



SABERES E IDENTIDADES DOCENTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A EQUIPE DE FORMADORES DO PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO¹

KNOWLEDGES AND IDENTITIES TEACHING FOR FORMATION TEACHERS: A LOOK ABOUT THE GROUP
OF TRAINERS FROM PROGRAM SCHOOL OF MANAGERS FEDERAL UNIVERSITY OF OURO PRETO

- **Adriana Otoni Silva Antunes Duarte**

(Universidade Federal de Minas Gerais – adrianasantunesduarte@gmail.com)

- **Breyner Ricardo de Oliveira**

(Universidade Federal de Ouro Preto – breyner@cead.ufop.br)

- **Lídia Gonçalves Martins**

(Universidade Federal de Ouro Preto – lidia.martins30@gmail.com)

- **Leidelaine Sérgio Peruce**

(Universidade Federal de Ouro Preto – leidelaine1@hotmail.com)

Resumo:

Este artigo analisa as percepções que os professores formadores do Programa Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto (PNEG/UFOP) têm sobre seus saberes docentes e como tais percepções têm contribuído para a configuração da identidade dessa equipe. O PNEG integra a política nacional de formação continuada do Ministério da Educação Brasileiro (MEC), implementada desde 2002. Foram realizadas 21 entrevistas formais com os professores e assistentes de turma que atuam ou atuaram no PNEG/UFOP entre os anos de 2013 e 2016. O roteiro de entrevista contemplou quatro dimensões: (i) experiência docente e trajetória profissional; (ii) percepções sobre a formação de professores na modalidade a distância; (iii) rotinas e estratégias de ação e interação e (iv) percepções sobre o desenho institucional. As análises indicam que os saberes docentes compartilhados constituem um conjunto de saberes advindos das articulações, adaptações e tensões que cada membro de uma equipe traz consigo, sendo continuamente (re)processados no grupo, ao longo das ações de formação. A identidade dessa equipe é definida através da interação colaborativa, ainda que de forma fragmentada, hierarquizada e assíncrona.

Palavras-chave: formação de professores, saberes docentes, educação a distância.

Abstract:

This article analyzes the perceptions that the teachers from School Program of Managers the Federal University Of Ouro Preto (PNEG / UFOP) have on their teaching knowledge and how such perceptions have contributed to shaping the identity of this group. The PNEG is part of the national education policy of the Brazilian Ministry of Education (MEC), implemented since 2002. Were held 21 formal interviews with teachers and assistants who work or worked in PNEG / UFOP between the years of 2013 and 2016. The interview guide included four dimensions: (i) teaching experience and professional career; (ii) perceptions of teacher education in the distance; (iii) routines and strategies

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).





and interaction and (iv) perceptions about the institutional design. The analyzes indicate that the shared teaching knowledge is a set of knowledge that is the result of the joints, adaptations and stresses that each member of a team brings with it and that is continuously (re) processed in the group along the training sessions. The identity of this group is defined by collaborative interaction, albeit fragmented, hierarchical and asynchronously.

Keywords: teacher training, teaching knowledge, distance education.

1. Introdução

Pretende-se, neste artigo, analisar as percepções que os professores formadores do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto (PNEG/UFOP) têm sobre seus saberes docentes e como tais percepções têm contribuído para a configuração da identidade dessa equipe. O trabalho está estruturado em cinco seções, incluindo essa introdução. As segunda e terceira seção, tratam do PNEG no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, apresentando o desenho desenvolvido pela equipe de coordenação na UFOP. As quarta e quinta partes tratam das análises das entrevistas realizadas, conduzindo para as considerações finais.

O PNEG é uma das diversas ações de formação continuada de professores da educação pública básica, desenhada e implementada gradualmente no Brasil desde 2002, e integra a política nacional de formação continuada do Ministério da Educação Brasileiro (MEC). Para que a política nacional de formação continuada dos professores das escolas públicas se materialize, o papel das universidades públicas federais é central, principalmente, pela compreensão e pelo reconhecimento de que essas Instituições constituem-se *locus* privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais que venham a atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva (BRASIL, 2009a). Em outra frente, as políticas educacionais gestadas em nível federal baseiam-se no princípio da descentralização administrativa, cabendo aos estados e municípios sua implementação e operacionalização, o que faz com que a realidade multifacetada que define a educação em nosso país torne-se uma variável estratégica nesse processo, o que também reforça o papel das Universidades como articuladoras e gestoras no nível local.

Para a coleta de dados, foram realizadas 21 entrevistas formais, áudio gravadas², com os professores, assistentes de turma, assistente da supervisão e supervisoras pedagógicas que atuam ou atuaram no PNEG/UFOP desde 2013 até o corrente ano, 2016. A composição dessa amostra está assim definida: duas supervisoras pedagógicas, uma assistente de supervisão pedagógica, dez Professores de Turma (PTs) e oito Assistentes de turma (ATs). O roteiro de entrevista contemplou as seguintes dimensões: (i) experiência docente e trajetória profissional; (ii) percepções sobre a formação continuada de professores na

² Todas as participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que autorizava a gravação do áudio das entrevistas, além de garantir o anonimato. Por este motivo, os dados das entrevistas, neste artigo, serão identificados por meio das funções ocupadas pelas profissionais no curso.





modalidade a distância; (iii) rotinas e estratégias de formação e interação e (iv) percepções sobre o desenho institucional implementado pela UFOP.

No caso destes formadores, que fazem parte do programa na UFOP, os saberes são mobilizados a partir das demandas que estão vinculadas às atividades que lhes competem no desenho do curso. Ao relatarem sobre como orientam e articulam os saberes que possuem na interação os alunos, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os formadores evidenciam como seus saberes são mobilizados e como tem contribuído para a conformação da identidade docente dessa equipe.

2. Política de formação de professores e o Programa Nacional Escola de Gestores

Segundo Hypollito (2000), a formação continuada é uma maneira eficaz de se promover o aprimoramento profissional dos docentes. De acordo com o inconsistente quadro de formação de professores, buscou-se a implementação de novas políticas no que se refere à docência na educação básica. Em vista disso, a Política Nacional de Formação de Professores foi reformulada em 2009, com o objetivo de incrementar o que se conhece por formação continuada, voltando-se tanto para os profissionais que não possuem titulação em nível superior, mas que estão em pleno exercício da profissão docente, quanto para aqueles que, já graduados, demandam qualificação profissional em nível de pós-graduação ou aperfeiçoamento.

Dessa maneira, os cursos de formação continuada buscam identificar as dificuldades desses profissionais no cotidiano escolar. Normalmente, esses programas visam a mudanças no que se diz respeito às cognições e práticas, tendo o pensamento de que, se forem oferecidas informações e conteúdos de forma a trabalhar a racionalidade dos profissionais, estes produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças tanto em sua postura profissional quanto em sua forma de agir socialmente, propiciando, dessa forma, o compromisso entre o ensino de qualidade e a competência dos profissionais (GATTI, 2003; NUNES, 2001).

De acordo com a atual Política Nacional de Formação de Professores, é importante que se mantenha um padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes em qualquer que seja a modalidade (BRASIL, 2009a). Desta forma, é necessário que se estabeleçam alguns critérios de seleção dos docentes, tanto para o seu ingresso no curso de formação inicial, quanto no posto de trabalho; além da criação de um perfil profissional a fim de se enfrentar os desafios de aprendizagem do mundo contemporâneo.

Para que seja possível promover tal formação, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) tem destinado recursos para que os cursos possam ser oferecidos na modalidade de educação a distância (AGUIAR, 2010). O PNEG faz parte dessas ações, com objetivo de formar gestores escolares para atuarem na educação básica, por meio de um processo de articulação que envolve o MEC, os sistemas públicos de ensino, as Universidades e as entidades educacionais. Seu público alvo são profissionais de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento de Educação (IDEB).

Nesse sentido, são oferecidos dois cursos na modalidade a distância: um, para gestores e outro para coordenadores pedagógicos (AGUIAR, 2010). Seus objetivos são: (1)





garantir formação continuada do gestor escolar para o efetivo exercício da liderança enquanto componente mediador, integrador e catalisador dos esforços da escola para a realização de suas propostas educativas; (2) desenvolver instrumentos para apoiar a qualificação dos processos e procedimentos da gestão escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; e (3) fomentar o uso da tecnologia como ferramenta gerencial no cotidiano da escola visando ao aperfeiçoamento e otimização dos processos de trabalho.

A equipe de formação que atua nos cursos recebe bolsas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo valor varia de acordo com a função desempenhada. Os recursos de custeio são repassados pelo FNDE às Instituições de Ensino Superior para a aquisição e contratação dos insumos necessários a fim de que o curso aconteça. Nesse sentido, a dimensão institucional deve ser considerada, uma vez que o desenho dos cursos não será exatamente o mesmo, dadas as contingências de cada Universidade.

3. O Programa Escola de Gestores na UFOP e o desenho de formação

A UFOP integra, desde 2011, o grupo de Universidades Públicas que faz parte do PNEG. Essa rede oferta, em âmbito nacional, vagas a partir da demanda levantada pelo MEC, de acordo com a adesão dos municípios em todas as regiões do país. Nela são oferecidos dois cursos de pós-graduação lato sensu: especialização em Gestão Escolar e especialização em Coordenação Pedagógica. Em ambos os cursos são ofertadas quatrocentas vagas por turma.

Com a finalidade de proporcionar a instrumentação do curso, o PNEG propõe a constituição de uma equipe de profissionais que, na UFOP, assumiu a seguinte configuração: coordenação geral, responsável pela gestão institucional do curso; coordenadores de sala ambiente, que respondem pela seleção e preparação dos conteúdos de cada disciplina; professores e assistentes de turma, que realizam a gestão acadêmica e a mediação dos conteúdos junto à sua turma/polo; suporte administrativo, que se dedica às atividades de secretaria acadêmica e o suporte tecnológico, responsável pela organização do material das salas no ambiente virtual. A figura 1 esquematiza esse desenho:

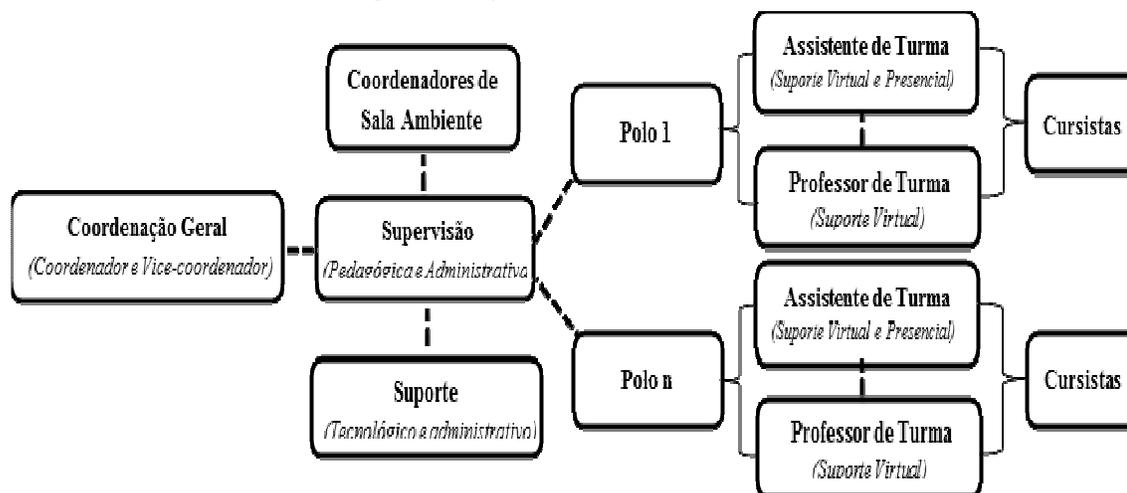




FIGURA 1 – Desenho da equipe de formação na UFOP.

Fonte: Elaboração própria

Com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, o PNEG privilegia, em sua formação, temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação, que articulam a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico, foco da intervenção da equipe de gestão na escola.

Para possibilitar esse processo de formação, o currículo do curso é estruturado em torno de três eixos vinculados entre si: (1) o direito à educação e a função social da educação básica; (2) políticas de educação e a gestão democrática da escola e (3) Projeto Político-Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar. Esses eixos são consubstanciados em oito salas ambientes³ e as ementas, conteúdos programáticos, propostas de atividades e demais conteúdos de cada sala são fornecidos pelo MEC às universidades através do AVA *Moodle* (BRASIL, 2009b).

Dentre as salas ambientes propostas, *A Sala Projeto Vivencial* é o componente central do curso. Essa sala converge os saberes dos professores formadores e dos professores-cursistas, articulados em torno de um eixo central: a elaboração e implementação de um projeto de intervenção na escola, com o objetivo de criar espaços de discussão e mudança a partir da reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nela, a atividade central consiste na formulação e no desenvolvimento de um Projeto de Intervenção na escola com estreita vinculação com o PPP, assumido como mecanismo fundamental para a realização da gestão democrática na educação e na escola. O trabalho do cursista, nessa Sala Ambiente, desenvolve-se desde o início do curso, articulando-se com as demais salas e culmina no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

4. Saberes docentes: percepções e estratégias de interação da equipe de formação

O saber docente “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes” (TARDIF, 2014, p. 60). Dentre os conhecimentos que fazem parte do saber docente, estão os saberes da formação profissional que constituem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São saberes destinados à formação científica dos professores e, ao serem incorporados em suas práticas, transformam-se em saberes pedagógicos. Sendo assim, os saberes pedagógicos são “concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa (...), reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

³ As salas ambientes são: Introdução ao Ambiente Virtual *Moodle* (40h); Fundamentos do Direito à Educação (60h); Políticas e Gestão na Educação (60h); Planejamento e Práticas da Gestão Escolar (60h); Tópicos Especiais: Conselhos Escolares (30h); Oficinas Tecnológicas (30h); Projeto Vivencial (80h); Trabalho de Conclusão de Curso (40h).





A prática docente incorpora os conhecimentos sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias, por meio das disciplinas ofertadas nas formações iniciais e continuadas dos professores. Estes conhecimentos são considerados saberes disciplinares e emergem da tradição cultural dos grupos sociais “produtores de saber” (TARDIF, 2014). Há também discernimentos apropriados pelos formadores que são denominados saberes curriculares que carregam os discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos e categorizados pela instituição escolar “selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38), sendo apresentados aos docentes pelos programas escolares.

Todos estes saberes serão utilizados no trabalho prático do professor, a partir dos percalços que surgem no exercício da docência. A relação da equipe de formação com os seus respectivos saberes não deve ser reduzida a uma função de transmissiva, uma vez que é possível que os profissionais, ao decorrer do curso, aprimorem os seus conhecimentos por meio da interação com os cursistas. Nas entrevistas realizadas com a equipe do curso de especialização em Gestão Escolar, foi possível perceber essa interlocução e articulação dos conhecimentos entre os professores e os cursistas dos polos durante os encontros presenciais e a escrita do trabalho de conclusão do curso.

A gente se assusta com as histórias que relatam do tipo de escola que eles vivem. Nesse polo em que eu estou agora [a realidade] é diferente demais. Os encontros presenciais são extremamente ricos porque quebram barreiras, aproximam a equipe dos alunos e nos permite conhecer mais da realidade deles (PROFESSORA DE TURMA 1).

Quando os cursistas estão na fase do início da implementação dos projetos de intervenções e, posteriormente, eles vão dar início ao processo de escrita do material que eles tem que produzir pra apresentar ao final com o TCC, que no caso é o artigo, essa parte pra mim é a parte mais prazerosa. Porque é uma oportunidade que eu tenho de aprender com os trabalhos que eles vão produzindo (ASSISTENTE DE SUPERVISÃO).

O saber docente também estará relacionado às experiências do professor como um espaço “de produção, de transformação e de mobilização de destes além, das teorias, dos conhecimentos e do saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF 2007, p. 234). Assim, a transmissão de saberes não é um processo unilateral; pelo contrário, é ato de troca que constitui. Por essa razão, é possível considera-la como um dos diversos espaços onde os saberes se organizam e se estruturam.

Tardif e Lessard (2007) afirmam que a contínua adaptação entre as obrigações escolares e a realidade dos alunos possibilita aos professores interpretarem as exigências colocadas pelos programas educacionais. Para que essa adaptação aconteça, é necessária uma constante mobilização da bagagem de saberes que os docentes carregam em sua trajetória, além de uma reflexão sobre seus conhecimentos. Dessa forma, as práticas utilizadas pelos profissionais integram vários saberes que se constituem tanto pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência. (CLADEIRA 1995; TARDIF 2014). Nesta direção, os objetivos educacionais demandam, constantemente, sucessivas interpretações e adaptações em função dos contextos variantes do trabalho do professor. Nesse sentido, os objetivos colocados, no âmbito escolar, tornam-se “favoráveis à





autonomia dos professores” (TARDIF, LESSARD, 2007, p. 205), reforçando sua autonomia decisória.

Tardif e Lessard (2007) alertam para a existência de uma tensão entre os aspectos burocráticos e institucionais do ensino e a autonomia permitida aos professores na execução de sua função. Esses devem seguir o programa, mas adaptando-os e transformando-os, ao mesmo tempo, em função das exigências do dia a dia. “Sua autonomia e responsabilidade se situam assim bem no centro da tarefa codificada e programada” (TARDIF, LESSARD, 2007, p. 208). Essa tensão dos aspectos burocráticos e a autonomia dos professores da equipe pode ser percebida na entrevista realizada com uma das supervisoras do curso:

Eu entendo que a pessoa tem que ter autonomia para ela decidir porque quem lida com o aluno de fato é esse professor e esse assistente de turma. E eles sabem quem da turma é mais rápido e quem funciona mais. Eu acho que caberia mais ao professor essa questão de definir se o aluno vai entregar em um segundo momento ou não. Isso, para mim, é algo que tinha que sair da supervisão, tinha que sair da coordenação e ser da equipe do Polo (SUPERVISORA PEDAGÓGICA 1).

Para Tardif e Lessard (2007), a capacidade e a vontade de adaptação dos professores evolui de acordo com as experiências anteriores e a personalidade destes. Nesse sentido, os professores seguem os programas concebidos como um quadro geral de ações que define objetivos, mas também improvisam por meio dos seus saberes docentes. No confronto entre a ação cotidiana do professor e as condições institucionais da profissão emerge o que Tardif define como saberes experienciais, ou seja, os saberes práticos por meio dos quais “os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49). Essa mobilização dos saberes a partir da prática do professor pode ser percebida na fala de uma das supervisoras do curso:

Diante da experiência que eu fui adquirindo hoje eu observo que uma questão que a gente precisa sempre ter é a medida certa. Sempre que você precisar enviar uma mensagem, ou conversar virtualmente com algum integrante da equipe, tem que procurar ser o mais claro e objetivo possível e o mais delicado possível. Alguns desses princípios eu acabei aprendendo na prática, fazendo o errado ou o meio certo, para depois entender que daquela forma não funcionava e que eu precisaria começar e tentar novamente. Eu acho que contribuiu muito para o meu amadurecimento virtualmente, no que se refere ao contato com o outro (ASSISTENTE DE SUPERVISÃO).

Complementando essa ideia do saber docente e sua relação com a experiência da prática profissional, Pimenta afirma que as experiências práticas vivenciadas nos contextos escolares possibilitam uma ressignificação dos saberes dos professores, por meio de um “processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática” (PIMENTA, 2005, p. 29). Perrenoud (1993) também ressalta que o profissional da educação mobiliza um capital de saberes, de saber fazer e de saber ser que evolui acompanhando a experiência e a reflexão acerca da experiência.

Sendo o saber transmitido pelo PNEG um saber profissional da educação, a prática docente presente ali não pode ser considerada apenas um objeto. Além de ser um objeto, ela também é uma atividade que estimula os saberes tidos como pedagógicos, ou seja,





promove uma construção de reflexão acerca da prática educativa condizente com estruturas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014). A forma como os professores-formadores que atuam no curso de especialização em Gestão Escolar da UFOP assumem a sua função pedagógica e as suas tarefas frente aos seus alunos pode ser exemplificada por meio do fragmento abaixo reproduzido:

Eu tento levar para a plataforma o mesmo cuidado didático que eu tenho de orientação do aluno presencial, por exemplo, as vezes alguma resposta ou alguma orientação de uma atividade. Eu tento imaginar aquele aluno na minha frente o que eu falaria, o que eu orientaria para o meu aluno presencial, eu tento fazer com esse aluno que está no virtual, até muitas vezes a forma de falar. A experiência na relação com o aluno presencial, eu tento levar isso para o aluno virtual, tentando me colocar no lugar do aluno que não está me vendo (PROFESSORA DE TURMA 2).

Neste sentido, os saberes da experiência residem nas certezas acumuladas ao longo da carreira de cada docente e que também são partilhadas nas relações com outros professores. Será no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva destes que as certezas se transformam num discurso da experiência capaz de informar de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. Sendo assim, os professores partilham seus saberes através dos modos de fazer, dos modos de organizar e também trocam informações sobre os alunos, dividindo assim, uns com os outros, um saber prático sobre a atuação como professores (TARDIF, 2014). No curso de especialização em Gestão Escolar, os formadores relatam que há um compartilhamento de ideias e opiniões entre os profissionais que atuam na equipe, buscando uma melhoria no desenvolvimento do curso e no atendimento aos alunos, como pode ser percebido no depoimento a seguir:

O tempo inteiro a gente está conectado. Surgiu alguma dúvida, alguma sugestão que pode ser comum e que pode ser boa para todo mundo, está lá na sala de interação pedagógica. Eu percebo as pessoas muito solidárias em todos os sentidos, não só no positivo quanto no negativo, percebe que tem uma coisa que está errada é socializada com todo mundo para todo mundo dar opinião e contribuir para melhorar esse formato do curso e o contrário também (PROFESSORA DE TURMA 3).

O curso possui uma sala de interação pedagógica na qual é possível realizar uma maior interação entre a equipe, permitindo que os professores partilhem seus saberes com os outros docentes para conseguirem respostas aos problemas enfrentados em seu respectivo polo. O excerto da entrevista abaixo exemplifica a troca de saberes que acontece na sala de interação pedagógica:

A função principal dessa sala é fazer mediação entre a equipe que esta perto com esses alunos no polo, supervisão e coordenação. Muitas vezes um problema que aparece no polo, na sala de interação, esse problema é socializado com as demais equipes de todos os polos. A gente tem a oportunidade de discutir junto com a supervisão e coordenação e apresentar ali um caminho junto com a equipe (ASSISTENTE DE SUPERVISÃO).

Tardif (2014) afirma que os professores não rejeitam os outros conhecimentos, mas





os incorporam à sua prática, reelaborando-os em categorias do seu próprio discurso. Assim, os saberes docentes são “produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (...), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF, 2014, p. 71). Dessa forma, a identidade do professor carrega as marcas de sua própria prática, sendo caracterizada por sua atuação profissional que se modifica com o passar do tempo. Por isso, “se o trabalho modifica o trabalhador, sua identidade modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar” (TARDIF, 2007, p. 57).

5. A identidade do professor virtual da equipe de formação do Programa Escola de Gestores

A partir da discussão realizada na sessão anterior, pode-se considerar que a identidade docente é construída por meio dos saberes mobilizados pelos professores no exercício da sua prática e de uma variedade de experiências e saberes adquiridos e compartilhados durante a trajetória profissional destes professores. Segundo Galindo (2004), pode-se entender a identidade docente como sendo um processo de estruturação e construção dos sujeitos enquanto profissionais. O autor enfatiza que a característica principal do conceito de identidade são os saberes adquiridos por meio das relações sociais dos indivíduos que são, por ele definidos, como os que reconhecem a função dos papéis sociais e de como são reconhecidos nos meios nos quais estão inseridos.

Nessa direção, Cardoso (2010) afirma que a constituição das identidades profissionais são múltiplas, pois seriam fruto da articulação contínua de histórias pessoais com trajetórias sociais e culturais, não podendo ser reduzidas a um pertencimento de classe, ou a uma comunidade, ou mesmo a questões de gênero, etnia ou geração. Desse modo, a identidade profissional é parte de um processo contínuo de (re)elaboração, constituindo-se progressivamente a partir de processos específicos de socialização.

Ainda segundo este autor, a identidade possui um caráter transitório e relacional, ligada a contextos históricos específicos, mas também tem um caráter afirmativo, pela sua constante busca por coerência e estabilidade, proporcionando que os indivíduos se reconheçam como parte de um todo. Pensando na identidade docente como algo que leva em consideração à realidade histórica e social, Pimenta (2005) ressalta que esta é um construto histórico que vem recebendo influências e tem passando por mudanças na tentativa de responder às necessidades postas pela sociedade. Dessa forma, pode-se considerar que a identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social, marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando em uma série de representações que os professores 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, do imaginário, e dos discursos que circulam no mundo social e cultural. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA 2005). Por meio das entrevistas, foi possível verificar a percepção que os professores possuem das funções que ocupam no curso.





Eu acho [minha] função muito importante, pois liga o cursista, a plataforma aos professores, a toda equipe pedagógica e faz esse contato mais próximo com cursista. Principalmente quando ele vem ao polo e pode ter esse contato e estar ali tirando suas dúvidas fazendo suas atividades tendo um contato mais próximo com a gente (ASSISTENTE DE TURMA 3).

A minha participação no polo é muito importante. E eu acho que eu teria que dar mais assistência presencial aos alunos, porque diante da dificuldade que eles venham a ter, só no computador eu não conseguiria sanar aquela dúvida deles (ASSISTENTE DE TURMA 2).

Nessas percepções, estão incluídas a bagagem de conhecimentos que o professor possui. Tardif (2014) salienta que a identidade docente carrega as marcas de sua própria prática, sendo caracterizada por sua atuação profissional que se modifica com o passar do tempo. Sendo assim, o tempo será um fator que contribuirá para modelar a identidade do trabalhador, pois será somente após certo tempo da vida profissional, “que o Eu pessoal vai se transformando, pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional” (TARDIF, 2007, p. 108).

Para Galindo (2004), é por meio da identidade que os professores desempenham o seu trabalho em uma sala de aula. Para o caso do Programa Escola de Gestores, a modalidade à distância tem dimensão central. Dadas as especificidades da EaD, assume-se, nesse artigo, que o trabalho realizado pelos formadores pode influenciar a estruturação da identidade docente, uma vez que novas estratégias de ação e interação serão requeridas. No caso dos professores que atuam na equipe de formação do curso, é preciso considerar que essa identidade docente será influenciada pelas especificidades das relações que estes sujeitos estabelecem no AVA. Dessa forma, para entendermos a identidade dos profissionais da equipe do curso de especialização em Gestão Escolar, é preciso considerar qual a percepção que esses professores possuem sobre essa modalidade de ensino. Durante as entrevistas, foi possível perceber a percepção dos formadores sobre essa modalidade de educação.

No início eu achava que enfrentaria muitos problemas por estar a distância, muitos eu não conhecia pessoalmente a gente vai conhecendo ao longo das reuniões. A gente fazia muitas reuniões por *skype* como faz até hoje, então isso acabava dando uma proximidade e como eu já estou há três anos fazendo essas funções diversas a distância, eu fui adquirindo experiência (ASSISTENTE DE SUPERVISÃO).

Na educação a distância as dificuldades podem ser maiores. Você vai minimizar essas dificuldades antecipando, por exemplo, o que vai gerar mais dúvidas. Tem que ser uma coisa de antecipação, tem que facilitar a linguagem desse material. Em termos de aprendizado é possível você ter o mesmo êxito, mas na educação a distância tem que investir mais em recursos (ASSISTENTE DE TURMA 4).

Esses excertos exemplificam a resignificação da prática educativa utilizada no ensino presencial e a distância. Pois, ao mesmo tempo em que essas práticas contribuem para a construção da identidade do professor na EaD elas, também implicam no trabalho realizado presencialmente. Nesse sentido, podemos definir a identidade docente como a maneira que o professor une suas metodologias de ensino com o seu conhecimento social.





Considerações finais

Um dos principais desafios de um curso a distância consiste em assegurar a qualidade nos processos de mediação e interação. Nesse sentido, uma primeira questão que se coloca é a superação da distância espacial e temporal existente entre os participantes do ambiente virtual de aprendizagem. A primeira distância a ser superada é a existente entre a própria equipe de mediadores. Assim como os alunos, os professores e assistentes de turma também se encontram distantes fisicamente uns dos outros e estão, de certa forma, separados no ambiente virtual.

Ao assumir que a virtualidade do processo cria novas e diferentes rotinas, a autonomia da equipe de formação é potencializada. Essa autonomia dos professores dependerá da experiência acumulada e das situações em que são aplicados. Em outras palavras, os saberes que cada um dos formadores acumulou ao longo de sua trajetória profissional é cotidianamente mobilizado, subsidiando a tomada de decisões e todos os processos de interação entre os membros da equipe. Mais do que isso, tais saberes também são permanentemente ressignificados na medida em que o trabalho nesse programa avança e produz novos saberes, modificando a percepção que esses sujeitos têm em relação à sua prática profissional.

Na modalidade a distância, o desenho de formação adotado pela UFOP e as análises das entrevistas indicam que os saberes docentes compartilhados constituem um conjunto de saberes fruto das articulações, adaptações, representações e tensões que cada membro de uma equipe traz consigo, sendo sistemática e continuamente (re)processados no grupo, ao longo das ações de formação. Trata-se de um conjunto de saberes que, estrangidos pela dimensão institucional, conformarão os saberes que caracterizarão os desenhos formativos adotados pelas instituições de ensino superior que ofertam cursos a distância.

As entrevistas evidenciam que, na UFOP, a identidade dessa equipe de formação é definida através da interação colaborativa, ainda que de forma fragmentada hierarquizada, assíncrona e não necessariamente harmônica e linear. Caberá à instituição amalgamar o processo. Esta concertação é que definirá as bases nas quais os saberes docentes se processarão e serão articulados, dentro dos limites e possibilidades que o desenho das políticas nacionais de formação continuada de professores impõe.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A. da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFPR.

BRASIL, **Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009a**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em





<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> acesso em abril 2016

BRASIL. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB/ DFIGE, 2009b.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 8, p. 35-51, jul./dez. 2010.

GALINDO, W. C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, A. B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

HYPOLLITO, D. Formação continuada: análise de termos. **Formação continuada**, ano IV, n. 21, mai.2000.

PERRENOUD, P. A formação de professores: complexidade, profissionalização e processo clínico. In: ____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 173-191.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Saberes da docência. p. 15-34.

ROCHA, E. M. Saberes e práticas pedagógicas que influenciam na construção da identidade do professor virtual. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 3, n. 8, p. 06-21, mai./ago. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. O Saber dos professores em seu trabalho. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2007. p. 30-224.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

