

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DO MENTORING

THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL TEACHING ODENTIT FROM MENTORING

Sarah Patricia Aguiar Omena*
Cláudia Patrícia Nunes Almeida**
Nélia Amado***

RESUMO

Pretende-se nesse artigo apresentar diferentes olhares sobre a construção da identidade docente e o mentoring como ferramenta metodológico significativa a ser usada para promover a formação do “ser professor” nesse universo educacional e de ensino globalizado. Trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo exploratória, a partir de fontes primárias e secundárias, que refletem a identidade docente.

Palavras-chave: Identidade. Formação. Ser professor. Mentoring.

ABSTACT

This article intends to present different perspectives on the construction of teacher identity and mentoring as a significant methodological tool to be used to promote the formation of “be a teacher” in this educational and globalized teaching universe. This is a qualitative research, exploratory type, from primary and secondary sources, which reflect the teaching identity.

Keywords: Identity. Formation. Be a teacher. Mentoring.

Introdução

A natureza do trabalho docente consiste em ensinar com o fim de contribuir para o processo de humanização dos alunos. A mobilização de conhecimentos necessários à compreensão do ensino como uma construção da própria identidade de professor instiga o profissional a transformar sua própria trajetória.

Considerando que a identidade não é um atributo que se adquire, mas um processo de construção do sujeito, contextualizado historicamente, a profissão de professor, como as demais, manifesta-se em razão das necessidades que afloram na sociedade. Desse modo, acredita-se que as licenciaturas desenvolvam nos docentes conhecimentos,

* Doutoranda do PPG de Ensino da UNIVATES-RS. sarahomena@ifma.edu.br

** Mestranda do PPG de Ensino da UNIVATES-RS. claudia.almeida@ifap.edu.br

*** Doutora em Matemática na especialidade de Didática da Matemática pela Universidade de Algarve – Portugal. namado@ualg.pt

habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes e fazeres a partir dos desafios que o ensino, como prática social, impõe.

Dessa maneira, entende-se ainda que a identidade profissional é construída a partir do significado social da profissão, da revisão constante das tradições, como também da ratificação de práticas culturalmente reconhecidas e que resistem a inovações, uma vez que os saberes se perpetuam através da experiência. Mobilizar os saberes oriundos da experiência é mediar o processo de construção de identidade dos professores.

É salutar não esquecer que esse processo de construção de identidade docente não está desassociado das transformações sócio-históricas, socioculturais, econômicas, e políticas do mundo, haja vista que essas norteiam diretamente o processo educacional de um país, bem como o tipo de profissional que essa nova realidade deseja.

Por essa razão, a pesquisa aqui apresentada trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo exploratória, a partir de fontes primárias e secundárias que discorre sobre identidade docente e faz uso da técnica de mentoring como ferramenta na construção desse processo identitário do profissional docente no processo de formação do “ser professor”.

Assim, o presente trabalho tem a pretensão de identificar o impacto que o resgate da identidade docente pode causar na eficácia da prática pedagógica, considerando as crenças e valores culturais intervenientes, bem como compreender os elementos que possibilitam a construção da identidade do profissional docente.

A construção da identidade docente como processo do ser professor

Diante de uma perspectiva em que a construção da identidade docente é entendida como processo vinculado às significações e (re) significações sociais que o indivíduo produz no contexto onde está inserido, elas passam a ser vistas não somente de forma sistemática, mas também humanizada. Pimenta (1997, p. 19), salienta que,

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de uma significação social da profissão, da revisão constante do significado social da profissão, da revisão das tradições. Mas também de reafirmações de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto e das teorias e as práticas, da análise sistemática à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida do ser professor.

Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos.

Diante do exposto, observa-se que o professor pode transversalmente refletir, *a priori*, sua prática docente e a analisar posteriormente, buscando investigar e ressignificar sua própria conduta, para avaliar os possíveis reflexos de sua ação na sua vida profissional e pessoal.

Logo, é importante compreender que “ser professor(a)” é uma construção realizada ao longo de uma trajetória pautada no aprendizado de ações e decisões acerca da formação de futuras gerações. Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55) a identidade profissional docente compreende,

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, conscientes ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Entretanto, ser professor no século XXI requer considerar a velocidade de transformação pelos quais conhecimento e alunos passam, exigindo do docente um esforço redobrado para continuar a aprender. Desse modo, torna-se ingenuidade acreditar que a construção dessa identidade não seja forjada pelas novas tecnologias que integram este indivíduo ao mercado profissional, onde a educação é considerada valiosa mercadoria.

Convém considerar que os processos de ensino e de aprendizagem dependem de algumas variáveis: o aluno, objeto de informação e conhecimento; o próprio conhecimento, que os interlocutores almejam buscar e o mediador da informação, que neste caso é o professor (BRASIL, 1997). Para Valente (1999), a tecnologia constitui uma ferramenta importante para educandos, educadores e profissionais da educação.

Ademais, outro aspecto presente nesse percurso de construção de identidade docente é o emocional. A esse respeito Oliveira (2017, p. 23) comenta:

Muitas vezes, percebemos que a pessoa tem recursos e talentos, mas não consegue colocá-lo para fora. Estão paralisados, presos, como não pudessem alcançar o que desejam, isso traz frustrações e um estado de depressão. A pessoa sente-se desmotivada, sem foco, sem energia e desequilibrada emocionalmente. Com isso não consegue usar toda a sua estrutura interna. Para alcançar resultados significativos, precisa estar bem consigo mesma! Se o indivíduo, não estiver bem em todas as suas dimensões, não alcançará o seu potencial máximo ou os resultados alcançados não serão sustentáveis! A pessoa precisa investir em todas as áreas de sua vida.

A identidade profissional não difere da perspectiva conceitual. Para Benites (2007) a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. Para Lasky (2005), as identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

Considerando que o saber docente, segundo Tardif (2002, p. 54), é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, o fazer docente recebe uma influência múltipla e determinante da sua própria trajetória de vida. Os professores, no exercício diário de sua função, vivenciam situações reais que exigem habilidades, interpretação e improvisação para que possam decidir qual estratégia utilizar para atender o objetivo estipulado.

As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais promovidas pela globalização, sem dúvida nenhuma, refletiram diretamente no campo educacional e conseqüentemente no campo do ensino, sobretudo no trabalho docente quando nos remetemos às tecnologias educacionais. Por essa razão fica cada vez mais latente a necessidade de o professor possuir uma identidade profissional para legitimar o seu trabalho docente, assim como o seu “ser professor” no ato do seu “fazer docente”. A esse respeito Pimenta (1997, p. 6), comenta que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

O desenvolvimento profissional docente configura-se como um processo constante de maturação do ser professor, contribuindo para o incremento das suas competências e mantendo vivo o seu interesse em desempenhar seu papel profissional. Para Marcelo (2009, p. 11), o exercício docente é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

A construção do “eu profissional”, ainda segundo o autor, perpassa necessariamente pelos diversos contextos relacionados à prática docente, uma vez que

[...] integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 11).

Como a identidade docente se altera de maneira intersubjetiva conforme as relações estabelecidas no decorrer da vida, o fazer docente requisita a percepção de eficácia, o sentimento de motivação, a atitude de compromisso e a satisfação no trabalho para que surja a figura do bom professor. Porém, as transformações sociais nas relações de trabalho, bem como os sistemas político e econômico desestabilizaram os espaços de identidade profissional. Para Bolívar (2006, p. 13),

[...] as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar.

Logo, é possível perceber que a construção da identidade profissional docente está ligada também à vida emocional do indivíduo, sendo que o uso do *mentoring* como metodologia na formação docente pode ser uma ferramenta eficiente no processo do ser professor.

Assim, é importante destacar que a prática docente carece de suportes para que seja alinhada à identidade profissional, de tal forma que proporcione eficácia aos processos de ensino e aprendizagem. Quando esses polos se unem, a experiência pedagógica para docentes e discentes se torna proveitosa. Ademais, entre as diversas estratégias que podem apoiar o professor na prática pedagógica, o *mentoring* surge como uma importante estratégia para contribuir com a melhoria da qualidade destes profissionais.

Mentoring como ferramenta para formação do professor

É evidente o impacto que a escola sofre diante das mudanças socioculturais e tecnológicas que subsidiam mecanismos de troca de conteúdos extremamente ágeis. Nesse universo, os docentes precisam romper com antigos paradigmas relativos à sua formação e descobrir o seu real papel no processo de ensino e aprendizagem atual.

Tendo em vista que a aprendizagem colaborativa possibilita novos comportamentos e atitudes suscitando reflexões sobre a prática docente, a relação com o ensino e aprendizagem por meio da construção coletiva entre professores evidenciam suas capacidades na perspectiva da colaboração e da cooperação entre pares ou em grupos, proporcionando maior capacidade de criação e interação entre eles.

É emergente a necessidade de compartilhar conhecimentos diante da concepção de mundo globalmente interligado, contudo ainda permanecem no rol das práticas

docentes os modelos sociais do século passado. A concepção do que seja “colaborativo” se encontra embasado nos aspectos ligados a situações de aprendizagem (DILLENBOURG, 1999) e também de ensino.

Nesse sentido, é importante destacar o conceito de mentoring, segundo Amado (2007), como sendo um termo inglês associado ao significado de aconselhamento, tutoria ou apadrinhamento. É uma ferramenta de desenvolvimento profissional, que consiste em uma pessoa experiente ajudar outra sem experiência ou que esteja com dificuldades em desenvolver determinada atividade. Para Amado (2007, p. 170),

Mentoring é uma relação que se estabelece entre duas pessoas, semelhante à do mestre e do discípulo, na filosofia grega, mas também análoga à que pode acontecer entre um mestre e um aprendiz de uma profissão.

A utilização desse recurso na formação de professores, como também na modalidade de formação continuada é inusitado, tendo em vista o universo que permeia as especificidades do trabalho docente, compostas das condições subjetivas - formação do professor - e das condições objetivas ou efetivas de trabalho, desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor (BASSO, 1998).

Wunderlich (2018) explica que o foco principal do mentoring é a aquisição de visões mais amplas e de maior alcance na vida pessoal e profissional, em que as variáveis giram em torno do fator humano com predomínio da Inteligência Emocional. O estudioso ainda comenta que o fator técnico de um professor é composto pelos seus conhecimentos, sua habilidade organizacional, de cumprir cronogramas e a programação didática e o fator humano é a sua habilidade relacional, a intenção de gerar benefícios, a capacidade de ampliar a mentalidade e gerar a automotivação. O esforço é equilibrar e potencializar as relações escolares para que o ambiente escolar sirva de motivação para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de todos os envolvidos nesse processo educacional.

Contudo, quando o sentido pessoal do trabalho se aparta do seu significado, ele se torna “alienado”, ou seja, como uma atividade aparente que não promove as potencialidades humanas, cuja “vida mesma aparece só como meio de vida” (MARX, 1984, p. 156). Para Heller (1992, p. 38) “existe alienação quando ocorre um abismo [...] entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”.

O trabalho docente se torna alienado quando sentidos e significados relacionados à prática profissional não estabelecem uma correspondência com a eficácia social dessa atividade. Se o sentido atribuído pelo professor for apenas assegurar sua sobrevivência ou seus interesses profissionais, haverá uma ruptura no significado social da sua ação, descaracterizando a prática educativa.

As relações de mentoring acontece entre duas pessoas naturalmente ou de forma planejada, porém no processo de ensino e aprendizagem “[...] pode e deve ser planejada para alcançar determinados objetivos previamente definidos” (AMADO, 2007, p. 179). A relação entre o mentor e aprendiz, conforme a autora, carece de envolvimento e confiança. Mas além dos já citados adjetivos, a autora destaca que ainda são necessárias outras características para o desempenho da função de mentor: ser uma pessoa entusiasmada pelo ensino; ser capaz de refletir sobre as suas próprias práticas; estar preparado para discutir com os outros, sejam eles professores ou futuros professores, as suas próprias práticas; ser capaz de articular o seu conhecimento profissional; ser capaz de aceitar que não existe uma única maneira de aprender e ensinar e muito menos que a sua é a certa ou a melhor; estar disponível para desenvolver as suas próprias competências e a compreensão do ensino/aprendizagem; ser acessível aos outros, isto é, facilitar o estabelecimento de uma relação com os futuros professores, sendo simpático, afável e compreensivo; ter uma atitude positiva de encorajamento; ser um suporte; ter a capacidade de ser crítico de forma construtiva; ser um bom comunicador e um bom ouvinte; estar consciente do seu papel como mentor; ter conhecimento relevante sobre teorias da educação e ser capaz de colocá-las em prática.

O que Amado (2007) trata em seu trabalho nos remete a Feiman-Nemser (2001), denominado por ele de mentoria educativa, tendo em conta que tal processo parece ter ido além dos modelos tradicionais formativos baseados em mentores que focam exclusivamente o ajustamento situacional, o aconselhamento técnico e o suporte emocional dos professores iniciantes. O que parece é que o mentoring e a mentoria educativa abordam aspectos que vão além da superfície do conteúdo programado nas ementas dos curso de formação, uma vez que sobressai na proposta de ambos os estudiosos a reflexão sobre a profissão, os problemas enfrentados e o contexto do trabalho possibilitando criar um hábito que incite os novatos a aprender com suas práticas.

Assim, a estratégia de mentoring, além de oferecer suporte de acompanhamento ao desenvolvimento do docente no exercício de sua atividade em sala de aula promovendo competências e habilidades, aproxima os profissionais no sentido de estimular a

cooperação entre eles, através do compartilhamento de experiências, informações, expectativas e, até mesmo, angústias e dificuldades. Esse movimento de avizinhamo dos docentes gera interdisciplinaridades entre os pares, principalmente entre professores com formação em licenciatura e bacharéis, demonstrando que o uso do mentoring como recurso metodológico no processo de formação profissional docente é um importante aliado no que diz respeito ao ser professor.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível entender que a construção de identidade docente está ligada às mudanças socio históricas, políticas, econômicas e socioculturais que o mundo globalizado nos impõe, interferindo diretamente no processo educacional e no ensino dos alunos, como também na identidade do ser professor. Ela não está separada da vida pessoal e emocional desse profissional da educação, tendo em vista que no decorrer da docência ele vai refinando o seu fazer, acrescentando-lhe o seu modo de ser professor através de suas experiências, sejam elas profissionais ou pessoais.

O uso do mentoring como ferramenta de ensino no processo de formação docente contribui de forma significativa para o desenvolvimento intelectual e emocional desse profissional, haja vista que a presença de um mentor agrega valores e saberes que edificarão um indivíduo consciente de seu papel enquanto ser social em espaços escolares ou não escolares.

Portanto, deve-se considerar que o processo de formação docente acontece ao longo de uma trajetória, cujo profissional é um sujeito ativo na consolidação de sua própria aprendizagem e o ensino se torna uma prática reflexiva constante de suas experiências.

Referências

AMADO, N. M. P. **O professor estagiário de Matemática e a integração das tecnologias na sala de aula:** relações de mentoring numa constelação de práticas. 2007. 723. Tese (Doutorado em Matemática) – Universidade do Algarve, Faro, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica.** 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.** Málaga: Aljibe, 2006.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? *In:* DILLENBOURG, P. (Ed). **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches.** Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19

FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Jornal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, jan./feb., p. 17-30, 2001.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, 2005, p. 899-916. Disponível em: <http://formacaoeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/2>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARCELO G. C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. *In:* FERNANDES, F. (org.). **Marx, K., Engels, F.: história.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Grandes Cientistas Sociais, 36).

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 15-38. 2002.

OLIVEIRA, M. M.; WUNDERLICH, M. (Orgs.). Aplicação do coaching e mentoring na educação. *In:* OLIVEIRA, M. M. **Coaching e Mentoring na educação.** São Paulo: Editora Leader, 2017. p. 19-32

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor.** São Paulo: Nuances. Vol. III. Set. 1997

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.