



## PROGRAMA DE FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORES: UMA INICIATIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE<sup>1</sup>

ONLINE MENTORS EDUCATION PROGRAM: A TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT INICITATIVE

**Débora Cristina Massetto**

**Paula Grizzo Gobato**

**Fabiana Vigo Azevedo Borges**

**Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali**

### **Resumo:**

*Este artigo procura apresentar uma iniciativa de formação continuada denominada Programa de Formação Online de Mentores. O principal objetivo deste programa é a formação de professores experientes (futuros mentores) para o acompanhamento e orientação de professores em início de carreira. É possível observar que esse contexto contribui para o desenvolvimento profissional, tanto do iniciante como do experiente, pois considera-se que ambos devem construir relações de reciprocidade, confiança, compartilhamento de informações e de apoio, a fim de que os professores iniciantes possam minimizar suas dificuldades e que seus mentores tenham a oportunidade de investir em sua formação específica para a sua atuação em um novo papel. O referido programa utiliza o ambiente virtual de aprendizagem Moodle porque considera os benefícios da Educação a Distância (EaD) aos processos de ensino-aprendizagem da docência, tais como: flexibilidade de horários; quebra das barreiras espaciais e físicas; acesso a um grande conjunto de mídias audiovisuais; novos tipos de relações estabelecidas entre o estudante e o aprendiz; as interações via ambiente virtual de aprendizagem, entre outros. Os objetivos deste estudo baseiam-se nas discussões dos desafios e das possibilidades desta iniciativa formativa, bem como em analisar as dificuldades da formação online para a docência. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo com características interpretativas considerando, como fonte de dados, um questionário respondido por participantes do programa. O referencial teórico está pautado em autores que exploram o desenvolvimento profissional docente; o apoio de professores em início de carreira; e as possibilidades da formação docente via EaD. Entre os resultados observados, destaca-se a importância do modelo colaborativo para a formação online, já que o mesmo permite reformulações e esclarecimento durante o processo.*

**Palavras-chave:** Mentoria; Professor Iniciante; Programa de Formação Online de Mentores; Formação Online; Desenvolvimento Profissional docente.

### **Abstract:**

*This article seeks to present a continuing education initiative called Online Mentors Education Program. The main objective of this program is the training of experienced teachers (mentors future) for monitoring and orientation of early career teachers. It is possible to observe that this context contributes to novice and experienced teachers professional development, because it is considered that both should build relationship of*

<sup>1</sup> Financiado pelo CNPq.





*reciprocity, trust, information sharing and support, so that novice teachers can minimize their difficulties and their mentors have the opportunity to invest in specific training to play a new role. The Program uses the virtual learning environment Moodle because it considers the distance learning benefits to the teaching-learning process of teaching, such as: flexible working hours; breakdown of spatial and physical barriers; access to a large set of audiovisual media; new types of relationships between student and learning, interactions via virtual learning environment, among others. The objectives of this study are based on the discussions of the challenges and possibilities of this training initiative and to examine the difficulties of online training for teaching. For this, it was used a qualitative approach that developed a study with interpretive features, that considered a survey answered by program participants as data source. The theoretical framework is based on authors who explore the professional development of teachers; support for early career teachers; and the possibilities of teacher training through distance education. Among the observed results, it highlights the importance of the collaborative model for online training, since it allows restatements and clarification during the process.*

**Keywords:** *Mentoring; Novice Teacher; Online Mentors Education Program; Online Education; Teacher Professional Development.*

## 1. Introdução

O presente artigo tem, como principal objetivo apresentar uma iniciativa de formação continuada realizada, via internet, pelo Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos, um site voltado para o desenvolvimento profissional de professores em diferentes estágios da carreira docente por meio de cursos a distância e outras ferramentas. Além disso, propõe-se a discutir suas possibilidades e desafios, a fim de contribuir com a área de estudo e com futuras ações de formações continuadas, via ambientes virtuais de aprendizagem.

Neste artigo, pretende-se apresentar a base teórico-metodológica, estrutura e funcionamento, equipe de formação e organização do Programa de Formação Online de Mentores, que utiliza o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* como contexto formativo que envolvem os processos de ensino-aprendizagem de professores com grande repertório de conhecimentos, chamados de professores experientes e/ou mentores de professores iniciantes.

Nesse sentido, o Programa se configura como um projeto de desenvolvimento profissional docente a fim de formar professores que tenham mais de dez anos de experiência para atuarem no acompanhamento de docente em início de carreira, a fim de minimizar as dificuldades típicas dessa fase inicial do exercício profissional.

Esse trabalho envolvendo docentes em diferentes fases da carreira é entendido como mentoria, ou seja, esse acompanhamento “envolve a participação de uma pessoa experiente (mentor) para ensinar e preparar outra pessoa (orientado) com menor conhecimento ou familiaridade em determinada área ou assunto” (SANTOS, 2008, p. 252).

A organização de uma proposta de formação de mentores é importante no sentido de que os docentes com experiência apresentam um *know-how* de conhecimentos, habilidades e experiências vivenciadas em sua carreira que dão suporte para a orientação de professores





que estão no iniciando na docência, em um processo de distanciamento do seu papel como aluno e de adaptação para sua função de professor (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Esse momento da carreira é especial e dramático, pois, assim como Huberman (1992) pontua, é uma fase de intensas aprendizagens, de descobertas e dilemas. De acordo com o autor, a entrada da carreira se configura como um primeiro enfrentamento da complexidade do trabalho docente, que envolve desde preocupação pessoal até as dificuldades que vem a partir da distância entre as expectativas profissionais e os aspectos reais do dia-a-dia da docência.

Assim, fica clara a importância de se investir em ações que visam auxiliar tais professores principiantes a passarem por esta fase de forma menos traumática, o que nos traz ao principal ponto desse estudo: a formação de mentores para atuar nesse âmbito.

Tendo em vista o referido percurso de pensamento, o presente estudo justifica-se considerando que, ao apresentar uma iniciativa como esta, possa discutir aspectos que envolvem a formação de professores experientes e iniciantes, a importância de investimentos e de atenção a essa área, das possibilidades de melhoria da prática docente, além de inspirar a realização de outros programas de mentoria.

## 2. Desenvolvimento profissional docente: algumas ideias

O conceito de formação docente tratado na presente pesquisa é entendido como um processo contínuo (COLE; KNOWLES, 1993) que se desenvolve ao longo das trajetórias profissional e pessoal do professor, envolvendo sua experiência enquanto aluno (escolarização, magistério, formação inicial), experiências práticas e relacionadas às possíveis formações continuadas em que participa ao longo de sua vida.

Ao longo de sua formação, o professor constrói uma base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1986) que é continuamente remodelada e complementada ao longo de sua trajetória, além de ter influências por crenças e valores advindos de aspectos pessoais que fazem parte do seu desenvolvimento profissional (SANTOS, 2013).

Entretanto, professores experientes e iniciantes podem possuir diferenças em suas bases de conhecimento (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008) devidas às experiências e ao tempo de atuação na carreira, o que pode ocasionar mudanças nas representações, modelos de ensino, competências, necessidades de formação e, conseqüentemente, na identidade profissional.

Faz-se importante ressaltar que as diferenças nos conhecimentos construídos e nas experiências vivenciadas não garantem que os professores experientes sejam profissionais melhores, mas tais aspectos contribuem para que tenham maior capacidade frente às situações emblemáticas do dia-a-dia da profissão, assim como um quadro de referências ampliado para lidar com as situações vividas dentro da sala de aula e com os processos de ensino e aprendizagem (PACHECO; FLORES, 1999).

A respeito da relação inter-geracional, percebe-se que, quando essas diversas características apresentadas são combinadas com troca de experiências e conhecimentos entre professores, a mentoria se apresenta como uma atividade importante e como contexto efetivo de desenvolvimento, onde pode ocorrer a formação profissional dos agentes envolvidos, favorecendo também seus aspectos humanos e da prática docente (ALARCÃO,





2000; ROLDÃO; LEITE, 2012). Em face disso, as relações estabelecidas por meio de diádes formativas podem favorecer “contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21).

Esse processo de desenvolvimento mútuo pode ser chamado de mentoria (MARCELO GARCÍA, 1999) e é reconhecido em diversos países como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, assim como de experientes (MOIR et al, 2009; TANCREDI; REALI, 2011), já que os mentores se desenvolvem na medida em que “treinam, pesquisam e experimentam” (MOIR et al, 2009, p. 52).

Assim, os mentores podem auxiliar os professores iniciantes de diversas maneiras, entre elas está o apoio emocional e a motivação providenciados pela relação de confiança estabelecida entre mentores-iniciantes, considerando que, geralmente, professores iniciantes possuem baixa auto-confiança (VILLANI, 2002). A autora também traz que muitos professores permanecem na profissão após os dois primeiros anos de magistério por conta do apoio e motivação recebidos de um mentor.

Nessa dimensão, considera-se mentor o “professor permanente, com experiência docente, com habilidade na gestão de classe, disciplina, comunicação com os companheiros, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)” (MARCELO GARCIA, 2002, p. 15).

Tancredi e Reali (2011) também apresentam os conhecimentos necessários para a atuação do mentor, lembrando que estes profissionais também devem conhecer as teorias pedagógicas e os encaminhamentos práticos que delas são decorrentes, assim como ter domínio dos conteúdos para ensinar nas séries iniciais e daqueles referentes à atuação dos iniciantes, além de terem compreensão de suas emoções e de saberem gerenciar seus sentimentos.

De maneira geral, pensar o acompanhamento do mentor para com o iniciante ocorre no sentido de organizar um plano de ação e dispositivos de apoio com foco no professor iniciante, com o objetivo de ajudá-los no estabelecimento das relações entre teoria e prática, revisão de suas práticas e escolhas e promover momentos de reflexão sobre seu próprio trabalho. As atividades entre mentores e iniciantes foram realizadas a partir da proposta do Programa de Formação *Online* de Mentores, que se destaca pelo seu oferecimento via internet.

Assim, faz-se importante discutir sobre o oferecimento de iniciativas por meio da educação a distância, contexto que pode oferecer benefícios aos processos de ensino-aprendizagem, tais como: flexibilidade de horários; quebra das barreiras espaciais e físicas; acesso a um grande conjunto de mídias audiovisuais; novos tipos de relações estabelecidas do estudante com o aprendizado e com as interações via ambiente virtual de aprendizagem, entre outros.

Além disso, essa nova modalidade de ensino se faz importante e necessária no contexto atual, já que entende-se que “o adulto é uma pessoa com emprego, família e obrigações sociais e, portanto, para um adulto, existem custos ao se matricular em um curso educacional” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p.174).

Sendo assim, a formação continuada, via educação a distância, tem muito a acrescentar na experiência do professor, uma vez que pode favorecer os processos de reflexão sobre a prática e permitir que o docente se desenvolva a seu tempo, configurando-se como uma vantagem para os profissionais que, além dos cursos de aperfeiçoamento,





também se comprometem com afazeres profissionais e pessoais. É nesse cenário desafiador que será apresentada a iniciativa de formação continuada desenvolvida pela UFSCar, oferecida na modalidade a distância, que busca a formação de profissionais experientes para o auxílio de professores em início de carreira.

### 3. Delineamento metodológico do estudo

Os caminhos metodológicos desse estudo foram construídos a partir da proposta de apresentar um programa de desenvolvimento profissional, a fim de que suas características teórico-metodológicas, suas atividades e principais aspectos inspirem novas iniciativas nessa área. Além disso, com o desenvolvimento deste estudo espera-se, também, proporcionar discussões sobre as possibilidades e os desafios formativos de professores com ampla *expertise* em seu contexto de atuação.

Assim, considera-se, por um lado, as reflexões sobre a necessidade de apoio a professores iniciantes e de oportunizar o desenvolvimento dos professores experientes e, por outro, resultados sobre as possibilidades e os desafios desse campo de estudo e do presente Programa.

Tendo em vista tal abordagem, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa com características interpretativas em que se considera a realização de um estudo qualitativo, com a preocupação de “revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 209).

A fim de responder o objetivo desse trabalho, foram consideradas os dados produzidos a partir da organização, pela equipe de formação, do ambiente virtual de aprendizagem do Programa (AVA - Moodle), com base na utilização de diferentes ferramentas: diário, tarefa, fórum, e-mail interno e mensagem, também considerando as propostas de cada módulo, unidade e atividade do Programa.

Mediante a proposta de discutir os desafios para a permanência de professores neste Programa, também considerou-se os dados coletados por meio de um questionário enviado a todos os participantes (ativos e desistentes até a data da pesquisa). O questionário contemplou às seguintes perguntas: 1) Você ainda está ativo (a) no Programa? 2) Você enfrentou algum tipo de dificuldade para realizar as tarefas propostas? 3) Você teria alguma sugestão para o aprimoramento da proposta do Programa de Formação Online de Mentores? 4) Você teria mais algum comentário a fazer, que acha que contribuiria para nosso Programa? 5) Você poderia indicar as principais causas de sua desistência/abandono do Programa de Formação Online de Mentores? 6) Você poderia nos dar sugestões de melhorias para o Programa para nos ajudar a reformulá-lo para a próxima oferta?

De forma específica, o questionário tinha como principal objetivo investigar as causas de desistência da formação por parte de alguns professores, assim como sugestões e comentários para auxiliar a organização e desenvolvimento do Programa, enquanto pesquisa e intervenção. Este instrumento foi respondido por seis professoras-mentoras ativas na formação e por três desistentes, dentro de um grupo de uma tutora.

Em face disso, faz-se relevante apresentar que a iniciativa da equipe de formação em contatar os participantes e enviar os questionários caracterizou-se como um dos movimentos de revisões sobre a pesquisa-intervenção, a fim de que adequações necessárias





pudessem compreender as novas e diferentes demandas dos mentores. Os dados serão apresentados nos próximos itens, pautando-se em referenciais teóricos sobre desenvolvimento profissional, educação a distância e programas de formação continuada.

#### **4. Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar e seus principais aspectos**

O Programa tem como principal objetivo promover o desenvolvimento profissional desses agentes, via ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para que os mesmos atuem como mentores de professores em início de carreira, auxiliando-os com as dificuldades típicas dessa etapa. O desenvolvimento do Programa conta com uma equipe composta de pesquisadoras da UFSCar, sendo que quatro delas atuam como tutoras no AVA, acompanhando, orientando e auxiliando os mentores em formação em momentos de reflexões promovidas pelas atividades, com explicações, questionamentos e motivação.

As bases teórico-metodológicas do Programa se apoiam em um modelo construtivo-colaborativo de pesquisa e intervenção, que propõe a investigação e formação docente a todos os envolvidos no processo (MIZUKAMI et al., 2000), os quais são compostos pela equipe de formação e os participantes (professores experientes e, indiretamente, os professores iniciantes). Esse modelo formativo tem como principais aspectos: “colaboração; foco em problemas práticos; ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta” (MIZUKAMI et al., 2000, p. 105).

Tendo isso em vista as concepções apresentadas, o Programa foi desenvolvido em quatro módulos e teve a duração de 16 meses (agosto/2014 - dezembro/2015). Os dois primeiros módulos foram dedicados à formação teórica e, os dois últimos, voltados para a formação prática e atuação como mentores. Neste texto, serão consideradas as informações referentes aos três primeiros módulos, já que o último ainda encontrava-se em elaboração até a data da escrita do trabalho, demonstrando o currículo flexível do Programa, o qual busca atender e auxiliar na superação das necessidades de formação dos participantes.

O Módulo I (30h) foi organizado de modo que os professores experientes pudessem explorar o AVA, conhecendo suas ferramentas e seus recursos por meio de tutoriais, atividades e interação com a equipe de formação e com outros participantes. Esta etapa também promoveu, por meio de fóruns de discussão, narrativas e análises de casos de ensino, a descrição dos contextos de atuação e trajetórias profissionais, acadêmicas e pessoais dos participantes, estimulando reflexões acerca dos primeiros anos de carreira.

O Módulo II (60h) foi construído com base em temas relevantes para processos de aprendizagem e construção da identidade de mentor, como: a) aprendizagem da docência; b) identidade e o papel do mentor; c) base de conhecimento para o exercício da função de mentor; d) início da carreira e a importância do apoio nos primeiros anos da docência; e) Programa de mentoria. As discussões e reflexões sobre estes temas permitiram que os participantes identificassem diferentes aspectos da aprendizagem e dos conhecimentos profissionais docentes, a fontes de aprendizagem da docência e fizessem relações entre as leituras e suas experiências ao longo da carreira, o que contribuiu para momentos de esclarecimentos e aprendizados sobre os papéis do mentor e do trabalho de mentoria.





O Módulo III (60h) baseou-se no referencial teórico acerca de necessidades formativas docentes com o objetivo de proporcionar aos professores reflexões sobre suas dificuldades, principalmente aquelas vividas no início da carreira. Dessa maneira, os participantes puderam identificar seus desejos, suas carências e deficiências (MARCELO GARCIA, 1999), características dessa etapa, de modo que se sensibilizassem com os desafios que são enfrentados pelos professores iniciantes e compreendessem em quais momentos a mentoria é importante.

Nessa perspectiva, após as reflexões sobre as necessidades formativas e considerando a experiência docente dos participantes e seus conhecimentos para ensinarem outros professores, atividades foram criadas no Módulo III para que os participantes pudessem desenvolver ferramentas para o diagnóstico das necessidades de formação dos professores iniciantes que seriam acompanhados por eles, além de planejarem um plano de ação para intervenções formativas como parte da mentoria.

Durante a escrita do artigo, o Programa contava com 34 participantes ativos. A formação acadêmica destes futuros mentores é diversa, cerca de 20 participantes formaram-se no magistério e, posteriormente, cursaram o curso superior de Pedagogia. A diversidade da formação continuada conta com 30 participantes pós-graduados. Entre esses, 22 possuem mais de uma formação continuada. Nesse sentido, é possível observar que esse grupo valoriza a formação continuada e procuram sempre investir na sua prática e na melhoria da mesma buscando por cursos de formação e aperfeiçoamento, sempre ligados à prática docente.

Pode-se observar, também, variedade na experiência profissional dos mentores em formação no Programa, todos possuem mais de dez anos de carreira docente, passaram por cargos de gestão escolar e, a maioria, atualmente, exerce um cargo deste nível. Entre os 34 participantes analisados, 4 permanecem como professores em sala de aula. Em face disso, considera-se importante a variedade de experiências entre os participantes do Programa, pois pode-se sugerir as possibilidades de compartilhamento de diferentes conhecimentos, já que cada indivíduo possui uma trajetória pessoal e profissional diferente, como também, na construção de novos conhecimentos de maneira colaborativa.

Dessa maneira, esperava-se que a experiência individual de cada mentor contribuísse para o enriquecimento das discussões, já que o Programa contava com atividades em grupo. Nestas, os participantes poderiam trazer diferentes informações e concepções, proporcionando a reflexão sobre a prática, um importante fator para a formação continuada de professores (MARCELO GARCÍA, 1999; DÍAZ, 2001; NÓVOA, 2007; IMBERNÓN, 2010).

A partir desse contexto de desenvolvimento profissional, considera-se que mentores e iniciantes puderam construir relações de reciprocidade, de compartilhamento de informações e de apoio, a fim de que os professores iniciantes pudessem minimizar suas dificuldades e que seus mentores tivessem a oportunidade de investir em sua formação específica para a sua atuação em um novo papel.





## 5. Expectativas e possibilidades formativas *versus* dificuldades e desafios: tecendo análises sobre o programa

Para atender aos objetivos da pesquisa, serão apresentadas as análises dos dados referentes às expectativas, dificuldades e sugestões de futuros mentores que encontravam-se ativos, além de considerar as respostas de 3 ex-participantes (únicas professoras desistentes que responderam ao questionário enviado pela equipe). Tais informações derivaram das vivências dos mentores em um ambiente virtual de aprendizagem e os dados foram produzidos a partir das respostas dos questionários preenchidos pelos mentores.

A partir dos dados e das análises, observa-se que as mentoras trouxeram, junto às suas expectativas sobre o Programa, suas possibilidades de aprendizados, relacionando-os com experiências que lhe ajudarão atuar com os iniciantes e na construção de conhecimento sobre a docência, considerando as trocas e interações com os colegas e com o que o Programa se propõe a oferecer: momentos de reflexão, crescimento profissional, melhoria da prática pedagógica, entre outros.

Embora observa-se o interesse pela proposta oferecida pelo Programa, aspectos relevantes merecem a atenção, considerando as preocupações de mentoras em relação à gestão do tempo de estudos e de realização das tarefas (Mentoras 2 e 7). Outros aspectos também foram lembrados, como no caso do domínio de conhecimentos ligados ao letramento digital (M2 e M4), além dos prazos das atividades que não estavam compatíveis com seu trabalho (M3), assim como, relataram as dificuldades de participação relacionadas ao período escolar em que se encontravam: fim do ano letivo, o que sugere um momento com um grande conjunto de atividades para os professores em suas instituições escolares.

Os desafios apresentados pelas mentoras nos traz a uma discussão importante sobre o enfoque realista da formação docente, com a preocupação de relacionar o trabalho dos professores às condições reais que aparecem nos processos de formação juntamente às intervenções organizadas em momentos formativos (KORTHAGEN, 2010). Em outras palavras, o currículo flexível do Programa se faz presente ao considerar as demandas e as necessidades dos participantes, assim como, integrá-las à proposta de formação, contando com adequações processuais durante a realização do Programa.

E, ainda, o que motiva os professores experientes, apesar de todas as barreiras e dificuldades existentes? No limite desse artigo e considerando experiências com a EaD, discute-se, com base nas ideias de Fiuza (2012), que um dos papéis que os indivíduos enfrentam é o de aluno e, baseado nas dificuldades e situações que já vivenciou em sua vida, em que experimenta a resiliência permanecendo ativo no curso.

A respeito das três mentoras desistentes do programa e que compõem os dados, pode-se dizer que as informações apresentadas por elas não diferem das professoras ativas, já que as limitações se referem a organização do tempo (M9) e pelo excesso de trabalho no final do ano (M10). Esse assunto faz parte das discussões de Almeida (2008), Santiago, Siman e Santos (2008) quando destacam que o acúmulo de horas de trabalho da profissão docente com a sobrecarga de trabalho que a educação a distância podem competir pela disponibilidade do professor, ocasionando a desistência pela falta de tempo de dedicação às duas atividades.

Outro aspecto, até então não mencionado que poderiam justificar o abandono do Programa, se refere aos *feedbacks* recebidos durante o desenvolvimento das atividades,





como no caso apresentado pela mentora 11: “*manda refazer, indaga muito*” ao falar sobre o papel da tutora e os comentários realizados pela mesma a fim de que a mentora, como os outros professores, pudessem aprofundar suas reflexões, rever conceitos e revisitar situações, além de incentivar uma escrita mais detalhada de suas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais.

Sobre esse assunto, esclarece-se que a falta de compreensão, pelas participantes, sobre o modelo formativo de *feedback* adotado no Programa, justifica-se na medida em que elas, como muitos docentes, não tem clareza de modelos pautados em processos reflexivos, já que são poucas as iniciativas que se organizam levando em consideração esse conceito (GOBATO; MASSETTO; REALI, 2015). Nesse sentido, entende-se que o *feedback* é importante nos cursos de EaD e pode ser compreendido como “qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta (...). Também pode permitir que o aprendiz compare sua performance atual com a padrão (...)” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p.193).

Observa-se a importância de palavras corretas nos *feedbacks* para elas sejam corretamente interpretadas pelo participante, já que, ainda de acordo com Abreu-e-Lima e Alves (2011), na linguagem escrita, cerca de 93% da expressão verbal é perdida quando comparada à comunicação através da oralidade de linguagem corporal.

Moore e Kearsley (2011) apresentam que o sucesso e o fracasso de alunos de educação a distância, geralmente, se referem a mais de um motivo, o que foi observado com o presente estudo, em que os aspectos pessoais dos mentores, embora silenciados nos dados obtidos, também foram causadores de ausências das professoras do AVA e em desistências, muitas vezes relacionadas às preocupações e situações pessoais.

## 6. Algumas considerações

A modalidade de educação a distância se apresenta como alternativa em potencial para o oferecimento de iniciativas de formação docente, considerando seus pontos positivos que, de uma maneira geral, versam sobre o encurtamento de distâncias, possibilitam o acesso a uma diversidade de informações e como possibilidade de investimento no desenvolvimento profissional docente.

Em paralelo, também se faz necessário considerar o trabalho docente, marcado por um conjunto de responsabilidades, de demandas e de compromisso com o aprendizado de seus alunos. De um lado, as possibilidades de cursos e programas que se propõem a trabalhar diferentes assuntos, de outro, ainda uma profissão marcada por contexto de atuação difícil, que também se divide com os aspectos pessoais do ser professor. Por meio dessa compreensão é que se deve organizar uma formação pautada nas necessidades formativas docentes e construir, de forma colaborativa, propostas que se adequem ao seu contexto de atuação, para que faça sentido aos participantes e para que contribua para uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, as análises processuais realizadas nessa pesquisa, como também durante as três etapas concluídas do Programa, oportunizaram um movimento de revisões metodológicas, que pode ter se configurado como uma condição de permanência dos mentores no Programa e de suas identificações com os temas que foram trabalhados, que





faz parte de um modelo colaborativo de formação que desenvolve e investiga o desenvolvimento profissional docente.

Por fim, com base nas análises atuais, considera-se a necessidade de aprofundamento da investigação no sentido de compreender a (des)motivação e (in)satisfação das mentoras, ao possuírem as mesmas dificuldades com o Programa e que as levam a permanecer ou desistir da formação, o que poderá trazer novos elementos para futuras discussões.

## Referências bibliográficas

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, vol. 22, n. 2, p. 189-205.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Ed., 2000.

ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência** (Relatório de Pesquisa, ABED, 2008). Recuperado em 15 maio 2016, de <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

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

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência na educação a distância: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2012.

GOBATO, P. G.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. M. R. Programa de Formação Online de mentores: desafios e possibilidades. In: II Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento profissional docente, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, 2ª Ed, p. 31-61.

KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona em la formación del profesora. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24 (2), n. 68, p. 83-101, 2010. ISSN 0213-8646.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.





MIZUKAMI, M. G. N. et al. Desenvolvimento profissional da docência: analisando as experiências de ensino e aprendizagem. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.1, n.4, 2000.

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.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PACHECO, J. A.; FLORES; M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria *Online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

ROLDÃO, M. D.; LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos profissionais mentores. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.481-502, jul./set. 2012.

SANTIAGO, C. F.; SIMAN, L. M. C.; SANTOS, L. Formação continuada de professores da educação básica em ciências humanas e sociais: propostas do Cefor PUC Minas. **Cadernos de História**, v. 10, n. 13, p. 96-111, 2008.

SANTOS, S. **Processo formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SANTOS, S. Aprendizagem da docência e formação inicial: relações entre saberes. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, PR, Brasil, 11, set./2013

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledges growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers: Models of Induction and Support**. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.

