvimento profissional docente é um processo dinâmico, que se transcorre ao longo da vida profissional do professor, as identidades - tanto docente quanto de mentor -, também exercitam sua composição, isto é, se transmutam, se ressignificam, de acordo com as condições e necessidades formativas e funcionais em dado momento de sua atuação.

No decorrer dos processos de construção da identidade, os professores vivenciam e experienciam diversos fatores que afetam em formas e graus distintos como, por exemplo, as tensões, foco deste trabalho. Estas podem ocorrer em qualquer fase da carreira docente, seja

no início, seja após anos na profissão. No cotidiano da vida do professor, as tensões geram significados únicos e são sentidas de maneiras particulares, acompanhadas, geralmente, por preocupações e estresse para que sejam solucionadas em menor tempo possível.

Para tanto, observá-las e analisá-las com cautela, como forma de obter informações que possam ajudar no enfrentamento de desafios e problemas futuros, torna-se um importante instrumento para uma atuação consciente e autônoma do docente e do mentor, capaz de possivelmente proporcionar um diagnóstico mais claro e objetivo dos propósitos e finalidades do ensino e da aprendizagem.

Metodologia e procedimentos metodológicos

Este trabalho qualitativo se pautou em uma análise interpretativa dos dados, ou seja, centrada nos significados que os sujeitos dão aos fenômenos (ERICKSON, 1986). Como ferramenta de coleta utilizamos as narrativas, sendo elas: entrevistas semiestruturadas e narrativas de avaliação e autoavaliação, como fonte primária de dados, e diários reflexivos e reflexões de aprendizagens, como fonte secundária. Com exceção das entrevistas, que foram realizadas presencialmente e transcritas, as demais narrativas foram produzidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. A análise de variados tipos de narrativas permite a “triangulação” dos dados, sendo possível confrontar informações provenientes de diversas fontes e oferecer maior credibilidade ao trabalho interpretativo (ERICKSON, 1986).

Consideramos as narrativas ferramentas importantes de pesquisa por proporcionarem, tanto a quem escreve quanto para quem lê, o compartilhamento de ideias, informações, experiências, vivências contextualizadas e socializadas que transmitem os sentimentos, as sensações, os valores e as crenças que fazem parte da construção e constituição das práticas e da identidade docente (SOUZA, 2014).

As narrativas, fontes de dados deste trabalho, foram desenvolvidas com a/por uma professora-mentora iniciante ao longo de sua participação no programa de mentoria, entre os anos de 2017 a 2019. Foram elaboradas no decorrer de seu processo formativo para atuação como mentora e propostas pela equipe de formação do programa.

Como mencionado, este trabalho é um recorte de uma pesquisa que analisou a construção da identidade de professoras-mentoras iniciantes participantes de um programa de mentoria. Neste estudo, focalizou-se a análise e discussão dos dados referentes às tensões vivenciadas por uma professora-mentora iniciante. No processo de análise, destacamos elementos/fatores geradores de tensões (OLSEN, 2010). Com isso, identificamos tensões

imbricadas no trabalho de mentora e, buscamos analisar, como se relacionam com o processo constitutivo de sua identidade profissional. Na apresentação dos dados, nos referimos à mentora por meio de um nome fictício.

Apresentação dos dados

A partir da análise das narrativas da professora-mentora iniciante, denominada Claudia, observamos que ela vivenciou tensões relacionadas aos seguintes elementos/fatores: uso das ferramentas digitais; ser mentora iniciante; propostas de atividades no referido programa; o trabalho com as professoras iniciantes e suas demandas formativas.

Referente ao uso das ferramentas digitais, Claudia destacou que, desde o início de sua participação no programa, ocorreram dúvidas e anseios que rondavam seus pensamentos:

O primeiro momento fez com que eu refletisse em como poderia dar suporte virtual para o docente sem conhecer a sua realidade. Para mim, a distância era um elemento que dificultaria a compreensão das situações vividas pelo iniciante, pois eu não conseguia visualizar os meios de contribuir com o professor virtualmente. (Claudia, avaliação final, módulo II, agosto/2017).

Claudia enfatizou também que, mesmo com a ocorrência de dúvidas e inseguranças sobre a proposta do programa, sua disposição para ajudar os professores em início de carreira era maior. Por conta do comprometimento profissional (e mesmo político) evidenciado, a mentora decidiu prosseguir. Além disso, sua contiguidade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, promoveu considerável diminuição das tensões reportadas na narrativa supracitada.

Ainda em relação ao uso das ferramentas digitais, a mentora, apesar de conhecer o *Moodle* desde 2017, por conta de sua participação no programa de mentoria, demonstrou apresentar dificuldades para entender como deveria encaminhar alguns procedimentos, gerando contratempos na elaboração de atividades aos professores iniciantes. Em entrevista realizada no ano de 2019, Claudia informou vivenciar desafios com a edição do ambiente *online* e, por isso, ainda precisava do auxílio dos tutores⁶.

⁶ No programa existem tutores responsáveis em acompanhar as mentoras, de acordo com suas esferas de ensino, auxiliando nas demandas que surgem e elaborando *feedbacks* sobre atividades propostas pela equipe de formação.

Quanto a ser mentora iniciante, Claudia revelou que sentiu uma forte sensação de ansiedade ao iniciar na mentoria e destacou que:

Ao longo da minha carreira participei de vários cursos de formação, mas me tornar mentora de outro colega de profissão provoca desafio, ansiedade, novos conhecimentos, satisfação em poder compartilhar o que aprendi nestes 22 anos de profissão [...]. Como é um novo conhecimento que estou adquirindo, senti algumas dificuldades para realizar certas tarefas, como dar um *feedback* e analisar os textos referentes aos casos de ensino. Além disso, é um desafio criar o hábito de, como mentora, verificar com certa frequência o AVA para não acumular tarefas e escrever da forma mais clara possível para que o outro compreenda o que estou pensando. (Claudia, avaliação final, módulo III, outubro/2017).

O conteúdo do relato acima também foi marcante ao longo da entrevista realizada em 2019 e em alguns registros no decorrer de seu diário reflexivo. A mentora assinalou que, no início de sua entrada no programa, via-se como colega das professoras iniciantes, por se sentir insegura e preocupada em cobrá-las e ter que realizar *feedbacks*. Além do mais, reconheceu a falta de domínio de alguns conteúdos específicos⁷ para trabalhar com certas demandas apresentadas pelas iniciantes. No entanto, na entrevista de 2019, pontuou que, com o passar do tempo e por meio do apoio da equipe, passou a se sentir mais segura para lidar com esses fatores.

Concernente à elaboração de atividades propostas pela equipe do programa, a mentora frisou sua insegurança ao realizar atividades escritas, especialmente *feedbacks*. Relatou não se sentir confiante ao ter que elaborar uma escrita cuidadosa, que pudesse explorar possíveis soluções às necessidades apresentadas pelas professoras iniciantes. Nas palavras da mentora:

Um aspecto que preciso melhorar é minha escrita, tenho certa dificuldade em escrever e ser clara no momento de colocar meus pensamentos no papel. Superar essa dificuldade contribuiria para dar os *feedbacks* mais rápidos e mais precisos, eu acredito. (Claudia, autoavaliação, módulo IV, março/2018).

⁷No recorte de dados estabelecido para esta análise, esses conteúdos específicos não foram exemplificados.

Nota-se, portanto, que Claudia se deparou com desafios em sua escrita que abarcam tanto questões relativas à sistematização de suas ideias e objetividade, quanto à insegurança sobre o quê escrever.

Ainda, reconheceu ter apresentado dificuldade para realizar algumas atividades: “Eu tenho que entrar no meu diário e escrever, porque tem muita coisa para contar, mas eu não estou conseguindo me organizar” (Claudia, entrevista, módulo VII, abril/2019). Neste caso, o fator tempo também apareceu como limitante:

[...] eu tento ser organizada com relação à questão do tempo, porém, às vezes, o meu trabalho, a minha família, o que está acontecendo agora [questões pessoais], interferem um pouquinho na organização do meu tempo e em dar conta das tarefas como mentora [...]. (Claudia, entrevista, módulo VII, abril/2019).

Outro desafio marcante para Claudia foi acerca do trabalho com as professoras iniciantes e suas demandas formativas, especificamente, na manutenção de uma interação ativa com as iniciantes, avaliando dificuldades para incentivá-las a acessarem o ambiente *online* e postarem as atividades requeridas no prazo estipulado. Isto denotou empecilhos para identificar as demandas formativas delas e realizar seu trabalho de acompanhamento. Com o passar do tempo, ao se apropriar de suas funções na mentoria, por meio do assessoramento necessário que recebeu da equipe do programa, a mentora enfatizou, na entrevista de 2019, sentir maior confiança e segurança para realizar seu trabalho; lidando com os desafios vivenciados acerca da interação e minimizando-os.

Discussão dos dados

Neste estudo, buscamos identificar tensões de uma professora-mentora iniciante, reveladas ao longo de sua participação em um programa de mentoria, e entender como se relacionam com o processo constitutivo de sua identidade profissional.

Claudia vivenciou, desde sua entrada no programa, tensões sobre como uma mentora deveria ser e agir, vendo-se no papel de iniciante nesta nova função. Isto lhe trouxe desafios, dificuldades e ansiedades, que parecem inerentes ao contexto. A falta de domínio de alguns conteúdos específicos, por exemplo, para trabalhar com certas demandas apresentadas pelas professoras principiantes, pode ter sido um aspecto relacionado ao fato de a mentora ser

iniciante nesta função, pelas inseguranças que relatou acerca de seus conhecimentos. Por mais que obtivesse uma considerável bagagem profissional na docência, a mentoria exige formação específica e preparo distinto (MOIR *et al.*, 2009). Assim, Claudia precisou ampliar sua base de conhecimentos para o ensino, incorporando habilidades e conhecimentos relacionados ao ensinar a ensinar (ensinar um professor iniciante a ensinar), ou seja, precisou construir uma base de conhecimentos para a mentoria (GOBATO, 2016; GOBATO; REALI, 2017).

Além disso, um ponto interessante é que os dados da entrevista realizada em 2019 evidenciaram que, naquele ano - referente ao segundo ano de atuação de Claudia como mentora -, ela demonstrou mais segurança sobre seu papel, expressando uma possível incorporação mais sólida de novos conhecimentos em sua base e identidade de mentora; indo ao encontro do que ponderam Murray e Male (2005) sobre o tempo necessário para a constituição da (nova) identidade de formador.

Outro fator relevante, apontado na narrativa de Claudia, é que as tensões podem ser consideradas muito estressantes e, por isso, geralmente são acompanhadas de emoções negativas (FLORES, 2009; KELCHTERMANS; BALLETT, 2002). Neste sentido, parece importante que os professores aprendam a lidar com essas tensões, buscando um equilíbrio emocional em suas ações e práticas (MARCELO, 2009; VAILLANT, 2012). Isso foi revelado nas narrativas da mentora, especialmente pelo suporte do programa de mentoria, que pareceu desempenhar um importante papel nas formas de enfrentamento das tensões que foram expressadas.

Tal revelação também pode sugerir que Claudia seja uma profissional resiliente (DAY, 2014) - aspecto que influencia e constitui sua identidade. De acordo com Day (2014), a resiliência não é um atributo inato, mas construído, relativo, dinâmico e em desenvolvimento. Assim, ser resiliente não significa apenas ter a capacidade de lidar e sobreviver às condições adversas e difíceis ou de gerir situações que exigem uma forma positiva de encarar as dificuldades; significa, também, a capacidade de continuar sendo resiliente, para se ter desejo e energia, bem como o conhecimento e sentido moral de ensinar ao melhor nível⁸.

As tensões parecem provenientes de aspectos pessoais e profissionais, os quais o professor geralmente carrega consigo antes mesmo de iniciar na carreira, que podem se assentar nas dificuldades em conciliar esses dois âmbitos da vida. Sendo assim, espera-se que

⁸ Ensinar ao melhor nível envolve ser física e mentalmente resiliente, ter comprometimento emocional e intelectual, capacidade para gerir os acontecimentos, bem como o processo de ensinar, aprender e liderar (sendo estes pautados em um compromisso e valores fortes) (DAY, 2014).

as emoções desempenhem um papel importante na maneira como os professores experimentam essas tensões (VOLKMANN; ANDERSON, 1998).

Trazendo este diálogo para o contexto experienciado por Claudia, a sua disposição para ajudar os professores em início de carreira se tornou um fator que impulsionou o seu comprometimento profissional. Isto, de certo modo, reflete um compromisso (ético, político, social) que também pode estar relacionado às suas crenças pessoais e concepções construídas ao longo de sua trajetória de formação e que parecem se configurar como aprendizagens significativas (MIZUKAMI *et al.*, 2003; TANCREDI, 2009) e formativas (JOSSO, 2004) para sua identidade. Ainda, corroboramos com Day (2006) quando discorre sobre a paixão pelo ensino. Essa paixão, que não é romântica, mas profissional, parece essencial para o comprometimento e desenvolvimento das ações e atitudes dos professores, assim como para a construção de suas identidades.

Verificamos que o uso das ferramentas digitais promoveram variadas angústias e desconfortos para Claudia. Inicialmente, a mentora não havia compreendido como seria o processo de acompanhamento à distância. Ao longo do programa, apresentou dúvidas quanto à edição do AVA. No entanto, no decorrer de seu exercício como mentora, juntamente com o apoio da equipe do programa, as tensões acerca desse fator foram, gradualmente, sendo minimizadas. Estas reflexões nos permitem compreender que, com os avanços tecnológicos da atualidade, novos ritmos e dimensões vão sendo incorporados às ações da mentora (KENSKI, 1998).

Outro desafio apontado pela mentora foi acerca da realização de atividades propostas pelo programa que envolviam produção escrita, especialmente os *feedbacks*, a qual considerou ser desafiadora por compreender que tinha dificuldades para escrever. No entanto, no decurso do programa, por meio do exercício da própria escrita, essas tensões diminuíram. Essas discussões podem sinalizar perspectivas para as novas formas da mentora se relacionar com o conhecimento. Ao encontro com os pensamentos de Kenski (1998) ponderamos que, independente do acúmulo de experiências profissionais e formações específicas, é indispensável um estado de contínua aprendizagem e de adaptação ao novo.

Ser docente é uma tarefa complexa, alicerçada em um vasto cabedal de saberes e conhecimentos, entre outros elementos, que são necessários à atuação do professor. Considerando que a mentoria envolve ensinar um professor a ensinar, esta se faz ainda mais complexa, exigindo uma base de conhecimentos mais ampla, que abarque elementos específicos dessa nova função e contexto de atuação (GOBATO, 2016; GOBATO; REALI, 2017). Nesse sentido, ao participar de um programa de mentoria que tinha como ambiente de

interação, entre mentores-iniciantes, o virtual, Claudia necessitava dominar conhecimentos específicos acerca da edição desse ambiente, bem como da escrita, especialmente para realizar *feedbacks* às iniciantes. O processo de construção de novos conhecimentos, especificamente na mentoria, não é simples ou intuitivo, demandando tempo, formação e um constante aprimoramento de habilidades e aprendizados (MOIR *et al.*, 2009). Assim, no decorrer desse processo, parece-nos que a junção entre o comprometimento de Claudia em sua própria formação e o trabalho colaborativo da equipe do programa, serviram de gatilho positivo para o enfrentamento dessas tensões e construção de novas aprendizagens.

O tempo também foi um fator que apareceu como limitante e tensionador para a mentora. Seria possível sugerir que, talvez, por ser iniciante na mentoria, Claudia precisaria aprender a gerir melhor seu tempo em função de suas necessidades (pessoais e profissionais) (ORLAND-BARAK, 2007). Concordamos que a gestão do tempo é algo muito importante e necessário, em todas as esferas de nossas vidas. Todavia, não se pode perder de vista que essa gestão, por conta das diversas e demasiadas demandas e desafios que são inerentes à vida e profissão não é tão fácil ou espontânea.

A literatura pondera que as tensões podem ser de grande importância para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, seja positiva ou negativamente (ALSUP, 2006; OLSEN, 2010; SMAGORINSKY *et al.*, 2004), e se desvelam como um aprendizado à identidade e função em que atuam. Neste sentido, parece-nos que as tensões vivenciadas pela mentora relacionaram-se mais diretamente à sua atuação no programa de mentoria - ligadas fortemente à construção de sua identidade de mentora -, revelando os enfrentamentos acerca de seu trabalho no programa e, ampliando a reflexão, o papel deste no enfrentamento das tensões circundadas naquele contexto.

Palavras finais

A partir do exposto, percebemos que a construção da identidade da professora-mentora iniciante não esteve/está isenta de tensões.

Por ser iniciante na função de mentora, Claudia vivenciou inseguranças, incertezas e dilemas que se assemelham com os de professores em início de carreira. Parece-nos ter sido por volta de seu segundo ano de atuação no programa que passou a construir de maneira mais sólida sua identidade de mentora.

As tensões apresentadas proporcionaram à Claudia momentos de construção pertinentes à sua constituição de mentora, auxiliando, por exemplo, na compreensão de sua

função e de seus deveres dentro do programa de mentoria. Influenciaram, também, na constituição de sua identidade docente, considerando essas identidades como inerentes no processo de desenvolvimento profissional da professora experiente.

As tensões foram elementos importantes na construção da identidade da professora-mentora iniciante, tendo em vista que a desafiaram a pensar e refletir constantemente sobre suas percepções, concepções, práticas e ações na mentoria (SILVA, 2020). Compreende-se, assim, que as tensões podem auxiliar a perceber certos dilemas e limites do exercício de mentoria, as possibilidades de superação/minimização dos mesmos, bem como destacam o papel do programa no processo desses enfrentamentos.

O programa de mentoria, cenário desta pesquisa, configurou-se como um espaço de formação continuada que visava consolidar apoio ao desenvolvimento profissional, tanto de professores iniciantes, ao possibilitar um auxílio individualizado e contextualizado para que pudessem enfrentar os desafios acerca do início da docência, quanto de professores experientes, ao oferecer ferramentas para a formação de mentor, estimulando que desempenhassem um protagonismo importante na assessoria dos principiantes (MIZUKAMI; REALI, 2019).

Diante disso, especificamente ao que se refere à professora-mentora iniciante, participante deste estudo, percebe-se que o programa de mentoria se configurou como uma proposta eficaz para seu processo formativo e construção identitária, uma vez que a formação docente ocorre por meio de um processo contínuo de desenvolvimento profissional influenciado por diferentes fatores e contextos.

Propostas como esta, ainda, parecem-nos imprescindíveis, tendo em vista que as universidades deveriam ser responsáveis pela formação docente ao longo da graduação e após a inserção na carreira, desenvolvendo, assim, um trabalho de corresponsabilidade com as escolas/instituições.

Referências

ALSUP, J. **Teacher identity discourses**: Negotiating personal and professional spaces. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M.S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez., 2020.

DAY, C. **Pasión por enseñar**: La Identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2006, cap. 3, p.59-147.

DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. *In*: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. **Formação e trabalho docente**: diversidade e convergências. Portugal: De Facto Editores, 2014.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, M.C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Co., 1986, p. 119-161.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n.22, p.219-232, 2006.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. *In*: MARCELO, C. (coord.). **El profesorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez, 2012.

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção**: programa de formação *online* de mentores da UFSCar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos/SP, 2016.

GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. R. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 133-157, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. **International Journal of Educational Research**, 37, p. 755-767, 2002.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n.08, p. 58 -71, maio/ago., 1998.

MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 101-143, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez., 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. 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: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. M. R. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr., 2019.

MOIR, E; BARLIN, D.; GLESS, J.; MILES, J. Mentor Professional Development. *In*: _____. **New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness**. Cambridge: Harvard Education Press, 2009.

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

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr., 2019.

OLSEN, B. **Teaching for success**: Developing your teacher identity in today's classroom. Boulder, London, CO: Paradigm, 2010.

ORLAND-BARAK. Whentheorymeetspractice: Studentteachers' reflections on their classroom discourse. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 857-869, 2007.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.** [online], v. 34, n. 1, p. 77-95, 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, v. 13, n. 2, p. 330-347, maio/ago., 2018.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

SILVA, J. F. F. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos/SP, 2020.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; MOORE, C.; JACKSON, A. Y.; FRY, P. G. Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. **Journal of teacher education**, 55, p. 8-24, 2004.

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.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, p. 41-48, 2009.

VAILLANT, D. La carrera docente. In: UNESCO-OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPPE/UNESCO, 2012.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teacher**: models of induction and support. Thousand Oaks: Corwin Press Inc., 2002, 244p.

VOLKMANN, M. J.; ANDERSON, M. A. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. **Science Education**, v. 82, n. 3, p. 293-310, 1998.

SOBRE AS AUTORAS

Jéssica Francine Ferreira da Silva

Doutorado em Educação (em curso), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas; Bolsista CNPq. E-mail: jessicaferreira@estudante.ufscar.br

Tarciana dos Santos Pinheiro

Mestrado em Educação (concluído), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Orientadora socioeducativa - CCA Instituto Ana Rosa - Brasil; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas. E-mail: tarcianapinheiro@hotmail.com.br

Aline Massako Murakami Tiba

Mestrado em Educação (em curso), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Estudos sobre a docência: teorias e práticas; Bolsista CAPES. E-mail: alinemmt@estudante.ufscar.br

Ana Paula Gestoso de Souza

Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas. E-mail: anapaula@ufscar.br