

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA CRISTINA MASSETTO

Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco

SÃO CARLOS

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA CRISTINA MASSETTO

Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline M. de Medeiros Rodrigues Reali

São Carlos
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M415fp

Massetto, Débora Cristina.

Formação de professores iniciantes : o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco / Débora Cristina Massetto. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
242 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Professores - formação. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Aprendizagem profissional da docência. 4. Programa de mentoria. 5. Professores iniciantes. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Débora Cristina Massetto
São Carlos 17/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª. Drª. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Profª. Drª. Fernanda Migliorança

DEDICATÓRIA

Para minha querida mãe Adriane, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e a benção de conviver com pessoas tão especiais, sem elas, nada seria possível.

Agradeço em especial à Aline Reali, além de orientadora do presente estudo, um exemplo a ser seguido como pesquisadora e profissional com grande competência. A convivência, nesses dois anos, foi marcada por momentos de muito aprendizado e de crescimento. Obrigada pela confiança!

Meu muito obrigada às professoras que fizeram parte das minhas bancas de qualificação e de defesa, Fernanda Miglioranza e Regina Tancredi, pelas ricas contribuições ao meu trabalho, que tanto ajudaram a traçar e a desenvolver um caminho. Agradeço as leituras atenciosas das professoras Maria Regina Guarnieri e Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira, pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Agradeço à professora Elaine Assolini, minha primeira orientadora, por me ajudar e me encaminhar na área acadêmica, pelos muitos aprendizados durante a graduação, pelas oportunidades e pelo afeto.

Sou grata à minha mãe, exemplo de coragem e determinação, obrigada por ser a referência de vida, de amor e de perseverança. Sem você, nada valeria a pena. Dedico todo meu amor e todo meu esforço a você, sempre.

Agradeço ao Joel, Gabriel, Thiago e Felipe Santinelli, pessoas de coração enorme e muito queridas, presentes de Deus.

Agradeço às minhas amigas, que me apoiaram nessa trajetória, sentiram a minha falta, que me deram condições emocionais para enfrentar todas as barreiras e as ausências: Marina, Gabriela, Laís, Letícia, Camila, Karina, Suelen, Janaina, Raquel, Paula, Caroline, Ana Beatriz, Renata e Juliana, sou uma pessoa muito sortuda por ter vocês em minha vida.

Agradeço às minhas queridas pedagogas e exemplos de profissionais e de amizade: Daniele, Gabriela, Mariana, Maísa e Ana Cláudia, tenho muito orgulho e um profundo carinho por vocês.

Agradeço ao meu amigo Rafael, pela incondicional preocupação e torcida, mesmo com a distância, você sempre foi muito presente. Ao meu amigo Enio, pelo seu olhar atencioso aos meus trabalhos. Ao meu querido Nilton, pelo apoio e carinho.

Agradeço aos meus colegas da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar): conviver com vocês é um aprendizado constante. Em especial às minhas queridas

companheiras Amanda, Daiany, Elis, Gislaine e Kenia, vocês são muito especiais. Muito obrigada pela amizade e pelas parcerias.

Agradeço aos meus colegas queridos da pós-graduação: Danieli, Carolina, Consuelo, Tatiane, Joelma, José, Luciana e Natália, pela companhia e trocas de experiências, momentos apreensivos e de muita alegria.

Agradeço à Capes pelo financiamento à minha pesquisa e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pela oportunidade de desenvolver meu trabalho.

Agradeço às professoras participantes do presente estudo, por tantas aprendizagens e por compartilhar suas trajetórias com tantos outros professores.

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte deste momento importante da minha vida, vocês serão sempre lembrados.

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas*

*Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá*

*E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi...*

Gonzaguinha

RESUMO

MASSETO, D. C. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco.** 2014. 243f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

O objetivo desta pesquisa foi analisar se e de que maneira o Programa de Mentoria *online*, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa. Ele foi desenvolvido com o propósito de auxiliar professores com menos de cinco anos de carreira a superarem as dificuldades típicas dos anos iniciais da docência, por meio do seu acompanhamento, via correspondências eletrônicas, por professoras experientes – as mentoras. O referencial teórico pautou-se na literatura sobre professores iniciantes, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, base de conhecimento para o ensino. Os dados foram coletados por meio de um questionário *online* preenchido por dez professoras ex-participantes do Programa e por entrevistas semiestruturadas, realizadas via *Skype* com duas delas. Além disso, as análises envolveram os dados obtidos durante a realização do Programa, considerados aqui como narrativas. Os resultados apontam o início da carreira como um momento caracterizado por angústias, inseguranças e desespero, como também por falta de apoio na inserção do professor no contexto de trabalho. Apontar também que a participação no Programa de Mentoria promoveu aprendizagens, mediante interações entre com as mentoras, que ajudaram no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos da carreira, assim como após cinco anos de exercício profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional da docência. Aprendizagem profissional da docência. Mentoria *online*. Professor iniciante.

ABSTRACT

MASSETO, D. C. **Formation of beginning teachers: the UFSCar's online Mentorship Program in focus.** 2014. 243f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

The goal of the research is to investigate the contribution of the online Mentorship Program, offered by the Federal University of São Carlos (2004-2007), to the formation of beginning teachers, participants of the initiative, from the current analysis of these teachers about their participation in the program. This program was developed with the purpose of assisting teachers with less than five years of career to overcome the typical difficulties of the early years of teaching through its monitoring by experienced teachers (female mentors) via electronic mail. The theoretical framework is guided in the literature on beginning teachers, learning and professional development of teaching, knowledge basis for teaching. Data were collected through an online questionnaire completed for ten alumni teachers of the program and two semi-structured interviews with two of them, conducted via *Skype*. Moreover, analyzes involved data obtained during the implementation of the Program, considered as narratives. The results point out the beginning of the career as a time characterized by anxieties, insecurities and despair, and also shows the lack of support regarding the teacher's inclusion in the context of work. The data indicate that participation in the Mentorship Program promoted learning through interactions between experienced professionals and beginners, who helped in coping with the difficulties experienced in the early years of his career, and after five years of professional practice.

Keywords: Professional development of teaching. Professional learning of teaching. Mentoring. Beginning teachers.

Lista de Figuras

Figura 1 - Correspondência de Solange para sua mentora Denise	128
Figura 2 - Correspondência de Alice para sua mentora Denise	130
Figura 3 - Layout do blog de Solange: orientações para professores iniciantes	171

Lista de Quadros

Quadro 1 - Procedimentos de coleta de dados da pesquisa.....	80
Quadro 2 - Aspectos levantados no início do Programa de Mentoria - 2004	88
Quadro 3 - Questão apresentada às professoras iniciantes (PI), sobre a decisão de participar do Programa de Mentoria (grifos nossos).....	98
Quadro 4 - Atendimento às expectativas em relação aos conteúdos trabalhados	101
Quadro 5 - Aprendizagens derivadas da participação no Programa	104
Quadro 6 - Mentoradas: perfil, frequência de contato e capacidade de escuta e comunicação	109
Quadro 7 - Mentoradas: qualidade dos feedbacks, domínios dos conteúdos e experiência e tipo de auxílio oferecido	111
Quadro 8 - PM: contribuições para o enfrentamento das dificuldades posteriores.....	114
Quadro 9 - PM: principais aspectos, sugestões para seu aprimoramento e possível recomendação	116
Quadro 10 - Comparativo entre os dados obtidos no questionário de inscrição (QI) e os do questionário da pesquisa (QP) - intervalo de seis anos	120
Quadro 11 - Trajetória de mentoria da iniciante Solange: síntese dos conteúdos das mensagens.....	139
Quadro 12 - Síntese dos assuntos das mensagens entre a iniciante Alice e a mentora Denis	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	21
Formação de professores: algumas ideias	21
1.1 Panorama sobre as pesquisas na área de Formação de Professores.....	33
1.2 Desenvolvimento profissional e as fases da docência	36
1.3 Iniciação na docência	40
1.4 Comunicação entre os pares.....	49
CAPÍTULO II.....	54
Educação a distância e processos de apoio docente <i>online</i>	54
2.1 Programas de Mentoria e dispositivos de acompanhamento no desenvolvimento profissional do professor.....	59
2.2 Programa de Mentoria online da Universidade Federal de São Carlos.....	66
2.3 Questionário <i>online</i> : acesso à internet pelas professoras iniciantes	74
CAPÍTULO III	78
Delineamento metodológico do estudo: o caminho percorrido	78
3.1 Primeira parte: seleção dos sujeitos e questionário <i>online</i>	80
3.2 Segunda etapa: aspectos importantes obtidos pelo questionário <i>online</i>	82
3.3 Terceira etapa - entrevistas: conhecendo melhor as PI	83
3.4 Acesso aos documentos produzidos durante o Programa.....	84
CAPÍTULO IV.....	87
Questionários: dados e discussões sobre professores iniciantes e o Programa de Mentoria <i>online</i>	87
4.1 Questionário da inscrição: conhecendo as participantes e as dificuldades do início de carreira.....	88
4.2 Questionário <i>online</i> : retomada sobre o PM e análises	97
4.3 Os questionários e suas relações	120
CAPÍTULO V	125
Entrevistas e as interações online: dificuldades, aprendizagens, acontecimentos e contribuições do Programa.....	125
5.1 Conhecendo a mentora Denise e as professoras iniciantes	126
5.1.1 Professora iniciante Solange e sua sala de aula.....	127
5.1.2 Professora iniciante: Alice e seus alunos	129
5.2 Início da carreira docente: as dificuldades das iniciantes	131
5.3 Trajetória de mentoria: o apoio da mentora nas dificuldades das iniciantes	137
5.4.1 Solange e sua trajetória no PM.....	138
5.4.2 Alice e sua trajetória no PM.....	152
5.5 Professoras experientes: a ressignificação das aprendizagens	168
5.5.1 Solange: experiente, coordenadora pedagógica, blogueira, alfabetizadora, orientadora do Pacto	169

5.5.2 Alice: experiente, coordenadora pedagógica, considera a reflexão muito importante em seu trabalho.....	177
CAPÍTULO VI.....	180
Contribuições do Programa de Mentoria online da UFSCar no desenvolvimento profissional docente	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	204
Apêndice A - E-mail convite para participação na pesquisa.....	204
Apêndice B - Questionário <i>online</i> preenchidos por dez professoras iniciantes	205
Apêndice C - Roteiro de entrevista com a professora Solange.....	207
Apêndice D - Roteiro de entrevista com a professora Alice	209
ANEXOS	212
Anexo A - Diário reflexivo elaborado pela professora iniciante Solange	212
Anexo B - Diário reflexivo da PI Solange.....	214
Anexo C - Atividade de revisão coletiva da iniciante Solange.....	216
Anexo D - Relato da EEA pela iniciante Solange	218
Anexo E - Roteiro de diário reflexivo	222
Anexo F - Orientações para a realização da sondagem	223
Anexo G - Texto sobre sequência didática	224
Anexo H - Orientação da mentora Denise para iniciante Solange sobre a EEA	227
Anexo I - Primeiro relato reflexivo da professora iniciante Alice.....	228
Anexo J - Relato Reflexivo dos alunos da professora Alice - 2007.....	230
Anexo K - Alunos pré-silábicos da professora Alice	231
Anexo L - Diário reflexivo com ênfase nos alunos pré-silábicos – PI Alice.....	232
Anexo M - Relato de experiência de ensino e aprendizagem da professora Alice.....	234
Anexo N - Texto indicado para a professora iniciante Alice sobre salas heterogêneas.....	236
Anexo O - Retorno da mentora Denise à avaliação diagnóstica de Alice.....	238
Anexo P - Devolutiva da mentora Denise ao diário de Alice	239
Anexo Q - Exemplos de atividades de Denise para Alice.....	241

INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é um momento com muitos conflitos: transição da fase de estudantes para a de professores; angústias entre os aportes teóricos e a decisão de quais, como e quando serão aplicados na prática; adaptação à cultura e ao contexto escolar; compromisso com o ensino e com todas as demandas que advém dele e, somados a todas as características profissionais, os aspectos pessoais de cada professor, em processo de construção desta identidade docente, em que “a imagem inicial do que é a docência vai se consolidando ou modificando” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 40).

Marcelo Garcia (2006) apresenta um aspecto importante do período de iniciação à docência, “caracterizado por um princípio de supervivência e por um predomínio do valor prático” (p. 7). Além disso, complementa que os primeiros anos de inserção no contexto escolar “são fundamentais para assegurar um professor motivado, implicado e comprometido com sua profissão” (p. 10). Dessa forma,

[...] o início da docência precisa ser tomado como um momento significativo da vida do professor. Existem sentimentos, manifestações pessoais e profissionais que vêm à tona nessa fase da carreira e que demandam apoio para o profissional. A postura de grande parte das escolas e universidades brasileiras tem sido a de “fechar os olhos” para esse problema, o que tem demarcado uma série de comprometimentos que tendem a ampliar a sensação de incompetência e até de desistência da carreira docente por parte dos professores. (FERREIRA; REALI, 2005, p. 14)

Em vista da importância dos primeiros anos de docência, caracterizados por uma gama de novidades e, possivelmente, dificuldades, é que algumas pesquisas (CORSI, 1993; FLORES, 1999; FREITAS, 2002; GUARNIERI, 1996, 2005; PAPI, MARTINS, 2008; REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008) apresentam-se para explicar e compreender o professor iniciante, suas particularidades e como o seu ensino é desenvolvido nas escolas. Contudo, mesmo entendendo a relevância de se deterem sobre o professor em início da carreira, ainda não são muitos os estudos que possuem esse foco (CUNHA; ZANCHET, 2010).

É nesse contexto que a presente pesquisa se coloca, com o principal objetivo de investigar sobre se e de que maneira o Programa de Mentoria *online*, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre a época em que participaram do Programa. Conforme Marcelo Garcia (2006), os programas que

apoiam a iniciação à docência organizam-se a fim de diminuir a tensão da inserção do professor na escola, por isso a importância de se oferecer iniciativas como esta aqui estudada.

E por que oferecer apoio e compreender os aspectos que envolvem um professor em início de carreira? Tal fase é crucial para a permanência docente nas escolas, uma vez que passam por situações difíceis que podem causar o abandono da profissão e a construção de modelos que lhes acompanharão durante sua trajetória profissional. Além disso, concorda-se com Ferreira e Reali (2005) ao afirmarem:

[...] o professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso pela situação nova que vai viver; é absorvido pelas inúmeras informações que lhes chegam, a visualização da escola e a relação com os alunos; enfrenta o contato com os outros docentes; tem que dar conta de questões burocráticas da sala de aula, como preencher o diário de classe ou ainda planejar sua aula, dentre outras tantas tarefas. (p.2)

Dessa forma, especificamente, a pesquisa investigou, junto aos professores iniciantes que participaram do Programa de Mentoria *online* (UFSCar), as contribuições para o aprimoramento de sua formação nas atividades de docência na Educação Básica; caracterizando as aprendizagens ocorridas durante a realização do Programa; contextualizando historicamente como se deu o desenvolvimento profissional dos professores participantes do Programa – mapeando os principais acontecimentos, dificuldades, dilemas etc. e; analisando a forma como o Programa favoreceu a superação das dificuldades enfrentadas ao longo da carreira, com foco no período de realização do Programa.

O Programa de Mentoria *online* foi organizado por pesquisadoras da UFSCar e oferecido por meio da elaboração do Portal dos Professores, ambiente idealizado a fim de oferecer formação em serviço para professoras em início de carreira, com o apoio de professoras experientes. Tal apoio foi oferecido via internet, a partir de trocas de correspondências *online*, entre professoras iniciantes que lecionavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (na época, de 1ª a 4ª série), e professoras com experiência, as quais possuíam uma carreira bem-sucedida e características que viabilizaram seus papéis como mentoras.

Nesse modelo de programa, cada professora iniciante possuía uma mentora, enquanto esta oferecia apoio a mais de uma iniciante, atendendo às necessidades de cada uma e contando com construção de casos de ensino, processos e experiências de ensino e aprendizagem, materiais didáticos e reflexões sobre assuntos relacionados à docência e ao início da carreira docente.

O tratamento individualizado foi possível por meio do currículo flexível do Programa, que se pautava pelo atendimento das demandas das práticas e das dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes, por isso a razão de não ser chamado de “curso”. Dessa forma, concorda-se que “o novo currículo se constrói individualmente, pois se caracteriza pelo conhecimento de necessidades apontadas pelas professoras iniciantes e de ir em busca de sua superação” (MIGLIORANÇA et al., 2006, p. 14-15).

Por fim, ao adotar um modelo de intervenção de estudos construtivo-colaborativo, ou seja, parceria e colaboração de pesquisadoras da UFSCar, mentoras e professoras iniciantes, o Programa tinha como objetivo:

[...] dar apoio a professores iniciantes no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho; formar formadores de professores para atuarem via internet na capacitação de professores iniciantes. (MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012, p. 302)

Assim, desenvolver um estudo sobre professores iniciantes justifica-se, inicialmente, pelo período de iniciação à docência que se configura como uma fase decisiva, já que os professores sofrem com os primeiros impactos com o contexto escolar, envolvendo ressignificações de aspectos práticos e/ou continuando com modelos de professores vivenciados quando na condição de alunos. Além disso, os iniciantes passam pelo estabelecimento de relações com seus pares, tendo como consequência a construção de algumas ideias e comportamentos que poderão se tornar base para as suas ações na profissão.

Somadas aos aspectos teóricos e a importância da iniciação à docência, as experiências vivenciadas pela pesquisadora também motivaram a realização do presente estudo, como será apresentado a seguir.

Minha trajetória de formação pessoal e acadêmica

A minha trajetória formativa é marcada por momentos importantes que se referem aos motivos que me fizeram tornar-me professora, com início aos quinze anos, momento em que comecei a trabalhar como monitora de crianças (educação infantil), em uma instituição de ensino privada, como forma de receber uma bolsa para os meus estudos.

As experiências que tive nessa fase, caracterizadas como um primeiro contato com o ensino sem ser como aluna, com as professoras, ensino, cultura docente, materiais didáticos e com as metodologias, despertaram-me a vontade de ingressar, mais tarde, no curso de

Pedagogia, a fim de aprofundar os aprendizados vivenciados nas atividades práticas e com a expectativa de assumir o papel de professora.

O ingresso no curso de Pedagogia aconteceu em 2008 e contou com experiências marcantes: a) quatro anos de trabalho como auxiliar de classe, no ensino infantil e fundamental de uma instituição privada; b) participação como bolsista em cursos de formação de professores, via programa de extensão universitária; c) inserção em grupo de estudos sobre leitura, alfabetização e letramento e d) monitoria em uma disciplina do curso de Pedagogia.

O trabalho no projeto de extensão, como membro de um grupo que cuidava da organização, elaboração de materiais didáticos e no contato com os professores, ofereceram subsídios para as primeiras reflexões sobre a formação de professores, somadas às experiências teóricas na licenciatura. Além disso, as falas dos professores, momentos de trocas de experiências e reflexões sobre a docência trouxeram-me uma vivência muito positiva e a vontade de compreender melhor aquele universo.

Muitas indagações vieram durante os cursos de extensão, repercutindo na vontade de aprender sobre formação docente: como pensar um curso de formação para 38 professores da rede pública, realizado de forma semi-presencial, no formato de oficinas literárias? Quais aspectos deveriam ser levantados durante as reuniões? Quais eram as necessidades formativas dos professores participantes? Como oportunizar espaços de não censura e reflexões sobre diversos assuntos? Como valorizar o saber docente e oferecer elementos que auxiliassem nas questões ligadas à docência?

Tais perguntas fizeram parte da minha trajetória na graduação e me despertaram o desejo de estudar e aprofundar conhecimentos sobre a área de formação de professores. Mais ainda, estudar sobre um curso ou um programa que tivesse uma proposta formativa que atendesse às demandas dos professores, mas com estratégias que oportunizassem esse aprendizado de forma a não ser mais um peso no contexto complexo do trabalho docente.

Então ganhou corpo a vontade de aprofundar tais questões, com a pesquisa sobre possíveis programas com as características descritas e com a possibilidade de estudo sobre estes na pós-graduação.

Foi então que, dentre as minhas pesquisas, encontrei o Programa de Mentoria *online* da UFSCar, no site do Portal dos Professores e o interesse em saber mais sobre os objetivos e sua organização foi grande, já que ele possuía duas particularidades que me chamavam a atenção: 1) foi oferecido a professoras em início de carreira, considerando que eu me identificava com essa fase da profissão docente, pois estava me formando como professora; 2)

foi oferecido na modalidade a distância, aspecto pouco abordado e utilizado durante a graduação e que me despertou curiosidade no tocante a suas particularidades.

A elaboração do projeto de pesquisa que desencadeou o presente estudo teve como base as informações disponibilizadas no site do Portal dos Professores e os artigos publicados sobre o Programa de Mentoria, sendo que o conhecimento aprofundado sobre o Programa deu-se no desenvolvimento deste trabalho, embora a vontade de estudá-lo iniciara-se ainda antes de terminar o curso de Pedagogia.

Para Lüdke e Boing (2007, p. 1193), “mesmo em condições frágeis, o professor pode obter êxito em algum aspecto do seu trabalho, que merece ser estudado”; a partir disso, pode-se dizer que a justificativa desta pesquisa pautou-se, pessoalmente, em um desejo de conhecer o início da carreira docente, as dificuldades, dilemas, práticas e vivências de colegas iniciantes, a fim de entender de que maneira os momentos difíceis são superados, a importância de apoiar tais professores e o desejo de que a leitura desse texto ajude outros docentes, como eu, a compreender alguns aspectos que envolvem a inserção na sala de aula.

Além disso, a justificativa estende-se à necessidade de obterem-se dados sobre a avaliação/impacto do Programa que as participantes realizaram, após alguns anos de experiência docente.

Questões investigativas e organização do estudo

As questões investigativas do presente estudo são: quais aspectos do Programa de Mentoria *online* (UFSCar), de acordo com ex-participantes, podem ter influenciado as práticas pedagógicas, a construção de sua identidade docente e desenvolvimento profissional e impactado em suas trajetórias profissionais? As dificuldades enfrentadas nesse período inicial de formação foram resignificadas e analisadas em tal Programa? Quais são os efeitos percebidos pelas ex-participantes da interlocução com profissionais com repertórios e em fases distintas da carreira (as mentoras)?

Nesse sentido, o objetivo geral configurou-se na análise da contribuição do Programa de Mentoria *online* para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa.

Para desenvolver tal ideia, o estudo foi organizado em seis capítulos, assim:

No primeiro – **Formação de professores: algumas ideias** – focalizam-se as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente e as fases da carreira, com atenção

especial para o início da profissão docente, abordando alguns conceitos bases da área de Formação de Professores.

No segundo - **Educação a distância e processos de apoio docente *online*** – buscase delinear abordagens sobre Educação a Distância e atentar aos processos de apoio *online* oferecidos ao professor iniciante, juntamente com caracterização do Programa de Mentoria *online* da UFSCar, foco do presente estudo.

No terceiro - **Delineamento metodológico do estudo: o caminho percorrido** – são apresentadas as abordagens metodológicas adotadas para o desenvolvimento do tema relacionado ao professor iniciante, particularmente, com a descrição dos dois períodos de coletas de dados, isto é, a realização de um questionário *online* para participantes do Programa e duas entrevistas individuais e semiestruturadas com duas professoras ex-iniciantes, somando à coleta de dados obtidos durante a realização do Programa.

No quarto - **Questionários: dados e discussões sobre professores iniciantes e o Programa de Mentoria *online*** - faz-se a organização dos dados obtidos dos procedimentos metodológicos, a partir do preenchimento de um questionário *online* por dez professoras ex-participantes do Programa, com destaque e análises sobre: a) caracterização pessoal e profissional das professoras iniciantes e suas dificuldades; b) motivos que levaram as professoras a participar da iniciativa; c) expectativas com os conteúdos trabalhados; d) aprendizagens derivadas da participação no Programa; e) características das mentoras e das interações realizadas: qualidade dos feedbacks, domínio dos conteúdos, experiência e tipo de auxílio oferecido; f) contribuições do Programa para o enfrentamento das dificuldades das iniciantes; g) principais aspectos do Programa: positivos e negativos, sugestões para o aprimoramento e recomendação a outros professores iniciantes.

No quinto – **Entrevistas e as interações *online*: dificuldades, aprendizagens, acontecimentos e contribuições do Programa** – apresentam-se análises de duas entrevistas realizadas com duas professoras ex-participantes do Programa, com a finalidade de levantar como a participação no Programa tem contribuído para a formação e atuação pedagógica, além de organizar as categorias de análise, subsidiadas pelos dados coletados durante a oferta do Programa, por meio das interações *online* entre iniciantes e mentora.

No sexto – **Considerações finais**: são retomados os principais elementos da dissertação, a questão de pesquisa, as análises dos dados e a conclusão do estudo.

CAPÍTULO I

Formação de professores: algumas ideias

Neste capítulo é discutido o referencial teórico que subsidia o presente estudo e que oportuniza a análise dos dados, considerando-se os seguintes temas: a) formação de professores e as principais reflexões sobre a área; b) desenvolvimento profissional e as fases da carreira; c) início da carreira docente e professor iniciante; d) comunicação entre os pares.

A formação docente vem constituindo-se em um desafio constante para o avanço profissional dos professores e seu aprimoramento, assim como para a melhoria da educação brasileira. Na prática, o cenário encontrado é de desigualdades em relação à distribuição de oportunidades na educação, provando que as realidades educativas são difíceis de mudar (VAILLANT, 2009).

Nos séculos XX e XXI, muitos estudos tiveram como foco a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional, destacando a complexidade de trabalhar com o conceito de formação. Nesse sentido, ela pode ser entendida, ao transmitir saberes, como uma função social, “de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19). O autor completa seu pensamento apresentando a formação de professores como sendo um processo sistemático, a partir do qual:

[...] os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente, ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permitem intervir profissionalmente. (p. 26)

Marcelo Garcia (2002) discute que o valor da sociedade em que vivemos atualmente está diretamente ligado ao o nível de formação que é oferecido às pessoas, juntamente com a capacidade de inovação dos cidadãos. Concordando com essa afirmação, faz-se necessário dar atenção e tratamento especial para a formação dos docentes, já que esses possuem uma grande responsabilidade na aprendizagem dos seus alunos.

É preciso pensar como se configura a formação que está sendo oferecida aos professores durante o seu desenvolvimento profissional, considerando que a aprendizagem dos alunos está diretamente ligada à aprendizagem de seus professores. Portanto, para Nóvoa (1995, p. 25):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. (...) A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Durante a sua trajetória profissional, o professor, no processo de construção de sua identidade docente, estará suscetível a muitas experiências positivas e negativas ligadas ao ensino, à escola, aos pares e aos alunos. Dentre estas, é possível pensar sobre as dificuldades encontradas na educação que, mesmo tendo o professor em destaque, não são de responsabilidade exclusivamente dele, já que fazem parte de um contexto mais amplo e estão ligadas a outras questões que envolvem o processo educativo, tais como:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p.1359)

As questões sociopolíticas, sobre o currículo e formação docente influenciam a maneira como é oferecido o ensino nas escolas brasileiras e o modo como é entendida a formação do professor, já que não fica restrita somente ao período em que este passa pela licenciatura, mas que necessita de um apoio contínuo, a fim de enfrentar as dificuldades do ensino. Dentre essas dificuldades já conhecidas, Marcelo Garcia (2002) apresenta o fato de o trabalho do professor ser marcado por certo isolamento dentro de suas salas de aula, predominando o individualismo e poucas situações de observação da prática de colegas.

Segundo Pérez Gómez (2001), o isolamento profissional limita o acesso a novos conhecimentos e melhores alternativas, causando a acumulação e interiorização do estresse, que impede o reconhecimento do trabalho docente e tem como consequência a permanência de professores sem competência no trabalho, prejudicando tanto o aprendizado dos alunos, como o seu e de seus pares.

Tais situações configuram-se como barreiras para a formação docente, sendo que o avanço na profissão pode ocorrer a partir da capacidade dos professores de se adaptarem às mudanças da nossa sociedade, organizando o seu ensino a partir delas, somado ao comportamento docente, como líder no seu trabalho, no uso de tecnologias de informação e comunicação e na partilha de suas ideias entre os pares (MARCELO GARCIA, 2002).

Diante desse cenário, pensa-se em como ocorrem as aprendizagens docentes durante seu desenvolvimento profissional, observadas por Diaz (2001) em duas perspectivas, sendo que a primeira é pessoal e se relaciona com o aprendizado do professor a partir de sua experiência com seus alunos e, a segunda, ambiental, ligada ao contexto do trabalho.

A autora completa que a aprendizagem global no trabalho do professor possui três características: 1) instrumental, em que o trabalho é ligado à qualidade do ensino; 2) dialógica, “proporciona a compreensão de um mesmo em seu contexto, incrementado na confiança pessoal e na competência profissional” (Idem, p. 91, tradução nossa); 3) colaborativa, em que o desenvolvimento ocorre envolvendo as experiências ou os problemas docentes.

É importante dizer, em relação à formação do professor, que essa pode ser compreendida abrangendo desde o período que o professor frequenta a escola como aluno, já que tem contato com modelos de ensino, de professor, de gestão, de como são trabalhados os conteúdos e nas relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, no ingresso em um curso de licenciatura e no próprio exercício docente. Dessa forma, concorda-se com Vezub e Alliaud (2012) sobre o processo contínuo de formação:

[...] há gestos do ofício que se aprendem cedo, durante a própria experiência escolar como alunos e que, portanto, fazem supor que se trata de uma tarefa já explorada, difícil mas familiar. (...) Mas a aprendizagem do ofício não se detém ali: os centros educativos desempenham a tarefa também de constituírem importantes espaços de formação e socialização; são uma fonte de novos desafios e de aprendizagens em todas as etapas da trajetória docente, mas, muito especialmente, o início da profissão. (p. 9)

Assim, a formação docente não se inicia e se encerra no curso de licenciatura, já que, por ser um processo contínuo, acompanha o professor desde seu período como aluno e na sua carreira docente. É nesse contexto, de desenvolvimento profissional, em que acontece a construção da sua identidade docente, que “se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida depois, na formação inicial, e se prolonga durante todo seu exercício profissional” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 35, tradução nossa). Assim, essa identidade pode ser pensada da seguinte maneira:

[...] como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e quais são seus fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também guarda relação com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes, e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades. A identidade docente é tanto a experiência pessoal como é o papel que é reconhecido ou premiado em uma dada sociedade. (p. 35, tradução nossa)

Por passarem por muitos anos como observadores, quando se tornam professores, esses profissionais podem reproduzir os modelos de ensino que se tornaram mais significativos em sua vida (GUARNIERI, 2005).

Além disso, considera-se que o professor precisa conhecer e compreender a disciplina que leciona, ou seja, os professores não podem possuir, apenas, uma compreensão intuitiva ou pessoal de uma teoria ou conceito (MIZUKAMI, 2004). É preciso uma formação docente que vá além da observação de práticas pedagógicas e o reconhecimento de modelos existentes a fim de garantir o aprendizado dos professores e dos alunos, já que “ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem para o aluno, entre outros aspectos” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 79). Entender a compreensão da docência

[...] como um processo desenvolvimental, que requer tempo e recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas sejam confrontadas com as que os professores já têm e, sendo apropriadas por eles, enriqueçam suas práticas. (MIGLIORANÇA et al., 2006, p. 1)

Os processos formativos que acompanham o professor devem ter como referência: “o reconhecimento e a valorização do saber docente” (MIZUKAMI, 2003, p. 27), tornando-o agente ativo no ensino e na aprendizagem dos seus alunos, assim como nas suas atividades dentro da instituição escolar. Concorde-se com Pérez Gómez (1995, p. 106):

[...] afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema pré-estabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada. As bases do autodesenvolvimento profissional dos professores radicam nesta dinâmica reflexiva.

Mizukami (2006) argumenta que o professor deve possuir uma formação consistente, que envolva os conhecimentos do conteúdo específico, conhecimentos dos contextos formativos e de processos de aprendizagem da docência, conhecimento historicamente contextualizado de políticas públicas educacionais e das teorias que dão base à especificidade do conhecimento pedagógico. Não menos importante: “é preciso considerar que o conceito de

formação possui uma dimensão que é pessoal e se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita sua vinculação restrita ao âmbito da técnica” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 40) ou apenas do conhecimento específico.

Com o advento do século XXI criou-se a necessidade de uma redefinição de aspectos como a concepção de conhecimento pautado na racionalidade, como substrato da educação (MIZUKAMI et al., 2003a), em que o modelo de racionalidade técnica torna-se pouco, para se responsabilizar pela formação docente, já que pensá-la implica em “considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores” (SARTI, 2009, p. 134).

A partir da complexidade de construir conhecimentos, criou-se uma necessidade de redefinir a formação docente, como sendo um processo *continuum* (KNOWLES & COLE, 1995), que não se restringe à formação inicial ou continuada, mas se estende a um processo em constante desenvolvimento, considerando a reflexão, os aspectos pessoais e profissionais, como elementos importantes nessa trajetória. Assim, por desenvolvimento profissional, entende-se:

[...] é um processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudanças das pessoas adultas. (MARCELO, 1998, p. 65)

Por ser um desenvolvimento contínuo, aprender a ser professor necessita de recursos e de tempo, para que o novo (concepções, técnicas, valores, conhecimentos específicos de conteúdo e pedagógicos) seja analisado e refletido, sem desconsiderar os conhecimentos que os professores já possuem, a fim de que sejam somados às suas práticas pedagógicas, ou seja:

“compreensão da docência como um processo desenvolvimental, que requer tempo e recurso para que novas concepções, novos valores, novas técnicas sejam confrontadas com as que os professores já têm e, sendo apropriadas por eles, enriqueçam suas práticas” (MIGLIORANÇA et al., 2006, p. 1).

Todavia, a imposição de novidades aos professores não significa que estes apreenderam modelos diferentes e que irão usá-los em suas aulas, já que “não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou novas técnicas” (REALI et al., 2008, p. 80), pois tais mudanças englobarão redefinições conceituais em um longo processo de reflexão, de apoio e do próprio aprendizado em ser professor, quando assumir esse papel e as demandas recorrentes do ensino.

Além disso, Mendes (2004) complementa que é preciso ter tempo para os professores refletirem sobre as suas experiências, já que somente ter acesso a elas não é condição para que haja construção do pensamento e aprendizagem, um elemento importante que muitos professores não possuem, devido à grande carga de atribuições, por conta das dificuldades advindas do trabalho e falta de apoio e incentivos.

É importante situar a questão da reflexão, já que não é um processo simples e com resultado imediato, uma vez que precisa estar envolvida em um contexto mais amplo, a fim de que transformações e mudanças ocorram de modo efetivo no contexto escolar. Dessa forma, concorda-se com Chakur (2002, p. 173):

[...] que os professores não podem ficar sós na realização das tarefas de indagação, reflexão e trocas, pois nem sempre eles se mostram sensíveis a problemas e conflitos que são centrais na profissão docente. Há que sensibilizá-los de fora. Eis, portanto, um dos papéis fundamentais da universidade: sensibilizar os professores, em sua formação inicial e também continuada, para os problemas e os contextos do ensino.

Roldão (2007) apresenta três campos de referencial teórico sobre a formação docente, com diferenças conceituais ligadas à reflexão e à formação em contexto, sendo eles: 1) “prática reflexiva e reflexividade como caracterizadores de um paradigma de formação profissional”; 2) “paradigma da formação pela investigação” e; 3) quadro teórico da “formação enquanto processo desenvolvido em contextos de ação” (p. 70).

A partir de tais concepções, alguns autores apresentam estudos sobre a formação docente, pautados na reflexão do professor. Schön (1983) estuda a epistemologia da prática estruturada a partir da reflexão na ação, já que o modelo de racionalidade técnica não consegue mais resolver os problemas ligados à prática de professores, tendo o entendimento da reflexão como um processo de reinterpretação do trabalho.

Entende-se que a formação docente deva estar pautada pelas situações que envolvam o aprender fazendo, em que os alunos, antes de saírem das instituições de ensino superior, começam suas práticas, sem que haja a compreensão racional de suas ações, contando com o acompanhamento de um tutor (SCHÖN, 1983).

Essa epistemologia é apresentada a partir de conceitos que se relacionam ao pensamento prático do autor, como irá explicar Pérez Gomes (1995), sobre o conhecimento-na-ação, que se configura como um saber fazer, consolidado em rotinas ou situações espontâneas, sem um pensamento sistematizado sobre a ação ocorrida.

Dessa maneira, o conhecimento pela reflexão-na-ação constitui-se a partir de um momento em que se pensa sobre o que se está fazendo, naquele instante da ação, é o pensar

“sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (SCHÖN, 1983, p. 26). Em contrapartida, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação engloba uma análise sobre as situações ocorridas, individualmente ou de modo coletivo, após o término de determinado acontecimento (MARCELO, 1998).

Segundo Day (1999) a reflexão sobre a ação “acontece fora da prática que se torna objeto de reflexão, sendo que a ênfase é colocada na ação, mas não circunscrita a si própria, ao passo que a reflexão-na-ação é necessariamente limitada pelo contexto em que ocorre” (p. 54), enquanto a reflexão-na-ação, “remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão activamente envolvidos no ensino” (p. 54).

Os estudos de Zeichner (1993) aparecem a fim de completar as ideias de Schön, adicionando e combatendo a questão da reflexão como sendo uma ação solitária e individual, defendendo que ela ocorre em um ambiente colaborativo e cooperativo, configurando-se como uma atividade social e condicionada pelo papel que cada professor assume na prática e pelo contexto institucional.

Nesse sentido, podemos dizer que o ensino reflexivo coloca os professores para refletir, não só em relação ao método que será aplicado aos conteúdos em sala de aula, em um modelo de “cima” (universidades) para “baixo” (instituições escolares), mas segundo uma postura crítica e que sejam ativos no desenvolvimento de suas práticas, a partir de suas reflexões individuais e partilhando com seus pares, a respeito do ensino e de outras condições que se relacionam com sua prática pedagógica (ZEICHNER, 1993).

Ainda sobre esse assunto, Zeichner (2008) apresenta que o ensino era compreendido como um processo técnico, sendo que o primeiro uso do termo “ensino reflexivo” relacionava-se à ideia de auxiliar os alunos a se tornarem mais conscientes a respeito dos aspectos morais e éticos que os compreendiam, mas sem abordar, especificamente, a reflexão de outros elementos ou de diferentes maneiras.

Sobre a reflexão dos professores, o autor mostra que houve um movimento mundial de reação contra uma visão que tratava os docentes meramente como técnicos, cujas ações dependiam de outras pessoas, ou seja, dos acadêmicos, para posterior aplicação em instituições escolares.

Korthagen (2010) estuda um enfoque realista da formação docente, relacionando o trabalho docente às situações reais surgidas durante o processo formativo, às análises sobre os elementos levantados pelo professor, somadas às intervenções dirigidas e tendo como referência a reflexão, na interação entre os professores. O autor, sobre a reflexão, apresenta um modelo denominado ALACT (p. 91), que envolve o ciclo dos seguintes aspectos: 1) a

ação; 2) revisão da ação; 3) tomada de consciência envolvendo aspectos importantes; 4) criação de métodos alternativos; 5) ensaio e retorno para uma nova ação.

Dentro de um movimento de valorização da pesquisa, reflexão e reconstituição da profissão docente, alguns estudos destacaram-se em Hong Kong e na Suécia por se pautarem na experiência docente com o objetivo de conhecer e refletir sobre a prática e, principalmente, na constituição de uma pedagogia que atenta aos aspectos individuais dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem.

Os exemplos atuais de tais estudos são conhecidos como *lesson and learning study* (ELLIOT, 2010). A ideia consiste, segundo o autor, em desenvolver colaborativamente uma lição, ou seja, um conjunto de professores participantes dessa lição observa um de seus colegas na prática em sala de aula e, em uma reunião posterior, tece comentários sobre o ensino de certo conteúdo. As questões e sugestões, após serem discutidas coletivamente, seriam incorporadas à próxima aula ministrada por um dos professores e, assim, prosseguiria essa dinâmica, com sugestões sobre o ensino.

Para Elliott (2010), o desenvolvimento do professor está ligado ao seu contexto prático, com a liberdade de experimentar em sua ação, em que os professores produzem teorias vindas das tentativas de melhorar seu exercício. Essa perspectiva teve como base as ideias de Stenhouse (1998), no sentido de não separação da prática com a teoria e, também, sem separar a realização das pesquisas pelos professores, posto que não são elementos inversos e, sim, complementares, considerando-se que os docentes podem tornar-se sujeitos ativos no ensino, tendo autoria nas teorias educacionais e de tentativas de melhoria da prática.

Rodgers (2002) apresenta a reflexão como uma forma de atribuir significados, podendo ocorrer em vários âmbitos, como em comunidades que servem como apoio na construção de hipóteses, diz ainda que a experimentação na prática não é uma causalidade, mas implica uma hipótese, a resolução de um desequilíbrio. Consoante a isso, refletir não é uma condição para que o professor seja um excelente profissional e que haja bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, isto é, refletir não garante o status de um bom professor. Marcelo e Vaillant (2009) apresentam algumas características que podem definir um bom professor, as quais se referem:

[...] ao conhecimento e aos valores que maestros e professores devem ter para transmitir aos estudantes, ao que se agrega ao manejo de métodos de ensino relacionados com os conteúdos, as competências comunicacionais que lhes permitam interagir com estudantes, pais, colegas, o domínio de técnicas derivadas dos avanços mais modernos das tecnologias da informação e da comunicação, as

competências para a investigação, e a reflexão acerca de suas próprias práticas. (p.9, tradução nossa)

As pesquisas na área de formação de professores apresentadas por Pimenta (2007); Imbernón (2006); Tardif & Lessard (2005); Nóvoa (1992, 2009); Mizukami e Reali (2002); Mizukami et al. (2003a); dentre outros, afirmam que é necessário, na formação docente, troca e reflexão sobre a docência, bem como considerar a concepção de professor como prático reflexivo (ZEICHNER, 1993), preocupado com a relevância das experiências das práticas docentes. Nesse sentido,

[...] consideramos que professores inquiridores ou reflexivos, que sejam capazes de investigar a própria prática, têm sido com frequência mais capazes de influenciar e moldar os contextos, ambientes e processos de decisão relacionados aos vários papéis docentes. (REALI et al., 2010, p. 495)

Zeichner (1993) defende que os professores possuem teorias que podem contribuir para uma base de conhecimentos sobre a profissão, reconhece a riqueza da experiência, que está na prática de bons professores e aponta a necessidade de ajudar os futuros docentes, “a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 17).

Nessa concepção, a reflexão configura-se como um processo em que o professor atribui sentido às suas práticas e ações pedagógicas, aprendendo com sua experiência e o auxiliando para as futuras, devendo ocorrer nas interações com colegas, ampliando o nível de consciência dos professores no que é realizado no ensino. É a ação do professor quando analisa, retrospectivamente, o processo de ensino-aprendizagem, chegando a uma nova compreensão do que foi realizado (SHULMAN, 2005).

Dando prosseguimento às noções de reflexão na formação docente, aquela que acontece pela investigação, Stenhouse entende a reflexão como “um meio através do qual o professor aprende, semelhante a um artista, a arte de ensinar mediante o exercício de seu próprio ‘que fazer’. Nessa aprendizagem, é preferível a comprovação crítica, como garantia da autonomia, à aceitação passiva” (STENHOUSE, 1998, apud¹ OLIVEIRA, 2001, p. 34).

O autor defende a não separação da prática com a teoria e do professor com o pesquisador, a partir de um tipo de pesquisa sobre relações humanas: investigação-ação. Stenhouse apresenta que os professores que participam de tal investigação não estão

¹ STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 5 ed. Madrid: Ediciones Morata. 321p. 1998.

reproduzindo as pesquisas do meio acadêmico, mas sendo autores de teorias próprias, nas tentativas de melhorar a sua prática em sala de aula, com atenção às aprendizagens que ocorrem no decorrer do processo.

Sendo assim, a reflexão apresenta-se como um elemento principal na prática do professor e em seu desenvolvimento profissional, desde que ela seja orientada, para que não somente se reflita sobre os aspectos importantes que envolvem a profissão, mas que seja um meio pelo qual mudanças e transformações aconteçam no desenvolvimento profissional docente.

Além disso, o ensino reflexivo considera que a base da prática docente é constituída pelas crenças, valores e hipóteses que os professores possuem sobre o ato de ensinar, juntamente com a disciplina que lecionam, com os conteúdos curriculares que são trabalhados, seus estudantes e a aprendizagem, fatores que serão determinantes em suas práticas em sala de aula (MIZUKAMI et al. 2000), considerando que “aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas” (p. 99).

Assim, não pode ser esquecido que a consolidação do processo de tornar-se professor é consequência do exercício profissional docente, já que uma parte da aprendizagem docente só acontece e inicia-se em exercício (GUARNIERI, 2005).

[...] tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar, nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e que exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza mais pragmática, até as que envolvem aspectos morais. (Ibid., p. 10)

É importante considerar alguns aspectos presentes na vida profissional e pessoal docente já que, além das crenças que os professores possuem e que levam para a sua sala de aula, também existem aquelas presentes no contexto escolar, nos processos de socialização profissional. Nesse sentido, as crenças configuram-se como sendo:

[...] preconceitos ou premissas que as pessoas possuem sobre o que consideram verdadeiro. As crenças, a diferença do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contrastada, e cumprem as funções básicas no processo de aprender a ensinar. (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 66)

A socialização que ocorre na carreira docente pode ser entendida “na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo, próprios de uma determinada cultura ocupacional” (FREITAS, 2002, p. 156) que, segundo a autora, não ocorre de maneira linear e,

sim, a partir da incorporação progressiva dos elementos presentes e na consideração da história de cada professor.

Flores (1999) apresenta a socialização em três perspectivas: como uma experiência adquirida ao longo dos anos no papel de aluno; como um aspecto que aparece no período de formação e; como um elemento da fase de inserção na profissão.

É importante dizer que, dentro de um universo escolar complexo e com muitos desafios, os professores precisam de uma base de conhecimentos (SHULMAN, 2005), que darão sustentabilidade para as suas decisões.

[...] a chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na interseção da matéria e da didática, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que são didaticamente impactantes e assim adaptáveis à variedade que apresentam seus alunos enquanto habilidades e bagagens. (Ibid, p. 21)

A base de conhecimento não tem um caráter fixo e definitivo, embora possua quatro principais fontes de conhecimento: 1) formação acadêmica na disciplina a ensinar; 2) materiais e o contexto do processo educativo na instituição; 3) investigação a respeito da escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, o ensino e desenvolvimento e; 4) a prática (SHULMAN, 2005).

Mizukami (2004, p. 4) explica em que consiste a base de conhecimento para o ensino:

[...] um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

Sobre tal base é importante apresentar que embora parte dos conhecimentos que a constitui foi gerada a partir de pesquisas e de acadêmicos, especialistas no ensino, ela só se torna conhecimento sobre a profissão docente quando é utilizada em contextos específicos e na prática (MIZUKAMI, 2004). Além disso, segundo Shulman (2005), os professores devem aprender a utilizar seus conhecimentos-bases a fim de fundamentarem as suas iniciativas e decisões relacionadas ao ensino.

Shulman (2005) propõe que essa base de conhecimentos para o ensino se constitua a partir dos conhecimentos que dão suporte à tomada de decisões dos professores, podendo ser agrupada em: conhecimento do conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral e; conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo o autor, o primeiro conhecimento seria o conteúdo específico que o professor possui sobre uma área específica, além dos conceitos e de como esses foram construídos dentro da disciplina, juntamente com a importância do seu ensino.

O conhecimento pedagógico geral englobaria as estratégias gerais na organização e no trabalho em sala de aula, envolvendo os processos ligados ao planejamento das aulas e atividades, somando-se à gestão da sala de aula.

O último seria o conhecimento pedagógico do conteúdo, configurando-se como a interlocução do conhecimento específico com o pedagógico, concordando-se com Mizukami (2004), para quem o professor pode ser o protagonista e autor, transformando seu conhecimento específico, ao considerar “os propósitos de ensino” (p. 5). Dessa forma, entende-se que esse conhecimento pode ser construído e reconstruído em cada interpretação dos conteúdos, sendo aprendido e modificado a partir das experiências da prática profissional. Sobre tal conhecimento, considera-se que:

[...] as formas de representação de um assunto é que a tornam compreensível para os outros. Dado que não existem formas mais poderosas de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, alguns que derivam de investigação, enquanto outros são originários de sabedoria da prática. (SHULMAN, 1986, p. 9)

Na investigação sobre o papel do conhecimento no ensino, Shulman (1986) também propõe, além da base de conhecimento, o processo de raciocínio pedagógico, a partir do qual os conhecimentos sobre a profissão são construídos (MIZUKAMI et al., 2000), e se constituem em

[...] um processo de raciocínio e ação abrangendo seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação – envolvendo interpretação, representação, adaptação e consideração de casos específicos-, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. É por meio de tal processo que os conhecimentos profissionais são construídos. (p. 101)

Dessa forma, o processo de raciocínio pedagógico demonstra como os conhecimentos dos professores são acionados, além de suas relações e das construções realizadas durante outro processo muito importante: o de ensinar e de aprender (MIZUKAMI,

2004). Além disso, segundo Montalvão (2008), o processo de raciocínio pedagógico retrata a maneira como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos pelos professores, no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Panorama sobre as pesquisas na área de Formação de Professores

A formação docente, como área de conhecimento e pesquisa, vem sendo bastante estudada academicamente, sendo objeto de estudos e de grande investimento de políticas públicas educacionais, a partir de 1990. Nessa ocasião, iniciam-se os estudos que buscam resgatar o papel docente, ao considerar a complexidade da prática do professor e ao identificar os seus saberes, pensando a formação numa perspectiva que “vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28).

A autora ainda apresenta o panorama sobre outros períodos, apresentando as características predominantes das pesquisas realizadas, como na década de 60, em que os estudos pautavam-se pelos saberes específicos do professor; na década de 70, em que as investigações visavam a valorizar a didática e a metodologia, juntamente com a sua aplicação relacionada às tecnologias de ensino. Já nos anos 80, as pesquisas que estudavam a formação docente atentavam para a influência dos aspectos ideológicos e sócio-políticos sobre a prática pedagógica do professor.

Marcelo (1998) aponta que, desde a década de 80, tem crescido a quantidade e a qualidade de pesquisas com o foco em conhecer como acontece o processo docente de aprender a ensinar, apontando três principais perspectivas: 1) processos mentais dos professores quando identificam problemas; 2) conhecimento prático docente (imagens, regras, metáforas) a respeito de situações da sala de aula e de dilemas envolvendo a prática; 3) a respeito do conhecimento didático do conteúdo, ou seja, análise do conhecimento que os professores têm sobre o conteúdo que ensinam.

É a partir de 1990 que os estudos começam a buscar novos enfoques e outros paradigmas a fim de entender a prática pedagógica e os saberes epistemológicos e pedagógicos relacionados ao conteúdo escolar que deve ser ensinado pelos professores e aprendido por seus alunos, em um movimento de resgatar o papel docente e investigar os saberes dos professores a respeito de suas ações e dos seus pensamentos (NUNES, 2001).

[...] a centralidade dos estudos voltados ao professor no contexto investigativo da área de formação de professores expressa esse momento, em que as políticas de formação implementadas, especialmente a partir da década de 1990, apontam para o redimensionamento dessa formação, tendo em vista atender aos pressupostos da reforma do Estado. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 41- 42)

Papi e Martins (2010) completam que os novos rumos para a formação docente, com características de flexibilidade e de eficiência, foram articulados a um movimento reformista do Estado e da educação, por meio do Banco Mundial, Unesco, que tinham interesses ligados ao cuidado com a organização da formação de professores, considerando a adequação do trabalho docente “às exigências profissionais decorrentes das mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho” (p. 41).

André (2006) apresenta sobre os estudos na área de formação de professores, a partir de um comparativo de dissertações e teses defendidas entre 1992 e 2002, mostrando que o interesse pela formação docente aumentou nesse período, de 6% para 25%, vinculado ao momento histórico da época, à reforma do Estado e da educação. A autora apresenta os principais temas estudados em 2002:

[...] apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6% investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional. (ANDRÉ, 2006, p. 21)

Em um mapeamento das dissertações e teses defendidas no período compreendido entre 1999 e 2003 em programas de pós-graduação em educação brasileiros, Andrade (2007) apresenta os principais temas abordados nas pesquisas:

[...] o tema identidade e profissionalização docente foi o que reuniu o maior número de trabalhos, com 41% seguido de formação inicial, 22%; formação continuada, 21%; política de formação, 4%; e formação inicial e continuada, com 3%. Trabalhos que entraram no grupo outros constituíram 9% do total. (Ibid., p.6)

A autora ainda apresenta que os trabalhos que tinham como tema a iniciação à docência focalizaram o professor iniciante na prática ligada ao ensino de Educação Física e abordaram a passagem de alunos a professores.

Assim, apresentando as fases que a pesquisa sobre formação docente atravessou, atenta-se para a importância de considerar o saber docente, já que: “de qualquer modo, quer para afirmá-los (e valorizá-los) quer para negá-los (e confrontá-los com visões afirmativas de

escola e mundo) há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas” (SILVA, 1997 apud² NUNES, 2001, p. 14).

Marcelo Garcia (1998) completa que as novidades de pesquisas nas últimas décadas, além de serem centradas no processo de aprender a ensinar dos professores, também se preocuparam em analisar, de uma forma mais sistemática, “os processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais” (p. 63); ou seja, estudos foram realizados contemplando a análise e a avaliação dos modelos de desenvolvimento profissional, considerando as fases desse processo.

Na análise dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped, do período de 1992-1998, Romanowski (2012) mostra os principais temas abordados nesses textos que se referiram, predominantemente, sobre a formação inicial, tendo a sequência dos estudos sobre a formação continuada, (com predomínio da formação dos professores para a educação básica), e com menor frequência, a identidade e a profissionalização docente.

A autora ainda apresenta que as pesquisas da área de formação de professores teve um aumento quantitativo, partindo do número de pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação: “em 1987, somavam 11 trabalhos defendidos dos 108 em educação; em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como assunto investigado a formação de professores” (ROMANOWSKI, 2012, p. 907).

Com base nos I e II Simpósios de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, Romanowski (2012) apresenta os principais temas que foram apresentados nas pesquisas, o que pode dar um parâmetro dos caminhos que estão sendo traçados na área, nos últimos anos. No I Simpósio, realizado no ano de 2006, os estudos que tiveram destaque tratavam dos seguintes aspectos:

[...] a formação do professor para a educação básica, o desenvolvimento profissional para a docência, a formação pedagógica do professor, a avaliação da formação, a valorização da parceria entre pesquisadores e professores contribuindo com as soluções dos problemas da escola e com a formação do professor-pesquisador. (Ibid, p. 910)

No II Simpósio, no ano de 2011, aconteceu a inscrição de 33 grupos de pesquisa vindos de várias regiões brasileiras (ROMANOWSKI, 2012), mas que se apresentam com

² SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 20. *Anais*. Caxambu, 1997.

pontos frágeis em relação às análises das pesquisas e as suas comunicações (ANDRÉ et al., 2011), em que “constatou-se a impossibilidade de, neste momento histórico, traçar um delineamento do campo” (p. 8).

Dessa forma, a partir do panorama apresentado no decorrer das décadas de 60 até os dias atuais, espera-se que as pesquisas da área de formação de professores atentem a um aspecto importante, ou seja, “percebam e pensem os professores como profissionais intelectuais que possam (re) construir os conhecimentos docentes desvelando todo um potencial ativo e reflexivo” (DAMASCENO; MONTEIRO, 2005, p. 200).

1.2 Desenvolvimento profissional e as fases da docência

Dentre a diversidade de assuntos tratados nos estudos realizados sobre formação de professores, faz-se importante resgatar os estudos sobre o desenvolvimento profissional, que buscam investigar como acontece o aprendizado dos professores, apresentando a formação como um processo longo e sem separar a formação em apenas dois momentos: inicial, entendida como o primeiro ponto do acesso do professor ao desenvolvimento profissional contínuo (MARCELO; VAILLANT, 2009) e/ou continuada. Tal conceito é embasado em:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137)

Nessa mesma perspectiva, Marcelo (1998) entende que o desenvolvimento profissional não é “estático, nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudança das pessoas adultas” (p. 65).

Além de ter mobilidade e sofrer transformações, o desenvolvimento da profissão docente pode acontecer de maneira individual ou coletiva, que se realiza a partir de experiências de diferentes esferas (formais ou informais), dentro do contexto escolar, já que ele “tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto, incluem oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; se relaciona com a formação dos professores; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 77, tradução nossa). Sendo assim,

[...] desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. [...] Essa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida leva-nos a conceituar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que não pode ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 42)

E se a formação for dita como continuada, que seja no sentido de processo contínuo, como um desenvolvimento sem um tempo estipulado, que não se limite a duração de um curso e, sim, entendê-lo em uma perspectiva de “evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (DAMASCENO; MONTEIRO, 2005, p. 197). Dessa forma, ao pensar em formação continuada, concorda-se que ela:

[...] não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1997, p. 64)

Candau (1997) considera nessa nova perspectiva de formação continuada: a escola como o *locus* dessa formação; a valorização do saber do professor; o reconhecimento sobre as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente.

Marcelo Garcia (2006) apresenta oito princípios que devem orientar o desenvolvimento profissional docente:

- 1) um primeiro relacionado à formação, orientada a partir das demandas de aprendizagem dos estudantes;
- 2) uma formação que ajude os professores a identificarem as suas necessidades formativas;
- 3) o resgate da escola como espaço e foco da formação docente;
- 4) a colaboração entre seus pares e o trabalho colaborativo na resolução de problemas, enfrentando-se as dificuldades de maneira conjunta;
- 5) a formação como um processo contínuo e evolutivo, contando com mecanismos de apoio nesse desenvolvimento;
- 6) a base de informações e conhecimentos ricos, a fim de disponibilizar muitos conhecimentos para os professores;
- 7) a fundamentação teórica envolvendo os conhecimentos e as habilidades ligadas ao ensino;

8) a formação como parte de um processo de mudança mais geral, abrangendo transformações com maior compreensão.

Nesse sentido, é importante considerar que, em sua formação, os professores passam por determinadas fases, que carregam características, dilemas e crenças específicas do momento que estão vivendo profissionalmente e que influenciam suas práticas pedagógicas, em um desenvolvimento profissional com conotação de “evolução e continuidade” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 75).

Conforme mostram os estudos de Marcelo Garcia (1999), os docentes podem passar por quatro fases, mesmo de forma não linear, durante a sua carreira: a) *pré-treino* (experiências escolares enquanto alunos, as quais podem ter influência em sua carreira); b) *formação inicial* (realizada em uma instituição), c) *iniciação* (os primeiros anos de exercício profissional, importante e primordial); e, por último, a fase denominada d) *formação permanente*, constituída através de instituições pelas quais passaram os professores.

Huberman (1995) apresenta as fases da docência como sendo ciclos de vida dos professores, que compreendem a *exploração ou tateamento* (os três primeiros anos); *estabilização* (entre os 4 e 6 anos); *diversificação* (entre o 7 e os 25 anos); *conservantismo* (entre os 25 e 35 anos); *desinvestimento* (entre os 35 e 40 anos de atuação profissional).

É importante dizer que tais momentos não são fixos no desenvolvimento profissional docente, mas apresentam características relevantes sobre a carreira do professor. Chakur (2002) apresenta a falta de pesquisas que demonstrem de que maneira o desenvolvimento profissional docente ocorre, e os motivos pelos quais os professores passam pelo desvio de rota na carreira, ou seja, desconheçam os mecanismos cognitivos que apresentem uma explicação sobre os percursos da profissão.

A respeito da etapa de entrada na carreira docente, Huberman (1995) apresenta algumas características, que se referem à:

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (p. 39)

A segunda fase apresenta a característica de ser uma “escolha subjetiva” e um “ato administrativo” (Ibid., p. 40), momento de escolha de uma identidade profissional, de tornar-se professor e assumir tal papel, com o domínio dos elementos que envolvem a profissão.

A fase de diversificação apresenta o momento em que os professores encontram-se com maior motivação, empenho e mais dinâmicos, momento em que eles “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (Ibid., p. 41).

O momento caracterizado como “pôr-se em questão” (Ibid., p. 42) está presente na metade da carreira docente, compreendendo entre o 15º e o 25º anos de exercício profissional, marcado por certa sensação de rotina, podendo levar a uma crise existencial, além de um possível balanço sobre a profissão até esse momento.

A próxima fase é de conservantismo, em que podem ser notadas as vias de acesso para esse período: “um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se põe” (HUBERMAN, 1995, p. 45).

Depois desse período, chega o momento de serenidade da profissão, que acontece por volta dos 45 aos 55 anos de idade, é marcado por uma menor sensibilidade ou menor vulnerabilidade quanto às avaliações dos seus dirigentes, pares ou alunos, além de diminuição de ambições e investimentos.

Em continuidade com os estudos de Huberman (1995), chega-se ao fim da carreira docente, na fase de desinvestimento, um período de recuo e em que os professores voltam-se para si, num movimento considerado como positivo, em que as pessoas “libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (p. 46). Ou então, a um desinvestimento considerado mais amargo, em um movimento de distanciamento de sua prática, do ensino e das questões ligadas à escola, tendo como consequência a sua aposentadoria.

Um aspecto importante em relação aos professores que, apresentando o mesmo tempo de experiência na profissão, podem estar em diferentes etapas de desenvolvimento, como apresenta Huberman (2000), explicando que mesmo a descrição do desenvolvimento profissional docente seja dividida em fases, o desenvolvimento não se configura como vários acontecimentos e, sim, um processo que não impede que os professores “nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudanças de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica)” (p.38).

A partir disso, os professores podem caminhar por essas fases de modo não linear ou até mesmo passar, mais de uma vez, pela entrada na carreira, por exemplo, quando se está lecionando em uma categoria (ensino infantil) e se inicia em outra (ensino fundamental), já

que o contexto apresenta situações de ensino distintas e que podem trazer dificuldades. Cada fase pode constituir-se como um novo estado (HUBERMAN, 1995), ou seja, “uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência” (p. 54).

Dessa forma, concorda-se com Migliorança (2010) ao trazer que, em todos os períodos e fases apresentadas anteriormente, há o aprendizado em ser professor, embora isso envolva características diversas entre cada fase docente, assim como diferenças na prática, nos alunos, no contexto de trabalho, considerando a individualidade de cada professor.

1.3 Iniciação na docência

A partir de tais fases do aprender a ensinar que o professor atravessa em sua carreira docente, atenta-se para as pesquisas em Educação, especialmente para o estudo do professor iniciante.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a inserção profissional do professor é um momento de “tensões e aprendizagens intensivas” (p.113), em um contexto novo e desconhecido, no qual será adquirido o conhecimento profissional docente e em que ocorrerá a transmissão da cultura escolar ao professor iniciante, englobando a sua aprendizagem, integração e adaptação aos valores, conhecimentos e modelos propostos pela escola.

Nesse caso, consideram-se professores iniciantes docentes que estão no período de iniciação na carreira, período que compreende os primeiros anos profissionais, nos quais os professores realizam a passagem de estudantes a professores (MARCELO GARCIA, 1999), em que, “a forma como se aborda o período de inserção tem uma importância transcendental no processo de converter-se em um professor” (p. 30).

No período de iniciação docente, o professor tem a responsabilidade de desenvolver grande número de habilidades profissionais e pedagógicas, para sobreviver aos primeiros anos de profissão, que se completam com o sentimento de descobrir o universo escolar, a sala de aula e as relações com seus alunos (VEENMAN, 1988), além das dificuldades de alcançar os objetivos propostos. Neste momento,

[...] ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teóricos-acadêmicos que recebeu em sua formação, conforme aponta Veenman (1988), porque não consegue aplica-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática. (GUARNIERI, 2005, p. 11)

Dessa forma, percebe-se que tais professores sentem-se desencantados e desanimados com os obstáculos e, sem apoio, sofrem com as realidades escolares, as quais eles não se veem preparados para enfrentar, já que estão em uma fase de transição de alunos para docentes. Além disso, os iniciantes possuem dois comportamentos em destaque nesse período: o primeiro refere-se à incorporação de rotinas, tarefas e valores do seu contexto de trabalho; seguido de uma atitude passiva ao ensino, a fim de evitar conflitos com seus pares (GUARNIERI, 2005).

Nesse caminho, a reflexão sobre aspectos envolvidos na formação inicial dos professores, momento importante, que irá influenciar o seu desenvolvimento profissional (NONO; MIZUKAMI, 2006), demonstra que os primeiros anos de atuação profissional podem ser considerados críticos, pois a passagem da fase de estudante para professor carrega muitos sentimentos e concepções que configurarão a sua prática pedagógica.

Sendo assim, é no momento de entrada em sua carreira em que o professor encontra-se em um período de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1993), caracterizado pelos primeiros contatos com as realidades escolares, que englobam: dificuldades do exercício da docência, pela prática solitária e um ensino e professor pouco reflexivo; falta de apoio pedagógico; sentimento de angústia e receio com a nova trajetória profissional que, muitas vezes, soma-se aos seus elementos pessoais e, sobretudo, à desvalorização desse período por parte das atuais políticas educacionais (MIZUKAMI, 2003). Sendo assim, esse momento carece ser analisado de forma particular (MARCELO GARCIA, 1999).

Concorda-se com as pesquisadoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008) quando afirmam que “os professores iniciantes necessitam ser estimulados a examinar suas crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar, a construir imagens de ensino coerentes com o que se preconiza como adequado e a desenvolver disposição para aprender a ensinar” (p. 87), pois podem cristalizar, nesse momento, noções, concepções, modelos, preconceitos e práticas pedagógicas, que os acompanharão ao longo de suas carreira, e, se não sinalizados, terão influência no seu desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino.

Mariano (2008), a partir de estudos sobre os professores iniciantes, realizou análises dos anos de 1995 até 2004, de dez reuniões anuais da ANPEd e cinco encontros do ENDIPE, constatando que, no que se refere às reuniões da ANPEd, 0,2% da produção científica da entidade tinha a preocupação de estudar o início da carreira docente e, respectivamente aos outros encontros, 0,3% dos trabalhos voltaram-se para esse tema, sinalizando o pequeno interesse dedicado aos estudos e investigações acerca do professor em início de carreira.

Os dados, além de mostrarem a pequena quantidade de trabalhos sobre o período de iniciação à docência, reforçam a preocupação da presente proposta e a necessidade de investimentos em questões relacionadas ao professor iniciante, tratados neste estudo.

Em meio a poucos, Costa, Voltarelli e Cunha (2012) apresentam um estudo realizado sobre as dissertações e teses³, sendo que os autores das dissertações e teses estudadas demonstram um foco recorrente sobre o professor em início de carreira. Nessas teses e dissertações, foram objeto de estudo as experiências e aprendizagens vividas durante o período de iniciação docente, com destaque para as dificuldades vivenciadas nesse momento da carreira.

Reiterando que esse período é principal na constituição da docência e na configuração das ações profissionais que influenciarão suas práticas pedagógicas e seu não abandono da profissão, já que “entre as causas que levam os novos a renunciar seus cargos, se encontra a falta de mecanismos de apoio e de espaços de trabalho coletivos, nos quais os educadores possam constituir comunidades de aprendizagem e prática profissional” (VEZUB; ALLIAUD, 2012, p. 18).

O acompanhamento da fase de iniciação à docência e suas medidas mais efetivas em auxiliar os professores iniciantes podem ser observados em outros países, como na proposta realizada em Portugal. Segundo os dados do documento apresentado por Papi e Martins (2010), chamado de *Política de Formação de Professores em Portugal*, houve a intenção de um acompanhamento do professor em início de carreira (ano probatório) por outro já titular, a fim de orientá-lo durante esse período.

No Brasil, tem destaque uma proposta que se configura como Residência Pedagógica (Projeto de Lei n. 227, 2007), em que o termo *residência* faz alusão ao período pelo qual todo médico passa após o término da sua graduação e, no caso educacional, a proposta é no sentido de propor uma formação na escola, do professor que ali chega, por meio do acompanhamento de um professor experiente.

A Residência Pedagógica é uma proposta da educadora Guiomar Namo de Melo, que indica uma preparação dos professores para exercerem de modo consciente a sua profissão. O projeto constitui-se a partir dessa residência dos estudantes em instituições formais e informais de ensino, no sentido de observarem e refletirem sobre as situações dos contextos escolares, ideia que está sendo trabalhada, atualmente, pelo estado de São Paulo, em âmbito federal.

³ Defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, na linha de “Formação de Professores e outros agentes educacionais”, no período de 2000 a 2010.

O curso de Pedagogia da UNIFESP, campus Guarulhos, destaca-se ao implementar a residência em sua grade curricular, a fim de inserir os futuros docentes no contexto educacional, a partir de tais características,

[...] a dinâmica estabelecida entre preceptores (universidade) e professores/gestores formadores (escolas-campo), tendo a formação do Residente (estudante) como referencial, acabou por imprimir um duplo sentido ao Programa. Por um lado, a tarefa de ressignificar os estágios curriculares como espaços de aprendizagem da docência e da gestão educacional, por outro o compromisso com a formação continuada dos profissionais de educação e ensino das escolas envolvidas. (PANIZZOLO et al., 2012, p. 223)

Segundo autores que estudam essa experiência de estágio, o trabalho refere-se a uma inserção dos licenciandos, junto à equipe das escolas, por tempo ininterrupto, a fim de ter uma formação teórica e prática, além de uma preparação para a carreira docente, “na consolidação de uma educação pública democrática de qualidade” (Ibid, p. 224).

Retomando a questão principal, o apoio aos professores iniciantes torna-se essencial, já que se verifica que eles tendem a atribuir, a si próprios, a responsabilidade do fracasso e de suas dificuldades na escola (LÜDKE; MEDIANO, 1994), a partir de barreiras de superação individual e de falta de apoio coletivo, o que poderá configurar suas práticas ao longo da carreira, por terem tais tarefas que precisam desempenhar:

[...] adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; desenhar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhe permita sobreviver como professores, criar uma comunidade de aprendizagem na aula, e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. (VAILLANT, 2009, p. 50, tradução nossa)

Tais atividades que aparecem na rotina profissional do professor iniciante somam-se com as dificuldades de início de carreira no contexto escolar brasileiro: esse profissional, recém-formado, recebe as classes com maior grau de dificuldade (GUARNIERI, 1996), geralmente aquelas que “sobram” nas escolhas, trabalham em períodos dobrados, em instituições igualmente difíceis (VEZUB; ALLIAUD, 2012) e são responsáveis por salas que demandam muita dedicação e domínio, como as salas de alfabetização, ou seja, “se trabalham com as turmas mais difíceis, sentem-se frustrados perante os resultados obtidos” (FREITAS, 2002, p. 165). Sendo assim, sobre o contexto educacional do nosso país:

[...] essas formas de classificação dos alunos (turma boa e turma difícil), de diferenciação dos professores (maior ou menor tempo de exercício profissional) e de atribuição das melhores turmas aos professores mais antigos (com o consequente

reconhecimento profissional pelo trabalho desempenhado) demonstram a política paradoxal dessas organizações: ao mesmo tempo que a escola explicitamente pretende ser uma escola para todos, democrática, implicitamente, impede que seja de fato um lugar para todos, porque o objeto de preferência e reconhecimento continua sendo as melhores turmas. As escolas carregam em si tanto o desejo de uma transformação social quanto as prerrogativas de sua perpetuação. (FREITAS, 2002, p. 165)

As situações pelas quais os professores iniciantes passam, despertam um sentimento de solidão, de receio com a profissão, de incapacidade, como também se confrontam com o sentimento de animação, de mudança da educação, de tentativas de implementação do que foi estudado em teoria, entendendo-se que essa expectativa dá-se porque “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2005, p. 9). O começo da profissão se configura como um período contraditório:

[...] se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modeladas pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1995, p.162-163)

Papi e Martins (2010) mostram que os primeiros anos de exercício profissional docente são base e constituem as ações futuras do professor, já que seus conhecimentos são colocados em questão e existe uma aproximação da vida pessoal com a profissional.

Além disso, os professores iniciantes chegam à escola com preconceitos sobre o funcionamento do mundo e do ensino, que são desenvolvidos, a partir do que Marcelo Garcia (2006, p. 11) denomina “aprendizagem de observação”, pelo condicionamento que os professores sofrem e que, sem uma orientação adequada, pode fazer com que fracassem na compreensão e ao assumir novos conceitos, informações e conhecimentos.

Pacheco e Flores (1995) afirmam que as principais dificuldades dos professores em início de carreira referem-se ao controle da disciplina de seus estudantes, à gestão do tempo de sua aula, às formas para motivar seus alunos, ao tratamento das diferenças de cada estudante, ao processo avaliativo e às dificuldades advindas da falta ou da pouca quantidade de materiais didáticos.

Uma questão importante refere-se às diferenças dos professores em fases distintas da carreira, já que os iniciantes não diferem dos experientes somente pelos anos de exercício

profissional e pelas fases distintas do desenvolvimento profissional, “aparentemente, professores em início de carreira e aqueles mais experientes apresentam diferenças na base do conhecimento para o ensino, competências profissionais distintas e demandas formativas específicas” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 83). Nesse contexto,

[...] segundo Bereiter e Scardamalia, os sujeitos experientes – e isto vale para qualquer área – têm em comum as seguintes características: antes de mais nada a complexidade das destrezas; o experiente realiza suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais complexa que a do principiante, exercendo um controle voluntário e estratégico sobre as partes do processo, que se desenvolve de maneira mais automática quando se trata dos principiantes. Em segundo lugar, levam em conta a quantidade de conhecimento que o experiente possui em relação ao principiante, cujos conhecimentos são sempre mais precários. (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 51, tradução nossa)

Marcelo e Vaillant (2009) apresentam outras características que diferem o professor experiente do iniciante: o professor em início de carreira tende a ter uma estrutura de conhecimentos mais superficiais, enquanto os experientes tendem a possuir conhecimentos mais profundos e de diferentes níveis.

Além disso, as diferenças são a respeito da resolução de problemas, já que os professores iniciantes possuem dificuldades em representá-los de maneira abstrata, sendo que o experiente consegue utilizar um repertório com vários tipos de problemas - esses, armazenados em sua memória e com sua ajuda já resolvidos. Assim, os professores com maior experiência, normalmente, conseguem identificar as características dos problemas com maior atenção do que os iniciantes, isto é,

[...] os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que rebelaram-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos. (CAVACO, 1995, p. 165)

O aprendizado não é uma tarefa fácil e, para professores em início de carreira, exemplos práticos podem auxiliar a inserção na profissão, como “os casos de ensino escritos e de multimídia, as observações da prática de outros colegas, diários de classe e as atividades realizadas com os alunos” (MARCELO GARCIA, 2006, p. 12). Outro aspecto pode ser de grande ajuda nesse processo de transição de aluno para professor:

[...] a participação desses professores iniciantes em outros espaços de formação e mesmo de vida, que mantêm uma certa autonomia em relação à organização escolar em que trabalham, garante-lhes a possibilidade de adotarem uma postura crítica que

os auxilia a buscarem saídas para as injunções contraditórias que vivenciam. (FREITAS, 2002, p. 168)

O auxílio aos docentes na fase de iniciação docente é no sentido de criar condições e espaços para que os professores recebam um apoio de seus pares e que se sintam parte da comunidade escolar, na partilha de experiências e na resolução de problemas que, em um primeiro momento, são novos e podem desestabilizar o professor e o aprendizado dos alunos. É no período de inserção do professor na sala de aula que percebemos que as tarefas principais desse momento podem ser resumidas da seguinte forma: os professores “devem ensinar e devem aprender a ensinar” (MARCELO GARCIA, 2006, p. 7).

Dessa forma, as atenções sobre a aprendizagem e a formação docente voltam-se para o início da carreira do professor, pois os professores iniciantes sentem uma grande insegurança relacionada à sua prática em sala de aula, possuem dificuldade em enfrentar os desafios ligados à sua atuação, além de terem que conhecer e se adaptar às regras e ao contexto de trabalho (MIGLIORANÇA et al., 2006). Concorda-se que a fase de inserção na profissão docente pode durar vários anos (VAILLANT, 2009) e configura-se como um momento

[...] em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um rol concreto dentro do contexto de uma escola específica. Não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias peculiaridades, contudo é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou prejudicar a etapa de inserção. (p. 35)

É a partir desse contexto que os processos de apoio aos professores iniciantes começam a ter uma atenção especial, já que são notadas as dificuldades que os professores atravessam nesse período, passando pelo chamado “choque de realidade” (VEENMAN, 1988) e carregando sentimentos diversos, que podem garantir, ou não, a sua permanência na profissão.

Marcelo Garcia (1999) apresenta que os professores iniciantes possuem pouco conhecimento sobre as ações educativas e sobre o momento de adaptação à profissão, embora consigam adquirir conhecimentos e habilidades nesse período. O autor mostra que o avanço na aprendizagem e no sucesso dos alunos está diretamente ligado aos apoios que são oferecidos aos docentes em início de carreira, já que os professores iniciantes “se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 191).

É nesse sentido que os processos de apoio ao professor iniciante devem atentar para algumas características próprias do momento de desenvolvimento pessoal pelo qual ele está transitando, já que “são profissionais que se ocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que sua formação é incompleta” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113). O caminho entre a passagem pela licenciatura e o que é encontrado na realidade escolar torna-se muito grande e difícil de se trilhar sozinho, já que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação (ESTEVE, 1995, p. 109 apud⁴ COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Vaillant (2009), com base em seus estudos sobre o período de iniciação à docência no Chile, apresenta quatro modelos sobre a iniciação dos professores: 1) modelo “nadar” ou “hundirse” (p.37), quando o iniciante não recebe nenhum tipo de orientação; 2) modelo colegial, em que os novatos pedem ajuda aos experientes, estes últimos configurando-se como tutores informais e as relações entre eles como espontâneas; 3) modelo “competência mandatada” (p. 37) refere-se às situações particulares dentro da escola, isto é, a instituição disponibiliza um mentor para cada professor iniciante que ali chega e; 4) modelo protegido formalizado, quase ausente nas investigações sobre a iniciação, refere-se à existência de um mentor com formação adequada que é responsável por organizar o processo de iniciação, a partir de suas diferentes fases.

Por ser um período de passagem de aluno para professor, é preciso ajudar o docente recém-chegado a se sentir parte da escola e apresentar as suas responsabilidades com o ensino, não esquecendo que a identidade docente

[...] não surge automaticamente como resultado de um título profissional, ao contrário, é preciso construí-la. E isto requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica o que leva a configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (VAILLANT, 2009, p. 31, tradução nossa)

Dessa forma, Vaillant (2009) apresenta quatro fases pelas quais o professor passa na conversão de estudante para docente: o primeiro período seria aquele em que se adquire uma ideia do que é o ensino, a partir da observação como aluno em sua passagem pela instituição escolar. Após essa experiência, o momento seria o de formação inicial, com estudos

⁴ ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (ed.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 95-120.

acadêmicos, a fim de chegarem à terceira fase, que corresponde aos primeiros anos da docência.

Por ser um processo complexo, de transição de uma identidade de aluno para uma de professor, indica-se que estes sejam inseridos em grupos e atividades de apoio, a fim de se sentirem como professores e para da comunidade escolar, já que os primeiros anos de exercício na profissão

[...] são descritos como uma luta em dois sentidos, na que os professores tentam criar sua própria realidade social para procurar que seu trabalho corresponda com sua visão pessoal de como deveria ser e, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos a poderosas forças socializadoras da escola. (DAY, 1999, p. 59)

É com atenção aos primeiros anos de docência, que muitos programas, cursos e dispositivos foram desenvolvidos a fim de acompanhar a inserção docente, já que, quando os professores iniciantes não têm suas expectativas e as da escola sintonizadas com a sua carga de trabalho e a ausência de momentos de reflexão sobre seu trabalho (FLORES, 2009), “começam a sentirem-se inseguros e duvidam de sua capacidade para resolver a complexidade dos problemas com que se encontram” (p. 69).

Concorda-se com Vaillant (2009) ao se apresentar o início de carreira como um período cheio de tensões e que deve ter atenção especial das políticas públicas, já que se configura como sendo um “momento importante na trajetória do docente que refere uma aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional num breve período de tempo e em geral na maior das solidões” (p. 37, tradução nossa). Nesse contexto,

[...] a transição de aluno à professor se encontra marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, às vezes, conflitivas, com implicações de (trans)formação da identidade profissional. Fatores de natureza biológica e contextual convergem para criar uma dinâmica de construção identitária. (FLORES, 2008, p. 59, tradução nossa)

Essa fase de início no desenvolvimento profissional do professor iniciante tem se destacado em iniciativas e apoios a fim de atender às demandas no início da profissão. E qual seria o modelo mais efetivo e que garante maior segurança na prática e na rotina escolar? Flores (2008), a partir de seus estudos sobre essa fase, apresenta como mais valiosas as experiências dos iniciantes com a orientação de um professor e a participação de experiências em grupo.

A autora ainda completa que a influência do contexto de trabalho somada às experiências durante o período de formação inicial, configuram-se como sendo variáveis importantes na validação desse período, por isso é preciso

[...] proporcionar uma aprendizagem eficaz da cultura escolar do professor principiante, promovendo sua integração progressiva e efetiva no seio da cultura profissional e, ao mesmo tempo, desenvolver atitudes investigativas e reflexivas no sentido que crescimento profissional constitui, portanto, o ponto crucial da inserção no ensino. (Ibid., p. 91, tradução nossa)

Nesse sentido, a escola tem que estar preparada para a recepção dos novos professores, a fim de oportunizar experiência de inserção à rotina escolar, considerando que irão encontrar cenários escolares, atuais, que são constituídos pelas dificuldades e crises do modelo educacional, pela presença das tecnologias de informação e comunicação, as formas de perceber e planejar o tempo, a insegurança e a maneira com que os laços sociais e profissionais são estabelecidos (VEZUB; ALLIAUD, 2012).

As autoras completam dizendo que se configura como tarefa dos dispositivos que acompanham e apoiam o professor iniciante, “trabalhar sobre essa lacuna, promover a reflexão em torno das tensões que levanta, analisar com os principiantes como uma parte dos resultados que alcançam depende das operações que realizam” (Ibid, p. 16, tradução nossa).

Sobre tais dispositivos e mecanismos de apoio oferecidos na formação do professor, desenvolve-se o próximo capítulo, considerando as principais características que tais recursos devem contemplar a fim de oferecerem oportunidades para melhoria do ensino, a partir da prática docente.

1.4 Comunicação entre os pares

A reflexão como um elemento importante na constituição da profissão docente, na troca e interação entre pares, faz com que pensemos o aprender a ensinar como um fenômeno que acontece na interação com o contexto envolvido, a fim de não deixá-lo como um processo isolado, mas como parte de uma rede de aprendizagem.

Esses aspectos corroboram com a ideia de tirar a profissão docente do isolamento de suas salas, como “um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, onde a promoção docente muitas vezes acontece em um afastamento da sala de aula” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 33).

[...] o isolamento dos professores está favorecido evidentemente pela arquitetura escolar, que organiza as escolas em modelo padrão, assim como pela distribuição do tempo e espaço, e a existência de normas de independência e privacidade entre os professores. (MARCELO GARCIA, 2002, p. 5)

Marcelo Garcia (2002) traz a questão das redes de professores como um espaço de formação “participativa, democrática, horizontal e profissional” (p. 50), entendendo a ideia de *rede* como um conjunto de pessoas conectadas trocando materiais com relevância social. Segundo o autor, esta possui características importantes, que podem ser apresentadas da seguinte forma:

- a ação de inserção dos professores nas redes é feita de forma voluntária;
- o seu funcionamento e a sua base têm caráter democrático;
- os participantes têm grande comprometimento com a inovação, melhora e mudança, com as metas e os objetivos compartilhados em grupo;
- sua constituição é formada por professores que possuem elementos comuns, que podem ser sobre a disciplina que ensinam e o contexto de trabalho, por exemplo;
- possuem uma combinação de aprendizagem no diálogo dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, tendo uma relação de confiança entre os membros e aprendizado a partir dos outros;
- o ambiente não apresenta censura de participações;
- ocorre a criação de uma comunidade de aprendizagem, que tem autonomia nas decisões que envolvem os conteúdos a serem trabalhados, além da forma como será realizado o trabalho, o tempo de duração e os momentos de reuniões;
- a liderança é compartilhada entre os membros da rede e o apoio que é procurado por esses pode vir de diferentes tipos de profissionais.

Em continuidade com essa ideia, Díaz (2001) afirma que a proposta de criação de redes de aprendizagem profissional caminha no sentido de compreenderem-se os propósitos comuns do aprendizado, com características facilitadoras, apoio psicológico, elementos facilitadores e participação voluntária.

Tendo como base o Programa de Mentoria, foco do presente estudo, pode-se dizer que os professores experientes em suas relações e interações com os iniciantes, configuraram-

se como redes de aprendizagem colaborativa, já que havia diálogo sobre o ensino e construção de conhecimento sobre a docência. Resumidamente: o Programa foi realizado via internet e consistiu em um trabalho colaborativo de apoio de professores experientes, mentoras, a professores no início de carreira. Nesse sentido, concorda-se com as pesquisadoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 87):

[...] numa cultura colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam idéias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática. Nesses casos, podem ser adotados modelos construtivistas – com ênfase na prática reflexiva e na prática colaborativa –, que podem engendrar a ampliação do repertório dos professores mentores para responder às necessidades dos professores iniciantes (WANG; ODELL, 2002) e as necessidades de ensino dos professores experientes.

Nesse contexto de construção de redes de aprendizagem efetivas, é preciso considerar que a profissão docente apresenta características próprias, podendo dificultar ou inviabilizar a construção de uma rede de aprendizado forte, já que as atividades docentes demandam muitas horas de dedicação: grande carga horária, reuniões, classes lotadas, jornadas em instituições diferentes, preparação de aulas, além dos aspectos pessoais de cada professor (RINALDI, 2006).

Esses aspectos corroboram a ideia de que o papel do professor dos dias atuais tem sofrido várias mudanças e transformações, apresentadas a partir do aumento de responsabilidades, juntamente com o aumento das exigências a que se submetem (MARCELO; VAILLANT, 2009); coadunando a isso,

[...] se requer uma maior flexibilidade e atenção às características pessoais do estudante, o desenvolvimento das múltiplas inteligências de cada um para resolver os problemas ambíguos e mutáveis do mundo real, habilidade para trabalhar em colaboração e para comunicar-se em ambientes de trabalho cada vez mais tecnificados, habilidades bem desenvolvidas de leitura e computação, iniciativa pessoal e disposição a assumir responsabilidades. (p. 16, tradução nossa)

Considerando tais aspectos, os programas de formação continuada, em seu caráter de apoio aos professores em exercício, devem oferecer experiências de ensino e aprendizagem, além de serem centrados na escola (não necessariamente de modo físico, mas tendo esta como foco), estarem atentos e adaptados às necessidades específicas dos professores e à sua realidade escolar. Não só isso: é necessário que os professores sejam ativos no desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do curso, para que não seja apenas mais uma

técnica a ser imposta e aplicada, a fim deles perceberem a necessidade de reverem suas práticas e aprimorá-las.

Nessa perspectiva, a concepção de formação continuada aparece atualizada como sendo “desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 1992), já que esse termo remete à ideia de continuidade, de um processo evolutivo. A partir dessa visão, considera-se que:

[...] a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e projetos de ação, e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, apud⁵ CANDAU, 1999, p. 57)

Para além da problemática citada, reflete-se sobre a construção de propostas formativas dentro da profissão: promover um ambiente profissional com autonomia, com incentivo à discussão de ideias sobre a aprendizagem escolar e sobre o ensino, que dará sentido ao desenvolvimento profissional do professor, de modo que esse profissional possa e tenha condições para construir práticas docentes pautadas no compartilhamento e no diálogo sobre a profissão (NÓVOA, 2009), concordando-se que “uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2007, p. 12).

A partir de tais ideias, pensa-se sobre o período de inserção profissional, caracterizado pelos primeiros anos de exercício do professor e constituído por intensas aprendizagens, e também marcado por valores relacionados à prática (VEENMAN, 1984). A importância desse momento configura-se por ser uma fase em que os professores iniciantes aprenderão a se adaptar à nova cultura escolar, em sua socialização e adaptação às normas da instituição, além de acumularem uma experiência fundamental para seus próximos anos na docência (MARCELO GARCIA, 1999).

Dessa maneira, o período de socialização é um momento em que os professores “conhecem novos valores, crenças, concepções e aprendem as normas e condutas que caracterizam a cultura escolar, passando a integrá-la ou confrontá-la com suas próprias concepções” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 40), juntamente com a aprendizagem sobre a sua profissão.

⁵ NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. 192 p.

Segundo Vaillant (2009), as políticas responsáveis pela formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem preocupar-se com os “dispositivos de apoio para aqueles que se iniciam na docência” (p. 36), pois a inserção dos professores iniciantes ocorre de fato nas escolas, mas, na maioria das vezes, acontece sem apoio das instituições, sem que estejam organizadas ou com propostas de programas específicos para atender aos novos docentes.

A importância do apoio aos professores iniciantes, na sua primeira experiência docente, foi apresentada nos estudos de Flores (2008), que mostraram que o acompanhamento considerado como mais eficaz e valioso oferecido para professores em início de carreira foi aquele com a presença de um “professor-orientador” (p. 72), juntamente com a participação desses iniciantes, em experiências realizadas em grupo.

Dessa forma, faz-se importante, ao identificar o valor desse momento profissional, investir em políticas que ofereçam o apoio e a formação necessários para que os professores iniciantes consigam enfrentar esse período marcado por “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos” (VAILLANT, 2009, p. 36).

Os principais aspectos a respeito do uso das tecnologias de informação e comunicação no apoio à formação docente estão discutidos no próximo capítulo, levantando as principais características de iniciativas *online* e caracterizando o Programa de Mentoria *online* da UFSCar.

CAPÍTULO II

Educação a distância e processos de apoio docente *online*

Os processos que apoiam a formação docente, atualmente, destacam-se por serem oferecidos no universo *online*, possibilitando discussões e reflexões a respeito das grandes transformações tecnológicas atuais, com a imposição de novos ritmos e características ao processo de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2003). Essas mudanças que ocorrem de maneira veloz e apresentam a aprendizagem em um caráter permanente, intensificam o acesso e a construção do conhecimento, alterando a orientação na prática do professor.

Como apresentam Gouvêa e Oliveira (2006), é comum encontrarmos os termos “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento” para denominar o momento de inovações digitais que estamos vivenciando, já que os avanços foram significativos, a partir do uso de computadores, *tablets*, lousas digitais, dentro de uma sala de aula que já tem a sua configuração tradicional (quadro negro, giz, cadeiras em fileiras e livros) modificada. E não só isso, hoje é possível encontrar as salas de aulas na educação a distância, que possuem suas próprias peculiaridades e novas formas de relações e interações.

Esse período social tido como “moderno” é marcado por “trocas comunicacionais globalizadas; relações educacionais diferenciadas e pautadas nas tecnologias de informação e comunicação; redimensionamento das trocas comerciais e culturais, etc.” (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 11). As autoras completam que a nossa sociedade é marcada pela maneira como a informação é tratada e compartilhada, isso porque nos vemos em um momento em que as fronteiras físicas estão sendo vencidas e a informação e o conhecimento estão alcançando e conquistando novos espaços.

Dessa forma, concorda-se com Kenski (2008) que a sociedade em rede constitui-se a partir de relações diversas, que influenciam as relações pessoais, a comunicação, a interação e a vida sob uma nova realidade, aumentando as oportunidades de interações relacionadas à aprendizagem, ampliando a ideia de que as pessoas não precisam estar no mesmo espaço físico para aprenderem e ensinarem.

É nesse contexto que aparecem as escolas virtuais, “modalidade de ensino a distância para todos os níveis e todos os assuntos” (KENSKI, 2003, p. 33), acreditando que, nessa modalidade de formação, segundo a mesma autora: “(...) devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus

estilos e seus anseios” (p. 48-49). Ainda sobre a relação entre educação e tecnologia, é preciso considerar que

[...] as tecnologias estão presentes tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância e as condições de sua aplicabilidade e utilização nos processos interativos educacionais devem ser objeto de interesse para os profissionais da educação que projetam um cenário no qual a dinâmica da aprendizagem, mediada pelas TICs, e tudo que nela está envolvido deve ser o foco principal de constante aprimoramento: interação entre alunos e materiais, alunos e professores, alunos e alunos; avaliação; exercícios, processos de acompanhamento; avaliação do material a ser construído; avaliação do perfil do aluno a ser atingido; as competências necessárias tanto ao aluno quanto ao professor para atuar neste sistema; os recursos tecnológicos; o planejamento das fases etc. (GOUVÊA; OLIVEIRA; GRUMBACH, 2006, p. 63)

Dessa forma, faz-se importante apresentar o que se entende por tecnologia, já que esse conceito ficou associado às inovações, às novidades relacionadas aos equipamentos eletrônicos, mas na verdade, concordamos quando Kenski (2008) afirma que ela se configura como: “tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, caneta, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas” (p. 19). Ainda nesse contexto, a autora completa que, a partir dos exemplos acima, é muito complicado dizer que vivemos em uma “era tecnológica” (p. 19), uma vez que todas as eras, desde o começo da civilização, tiveram um predomínio de alguma tecnologia.

Considerando que o conceito de tecnologias “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2003, p. 23), é preciso dizer que toda tecnologia é social, já que ela não existe sem a presença humana.

Sendo assim, dentre todas as tecnologias presentes, estudam-se as tecnologias de informação e comunicação, na aplicação da educação via internet, que está possibilitando a integração, disponibilização, melhoria contínua e expansão dos materiais didáticos usados pelos envolvidos nesse meio educacional (GOZZI; MIZUKAMI, 2008), além de “disponibilizar meios mais eficientes e eficazes para promover a interação entre os formadores e os alunos participantes de cursos nessa modalidade” (p. 495). Concorda-se com Almeida (2003), sobre o contexto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que reavivou

[...] as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC

e desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção do conhecimento. (p. 330)

Dentro desse universo de possibilidades e novidades digitais, é preciso pensar sobre a sua aplicação na área educacional, além de seu oferecimento, apoios e como está – e se está – ocorrendo a aprendizagem dos sujeitos envolvidos nas relações estabelecidas a distância, já que são “interconexões entre pessoas que buscam utilizar essas funcionalidades em proveito pessoal e grupal para aprender” (KENSKI, 2008, p. 654).

Em contrapartida, não é garantido que a educação a distância, o ensino e formação que são oferecidos por meio dela, deem conta de todas as demandas e dificuldades encontradas na educação. É preciso cuidado em colocar tamanha responsabilidade em uma modalidade nova, que está se adequando aos processos educacionais, em um movimento conjunto com o qual seus participantes também estão conhecendo e estabelecendo novos vínculos e novas formas de aprender, diferentemente do modelo presencial. Nesse sentido, Moran (2007) completa muito bem:

[...] mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição de modelo de gestão industrial para o da informática e do conhecimento. (p. 12)

Com essa ampliação da educação a distância, a formação docente segue na direção de apoiar o professor e garantir subsídios para que sua formação seja ampliada e para que haja investimentos frente às questões que mais se destacam em seu contexto profissional. E, considerando as formas como se estabelece o trabalho do professor (carga horária, turnos em diferentes escolas, piso salarial, demandas internas), os processos de apoio e de formação *online* aparecem como uma alternativa que garante tempo flexível e, principalmente, novas possibilidades de entender a profissão e suas transformações, concordando que uma das principais tarefas da educação é:

[...] ajudar a desenvolver tanto o conhecimento de resposta imediata como o de longo prazo, tanto o que está ligado a múltiplos estímulos sensoriais como que caminha em ritmos mais lentos, que exige pesquisa mais detalhada, e tem de passar por decantação, revisão, reformulação. Muitos dados, muita informação, não significam necessariamente mais e melhor conhecimento. (MORAN, 2007, p. 22)

Dentre o apoio *online* que pode ser oferecido ao professor, podemos englobar os programas ou cursos que oferecem um acompanhamento à atividade de docência que, quando

são baseados no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), segundo Gouvêa e Oliveira (2006), “colocam-se diante da possibilidade da produção do conhecimento em rede” (p. 59) podendo, segundo os autores, constituir-se sob duas perspectivas: a) na formação docente, contando com os conhecimentos que são mobilizados ao adotar as tecnologias digitais, além do b) trabalho com aspectos relacionados à escola: sobre seus dilemas, processos de ensino-aprendizagem, como outras questões sobre educação.

Assim, a educação a distância, em um caráter de encurtar as distâncias físicas, apresenta os processos formativos realizados *online* para “enfrentar o desafio de testar possibilidades concretas, de gerar experimentações e através delas construir (sedimentar lentamente) práticas comprovadas e teorias sólidas” (GOUVÊA; OLIVEIRA; GRUMBACH, 2006, p. 60), com a intenção de auxiliarem a formação docente. Isso é marcado pela expansão das novidades tecnológicas, apresentadas no início da segunda metade do século XX, que modificaram as nossas atividades espaço-temporais, por terem que se adequar às sensibilidades e percepções a respeito dessas novas condições de comunicação, interação e novas velocidades (DIAS, 2008).

Nesse sentido, as TIC, na leitura de Marcelo e Vaillant (2009), apresentam elementos importantes no processo formativo docente, no sentido de possibilitar o uso de diferentes suportes para os conteúdos que são utilizados e dispor de um acesso às fontes de informações ilimitadas, possibilitando interações entre os participantes, professor-aluno ou formador-professor. No momento em que nada se configura como permanente, em que as informações percorrem caminhos e atingem diferentes pessoas, nessa nova modalidade educacional não presencial

[...] é mais necessário e urgente compreender a lógica do processo de avanço e de suas funcionalidades, seu movimento incessante de mudança, sua veloz transformação para oferecer novos formatos de acesso, novos modos de atuação para o ensino e a produção de conhecimentos. (KENSKI, 2008, p. 661)

Nesse cenário surgem e se constituem os papéis das pessoas que são envolvidas na educação a distância: docentes, tutores virtuais, mentores, equipes técnicas, de construção de materiais didáticos, equipes pedagógicas, entre outras, que aparecem no sentido de se formarem e oferecer formação em um novo formato de ensino-aprendizagem, de novas formas de se comunicar, de se relacionar e de aprender. Essa organização de ensino entende que

[...] os tempos e espaços da educação tradicional são redimensionados, o que transforma as formas “consolidadas” de ensinar-aprender e isso sempre gera resistência, insegurança e preconceitos sobre a modalidade de educação a distância quando, por ignorância, não discordam da própria existência da EaD. (MILL et al., 2008, p. 113)

E por que não aproveitar o uso da internet na formação continuada dos professores, considerando que seus processos formativos não se encerram ao terminar uma licenciatura? Essa é a proposta de alguns cursos e programas que se organizam na modalidade a distância para oferecerem formação aos professores iniciantes e experientes, como ponte para o desenvolvimento profissional docente.

Como pôde ser observado (MASSETTO et al., 2013) nas pesquisas⁶ que foram publicadas entre os anos de 2000-2012 sobre os processos de apoio *online* na formação docente, estes se iniciaram em 2006, e foi nesse contexto que houve o surgimento da Universidade Aberta do Brasil⁷ e os incentivos, a partir de políticas públicas, à educação na modalidade a distância.

Além disso, os dados mostram que há ênfase em estudos que apoiam a formação dos professores de Ciências e de Matemática e somente uma pesquisa que trata sobre auxílio ao professor iniciante, sendo este o foco deste presente estudo, evidenciando a falta de programas e de pesquisas sobre o apoio *online* ao docente em início de carreira.

Não menos importante, é preciso considerar que o sucesso da educação a distância depende de uma boa definição de programas e sistemas que são oferecidos, somados às pessoas envolvidas com capacitação, materiais didáticos adequados e, principalmente (LARUCCIA, 2008), “meios apropriados de se levar o ensinamento desde os centros de produção até o aluno, bem como, instrumentos de apoio para orientação aos estudantes nos pólos regionais” (p.44).

A fim de compreender alguns processos de apoio *online*, com ênfase nos programas de mentoria, são apresentadas as principais características desse tipo de iniciativa, somadas às possíveis contribuições para os professores em início de carreira.

⁶ O estudo envolveu a catalogação das teses de doutorado de oito universidades brasileiras e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação (USP, UFMG, UFSCar, UFRGS, UFPR, UFRN, UFBA e UNB), contabilizando 1540 estudos.

⁷ Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005.

2.1 Programas de Mentoria e dispositivos de acompanhamento no desenvolvimento profissional do professor

A mentoria se faz presente há muito tempo na história da humanidade e é apresentada de diferentes formas, por meio de conselheiros, educadores e orientadores, já que, desde a Antiguidade, os reis contavam com mentores responsáveis pelo seu aprendizado, além daqueles que eram protegidos pelo reino (SANTOS, 2007). De forma ampla, a autora conceitua a mentoria da seguinte forma: “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” (p. 252).

Os programas de mentoria, geralmente, se baseiam em um acompanhamento de um professor experiente (com mais de cinco anos de profissão) no exercício da prática de um iniciante, que está no começo de sua carreira. Segundo Ferreira e Reali (2005, p. 2):

[...] os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais.

Considerando que o período de iniciação na docência é um eixo entre a formação inicial e o desenvolvimento na profissão (MARCELO GARCIA, 1999), espera-se, que os programas de mentoria ofereçam: oportunidades de participação de professores iniciantes, com flexibilidade quanto às demandas; oferecimento de auxílio e acompanhamento em questões centrais, como nas relações dos professores com outros profissionais da escola; orientações em sala de aula nas práticas pedagógicas, como nas medidas repassadas a partir de políticas públicas, e; ajuda a melhorar o ensino, ou seja, a se aprender a ensinar, com diálogos entre os professores que chegam e os que já têm experiência e reflexão de suas práticas (VILLANI, 2002).

Marcelo Garcia (2006) apresenta que os programas de inserção geralmente possuem três níveis de assistência, relacionados à preparação, orientação e prática do professor iniciante, que deverá considerar o período de inserção na docência como um momento de “indagação, crescimento, inovação e reflexão” (p.31), além da importância de que o sucesso desse tipo de iniciativa envolva compreender que tais programas devem comprometer-se com a escola, envolvendo a equipe de direção e o apoio aos novos professores.

A importância desse tipo de iniciativa de apoio ao professor em início de carreira justifica-se a partir dos estudos Huling-Austin que apresentam as contribuições do auxílio de um mentor no desenvolvimento profissional do docente iniciante:

[...] os professores iniciantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 121)

Tais programas devem “facilitar a integração do novo professor na cultura escolar” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 122), podendo ser de curta ou longa duração, desde que se priorizem atividades intensas de formação, sendo essa uma estratégia para minimizar os efeitos da inserção dos professores em seus primeiros anos de exercício, promovendo “apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais” (FERREIRA; REALI, 2005).

Segundo Marcelo Garcia (1999), os programas de mentoria configuram-se como elos indispensáveis, em que “são entendidos como uma proposta específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial como da formação em serviço” (Idem, 2006, p. 11), realizando-se a união da formação inicial com o desenvolvimento profissional da carreira do professor.

No Brasil, a pequena quantidade de cursos de formação ou programas através de mentores, tem como consequência a pouca literatura sobre o tema e seu possível avanço e aprimoramento. A dificuldade não se resume somente nos estudos sobre esse assunto, mas também nas particularidades dessa fase inicial da docência, que encontra um cenário escolar sem tradição de preparar e receber os novos profissionais na escola, a fim de minimizar os impactos dessa chegada para o professor e, de forma subsequente, para seus alunos (REALI; TANCREDI, 2006).

O sucesso desses tipos de programas para o início da carreira docente é verificado quando os mesmos qualificam e preparam os mentores. Estes se apresentam como “professores experientes, veteranos nas experiências cotidianas de sala de aula e dos assuntos da escola, que podem auxiliar os professores iniciantes a aprender a filosofia, os valores culturais e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperado pela comunidade escolar em que atuam” (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008, p. 86).

Dessa forma, os programas de mentoria não se esgotam e nem devem se caracterizar por um caráter assistencial, por conta das dificuldades que atravessam os professores iniciantes nesse processo de transição, mas se desenvolvem na formação dos mentores, que precisam refletir sobre suas crenças, concepções de ensino e aprendizagem, sobre as construções de estratégias mais adequadas ao aprender a ensinar, pois isso terá influência em sua orientação dedicada aos iniciantes.

Além de terem prestígio na carreira docente e experiências acumuladas durante os anos de prática, tais mentores devem ser especialistas na área em que atuarão e ter condições de compreender e de oferecer dicas, auxílios e orientações de situações práticas, como também daquelas que envolvam a rotina escolar como um todo (MARCELO GARCIA, 1999). Características importantes do mentor:

[...] 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)

Tratando-se de um programa oferecido pela internet, entende-se que o mentor também tenha características formativas que não o impeçam de se comunicar *online* e, essencialmente, que continue em um processo de formação, já que os seus anos de experiência não são requisito de encerramento de aprendizagem. Verifica-se a importância da formação do mentor para seu acompanhamento aos professores iniciantes:

[...] experiências em vários países, como é o caso de Japão ou Shangi, mostram que a mentoria é muito mais efetiva quando o mentor não é “escolhido” de maneira aleatória, mas sim selecionado em função das necessidades específicas do professor principiante. De igual maneira, é importante que os mentores tenham recebido formação e treinamento previamente e não se trabalhe de maneira individual, mas sim como equipe, de maneira que os mentores não só possam apoiar-se entre si, mas que respondem de maneira colaborativa aos requerimentos de diversos professores. (VAILLANT, 2009, p. 38)

Assim, a formação dos mentores, como algo contínuo - uma vez que se trata de um processo que não tem um tempo determinado e limitado, tem englobado tanto as reflexões e a maneira de relacionamento entre as pessoas - contando com características que envolvem a paciência, o modo como é conversado e tratado um assunto -, como também uma base de conhecimento que possibilite orientar sobre os processos de ensino e aprendizagem, essenciais na possível resolução dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes (WANG; ODELL, 2002).

Nessa perspectiva, faz-se importante apresentar os saberes que um mentor deve ter, para que ele dê conta de formar os professores iniciantes, frente às demandas e dificuldades que trazem, concordando que uma mentora:

[...] deve conhecer as teorias pedagógicas e as práticas docentes delas decorrentes. É imprescindível ter o domínio dos conteúdos básicos desenvolvidos nas séries iniciais (e/ou nas que o PI atua); ter o domínio das suas emoções e o controle dos seus sentimentos; saber fazer a leitura mais próxima do que a PI quis dizer; saber o momento mais ou menos adequado de tratar questões polêmicas e como fazê-lo. (TANCREDI; REALI, 2011)

Alguns países tiveram iniciativa de apoiar o docente em início de carreira, como no caso do Chile, onde se realizou um programa piloto de mentoria (2008), organizado pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que tinha duas características principais: a) envolvimento de uma universidade da região (ele era oferecido em duas regiões da zona centro-sul do país); b) critério de seleção de professores iniciantes atendendo àqueles que estavam em seu primeiro ano de exercício profissional e contavam com o esforço do mentor ao buscar, a partir de seus próprios recursos, um ou dois participantes para o programa (NÚÑEZ; PINO; LÓPEZ, 2011).

Segundo os autores do estudo sobre o programa, esse era oferecido a partir de encontros presenciais (diversos espaços: salas de aula, pátio, casa do mentor, café) e virtuais, sendo que tais sessões deveriam ser negociadas com os diretores das escolas em que os professores iniciantes trabalhavam. O trabalho do programa consistiu em processos de reflexão entre mentor e iniciante, sobre os fazeres docentes, a respeito dos desafios da profissão em início de carreira, as relações entre os colegas e as estratégias de ensino-aprendizagem na educação dos estudantes. Sendo assim, pode-se dizer que a ênfase do programa era no “conjunto de habilidades individuais do mentor e do novo, mais que a institucionalização do processo” (Ibid., p. 1159).

Outros autores também trazem contribuições sobre esse assunto, como Ingersoll e Strong (2011) que, em seus estudos sobre indução e mentoria, apresentam que a teoria subjacente ao primeiro conceito, concebe o ensino como uma atividade complexa, sendo que a formação oferecida costuma ser insuficiente para dispor de todo conhecimento necessário para o sucesso no ensino, em que uma parte especial das habilidades só pode ser adquirida durante o exercício profissional.

Ainda assim, os autores apresentam um fator importante no início da profissão docente (como em toda trajetória), mas que pode tornar a adaptação do professor mais difícil,

fato esse no qual são “deixados à própria sorte para ter sucesso ou falhas dentro dos limites de suas próprias salas de aula” (INGERSOLL; STRONG, 2011, p. 2, tradução nossa). Além disso, os professores iniciantes pesquisados por eles apontam que um dos principais motivos de abandono de carreira relaciona-se à falta de apoio adequado nas escolas, em que a taxa de rotatividade torna-se muito grande nos primeiros anos de trabalho docente, sendo minimizada quando esses professores participam de algum programa de indução.

Hobson et al. (2009), em seus trabalhos sobre mentoria, trazem contribuições importantes de pesquisas relacionadas a essa temática, como podemos elencar a seguir: a) trabalha com o isolamento, confiança, auto-estima, auto-reflexão, crescimento na profissão, capacidade de resolver problemas; b) trabalha com apoio emocional e psicológico, que “tem se mostrado útil para impulsionar a confiança dos professores iniciantes, permitindo-lhes colocar as experiências difíceis em perspectiva, e aumentando a sua moral e satisfação no trabalho (BULLOUGH, 2005; JOHNSON; BERG; DONALDSON, 2005; LINDGREN, 2005; MARABLE; RAIMONDI, 2007)” (p. 209); c) oferece auxílio dos mentores na socialização dos professores iniciantes; d) possui mentores mais comprometidos e professores, em início de carreira, confiantes.

Na Argentina, o acompanhamento aos professores iniciantes iniciou-se a partir de um modelo que tinha sido adotado na França e que foi apresentado ao país sul-americano por meio de uma cooperação educativa entre os dois países, mais precisamente, por meio de encontros e seminários de capacitações pelos colegas franceses (GIMENEZ; ITURRALDE; SALINAS, 2009).

Segundo as autoras, por conta dos diferentes contextos em que a proposta acontecia, havia muitas inquietações das pessoas envolvidas em conhecer e participar da proposta na Argentina, em que tal acompanhamento foi chamado de “Proyecto de Acompañamiento (PA)” (Ibid., p.25), tendo como base os Institutos de Formação Docente.

O projeto pautava-se por desenvolver uma experiência de passagem entre a formação inicial docente e o início do trabalho no campo educacional, possuindo quatro pilares fundamentais: 1) produção de conhecimento, reflexão e trabalho cooperativo sobre diferentes problemáticas; 2) inclusão do PA dentro das políticas de capacitação dos Institutos de Formação Docente; 3) continuidade a um processo iniciado na formação inicial de dois perfis de professores: aqueles que passaram por instituições de formação docente e professores que não tiveram nenhum tipo de formação pedagógica; 4) promoção da vinculação entre os saberes disciplinares e as situações ligadas ao ensino, a fim de melhorar os resultados da aprendizagem (GIMENEZ et al., 2009).

Os momentos importantes do PA se configuravam como os “talleres de reflexión” (GIMENEZ et al., 2009, p. 33), em que os professores iniciantes compartilhavam suas reflexões sobre expectativas, dificuldades e possibilidades relacionadas a suas práticas pedagógicas; “jornadas de trabajo” (p. 34); reuniões envolvendo os professores iniciantes, os diretores e os docentes acompanhantes ou coordenadores, a fim de ser um espaço de tomadas de decisões sobre a melhoria do Projeto; e os “seminarios-taller de capacitación” (p. 34), momentos de aperfeiçoamento ligados à formação disciplinar e pedagógica (GIMENEZ et al., 2009).

Além disso, as autoras apresentam os dispositivos para o acompanhamento dos professores iniciantes, tais como: “momento de alternância” (Ibid., p. 34), caracterizado como o espaço e tempo, fora da sala de aula, entre coordenador e iniciante para que o último possa analisar a sua experiência e pensar alternativas para as dificuldades encontradas em sua prática; “co-observación” (p. 34), a fim de orientar para que o docente iniciante confronte suas práticas com outros professores, além de possibilitar discussões sobre a sala de aula; e, o último dispositivo, “documentación narrativa” (p. 34), com a intenção de avaliar o conhecimento do professor e de refletir sobre as práticas e reconhecer o valor da formação como um processo contínuo.

Graffigna e Trincado (2010), a partir de seus estudos na Argentina, apresentam alguns dispositivos que caracterizam o acompanhamento de um “docente referente” (p.5), ou professor experiente - que possui “o conhecimento dos problemas que estão sendo vivenciados pelo professor inexperiente, o conhecimento da vida institucional e alternativas” (p. 5) - a um professor em início de carreira.

Dentre estes, destacam-se alguns dispositivos importantes no acompanhamento do professor experiente ao iniciante: a) descrição, como forma de narração subjetiva, como por exemplo, o diário do professor, crônicas e registros de aula; b) explicitação, a respeito da textualização de processos metacognitivos e de crenças ou pressupostos que são bases das práticas dos professores; c) observação e reflexão sobre o modelo, no tocante à análise da prática e seus marcos de referência, buscando-se explicar as opções didáticas escolhidas pelo professor em sala de aula; d) diálogo reflexivo, que se estabelece na relação entre o docente referente e o iniciante, e é fundamentado na escuta ativa e na interpretação de significados; e) reflexão pessoal, relação entre a emoção, o pensamento e ação, em um processo de desnaturalização e ressignificação da prática docente e, por fim, f) análises de materiais curriculares, como explicações formais e que podem sofrer constatações (GRAFFIGNA; TRINCADO, 2010).

Caballero e Soltermann (2010), por meio de suas pesquisas realizadas na Argentina, demonstram que o período de iniciação à docência é um período solitário, sem referência, em que esse momento há um movimento do professor iniciante em utilizar os materiais trabalhados durante a sua formação inicial, além de sentir falta de um experiente que possa ajudá-lo nas reflexões entre teoria e prática. Por conta desse momento com necessidades formativas específicas, as autoras apresentam um projeto que teve como objetivo beneficiar os graduados e o sistema de ensino, valendo-se da ideia de acompanhamento aos iniciantes, por meio de um modelo de mentoria.

Esse modelo de interação entre um professor tido como especialista, com um iniciante, pauta-se na reflexão da teoria estudada durante a sua formação inicial, relacionada às práticas de ensino e ao aprofundamento de estratégias que promovam um modelo construtivista de pensamento. Assim, busca-se aprender na sala de aula, agregando-se a oportunidade de intercâmbio de conhecimentos, o que pode tirar dúvidas e possibilitar análises de produções que serão utilizadas em sala de aula (CABALLERO; SOLTERMANN, 2010).

Segundo as autoras, dentro da metodologia adotada, tal modelo trabalhou com o estudo de casos, considerando a literatura sobre o assunto, o contexto de trabalho dos egressos, juntamente com registros realizados por seus pares sobre as salas de aulas daqueles professores recém-chegados à escola.

Ainda nesse modelo, o mentor é o professor responsável por atender às necessidades de professores em início de trabalho, “para apoiar a transição entre ‘ser um estudante’ e ‘ser professor e mestre’ e construir a sua própria identidade pessoal e de educação profissional” (CABALLERO; SOLTERMANN, 2010, p. 2).

Iniciativas como essa retomam a importância de cuidar do início do exercício da carreira docente com atenção e oportunizando experiências formativas que deem subsídios para o enfrentamento das dificuldades, dúvidas e da adaptação, como nos dizem Vezub e Alliaud (2012, p. 31):

[...] o acompanhamento pedagógico por intermédio de pares ou de docentes mais experientes constitui uma estratégia e modalidade particular para promover o desenvolvimento profissional docente, que a sua vez está vinculada com os princípios que sustentam a ideia da formação centrada na escola.

Dessa forma, pensar e organizar programas e dispositivos de apoio com foco no professor iniciante justifica-se pela oportunidade de ajudá-los no estabelecimento das relações entre teoria e prática (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012), além de “rever suas

escolhas e ações, a compreender a complexidade da prática, promovendo a disposição de refletir sobre seu próprio desempenho” (p. 63), considerando a reflexão como uma grande estratégia para a formação continuada docente, sendo que

[...] uma das características desses modelos tem sido “dar a voz” aos professores e oferecer condições para que possam construir adequadamente seu conhecimento profissional. Nesses casos, os professores não são mais vistos como meros executores de políticas públicas / propostas pedagógicas idealizadas por terceiros; seus saberes e o dia-dia profissional são levados em conta e, as motivações dos professores não são vistas de maneira homogênea, levando em conta os diferentes ciclos de vida profissional e as necessidades formativas que deles advêm. (FERREIRA; REALI, 2005, p.1)

Os aspectos apresentados sobre os programas de mentoria, além de sua importância na formação do professor iniciante e do experiente puderam ser verificados na proposta apresentada pela Universidade Federal de São Carlos, proposta essa que está apresentada a seguir.

2.2 Programa de Mentoria online da Universidade Federal de São Carlos

É nesse cenário de inserção profissional docente com muitos desafios, que se insere esta pesquisa, tendo com base o Programa de Mentoria da UFSCar, *corpus* do trabalho, e oferecendo subsídios para as análises realizadas e para o alcance dos objetivos.

O Programa de Mentoria *online*, oferecido pela UFSCar, foi organizado por pesquisadores da Universidade e oferecido por meio do site do Portal dos Professores⁸, ambiente virtual em que foram realizadas as inscrições e as interações entre os participantes. Tal ambiente tem como objetivo:

[...] fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e visa atender, com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, professores em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino e outros agentes educacionais. O Portal busca possibilitar o acesso a um conjunto variado de informações por parte dos professores e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional, predominante via internet, por meio de inúmeros programas e atividades nele desenvolvidos. (REALI; TANCREDI, MIZUKAMI, 2010)

No modelo de tal programa, os professores iniciantes recebiam orientação individual de uma mentora (professora experiente), por meio da troca de mensagens *online*, nas quais havia análises de casos de ensino, construção e desenvolvimento de experiências de ensino e

⁸ Endereço do site: www.portaldosprofessores.ufscar.br

aprendizagem, reflexão sobre a prática, auxílio em questões específicas, em dilemas e dificuldades⁹.

O projeto foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-intervenção, envolvendo a organização, a implementação e a posterior análise do Programa, aos cuidados de pesquisadoras da UFSCar. Foi realizado predominantemente a distância¹⁰ (valendo-se de mensagens, e-mails e envios de materiais via internet), no período de 2004 a 2007, com o objetivo de contribuir para a formação de professores iniciantes de primeira a quarta série do ensino fundamental, com até cinco anos de exercício na profissão docente, com interesse em investir em seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, a formação consistia em uma parceria dos professores iniciantes¹¹, com outros experientes – as mentoras (total de dez), juntamente com pesquisadores da Universidade¹².

A questão de o Programa ser caracterizado como uma pesquisa-intervenção envolve a organização dessa iniciativa, a fim de colaborar com pesquisas ligadas à área de formação de professores, especificamente, no apoio aos professores em início de carreira, sendo embasada no seguinte propósito:

[...] consideramos que os conhecimentos derivados dessa investigação servem de subsídios para os programas de indução, ou seja, de acompanhamento de professores iniciantes, para o desenvolvimento de programas de formação de mentores e o delineamento de ações voltadas para a ampliação da base de conhecimentos de professores em diferentes fases da carreira, assim como para o uso da web como espaço de formação profissional. (REALI et al., 2010, p. 481)

Como parte da organização e formação do Programa, no período entre 2003 e 2004 houve o desenvolvimento profissional das professoras experientes que, no formato do Programa, são consideradas mentoras escolhidas “em função de sua atuação profissional e envolvimento claro com as questões do ensino e da formação de professores” (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 67).

As formações consistiam na realização de encontros realizados semanalmente em conjunto com as pesquisadoras da Universidade e com mentoras. Eram trabalhados estudos de casos, discussões de textos, relatos escritos, além de conversas sobre os elementos referentes

⁹Tais documentos estão alocados no site do Portal dos Professores, com total acesso aos dados pela pesquisadora.

¹⁰ A fase presencial envolvia os encontros entre pesquisadoras e mentoras, em um momento formativo e de delineamento das bases e de desenvolvimento do Programa.

¹¹ Cinquenta e seis iniciaram o Programa, com desistência de 19 e conclusão de trinta e sete professoras iniciantes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

¹² Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

ao desenvolvimento do Programa e trabalhos na internet e no ambiente virtual do Portal dos Professores (TANCREDI et al., 2005).

[...] as professoras-mentoras passaram, desde o ano de 2003, por um processo de formação continuada voltada ao desenvolvimento de uma base de conhecimentos necessários para a atuação como mentoras e para a definição das bases teórico-metodológicas do Programa de Mentoria: seus objetivos, conteúdos, duração, estratégias de atuação. Finalizando esse processo, iniciamos a implementação na formação destas profissionais incorporando a informática, uma vez que as atividades do Programa de Mentoria se dariam, primordialmente, via online. (RINALDI, REALI, 2005, p. 152)

Ainda nesse momento entre pesquisadores e professores experientes eram postas em discussão as bases conceituais das mentoras, abordando suas concepções sobre ensino, alunos, professor, escola, aprendizagem, entre outros, além de ser organizada a estrutura do Programa, como a sua duração e as atividades que seriam desenvolvidas com os professores iniciantes (relatório).

Sobre o papel do professor-mentor no Programa de Mentoria, concorda-se com as principais características que os mentores devem possuir a fim de auxiliar os iniciantes: 1) conhecimento a respeito do desenvolvimento e aperfeiçoamento do adulto, com atenção para os papéis dos professores; 2) conhecimento das culturas e das organizações nas quais os professores estão implicados e da maneira como estas influenciam o trabalho dos professores; 3) conhecimento, até certo ponto, dos aspectos pessoais e de mudanças de estratégias utilizadas pelos professores; 4) conhecimento que favoreça o desenvolvimento contínuo de seus pares (REALI; TANCREDI, 2003).

O modelo de trabalho compartilhado realizado no Programa, além de permitir trocas de aprendizado, segue a intenção de programas de mentoria que visam a desenvolver atividades de formação, para acompanhar as primeiras experiências profissionais (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2006), a fim de fornecer subsídios para os professores iniciantes enfrentarem as mudanças ocorridas nesse período, além dos possíveis dilemas da profissão; ou seja, busca-se “auxiliá-los a analisar a base de conhecimento profissional e a buscar meios adequados para ampliá-la, tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 85).

O Programa de Mentoria pode ser caracterizado a partir de três fases principais: 1) fase inicial ou aproximação; 2) fase de desenvolvimento; 3) fase de encerramento (REALI et al., 2010), considerando o aspecto principal sobre tais períodos:

[...] embora cada díade mentora-professora iniciante tenha construído uma trajetória singular do processo de desenvolvimento do PM, com ritmos e padrões próprios, percebemos que este seguiu um ciclo vital composto de fases distintas: inicial ou de aproximação, desenvolvimento ou aprofundamento e desligamento, que apresentam características, objetivos e procedimentos específicos (REALI et al., 2010, p. 504).

Um movimento antecedeu o início da primeira fase, a qual envolveu a escolha dos professores iniciantes que participariam do programa a partir dos seguintes critérios: terem até cinco anos de carreira docente, trabalharem nas séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série) e estarem interessados em investir em seu desenvolvimento profissional; tais aspectos foram analisados por meio do preenchimento de um questionário pelos professores iniciantes interessados em participar do Programa.

A partir da escolha de 56 professores iniciantes, foi iniciada a primeira fase do Programa, que teve como característica em destaque o movimento de delimitação da imagem das professoras iniciantes por suas mentoras (em suposição, de forma recíproca), considerando as primeiras interações e as impressões causadas com o contato (REALI et al., 2010). Além disso, é importante ressaltar que o início das professoras no Programa não foi simultâneo.

O início do trabalho aconteceu em março de 2005, sendo que o primeiro semestre configurou-se como um período de sondagens das mentoras com seus professores iniciantes, aproximações, levantamentos das dificuldades e necessidades formativas, além de constituição de uma forma de interação entre as díades mentora-PI e entre as mentoras e as pesquisadoras (TANCREDI et al., 2006). Em consonância com o seguinte aspecto:

[...] a relação estabelecida entre mentor e professor iniciante pode favorecer ou não o sucesso de um programa de mentoria, independente do modelo adotado. Nessa relação é essencial a reciprocidade entre ambos, de modo que seja possível trabalhar em conjunto, estabelecer laços de confiança e respeito e desenvolver expectativas positivas quanto às aprendizagens – suas ou do outro. (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 65)

Esse momento inicial nas interações é muito importante, já que: “para que os programas de inserção promovam uma ajuda efetiva e eficaz ao principiante, é necessário conhecer as necessidades reais do novo professor em função de suas características pessoais e também do contexto escolar que ele se insere” (FLORES, 2009, p. 91).

Paralelamente a esse movimento e aspecto que percorreu todo o desenvolvimento do Programa houve um processo de construção de uma comunidade de aprendizagem envolvendo as pesquisadoras e organizadoras do Programa e as mentoras, trabalhando com um objetivo comum: colaborar com as aprendizagens dos pares, por meio do

compartilhamento de conhecimentos e experiências, com base na seguinte ideia: “professor como sujeito aprendente e ativo na construção e consolidação de sua própria aprendizagem, bem como pelo entendimento e compreensão do ensino como uma prática reflexiva e não espontaneísta e automática” (RINALDI; REALI, 2006, p. 2).

Dentro dessa comunidade, havia uma intervenção importante referente à análise dos diários reflexivos das mentoras sobre os encontros e a respeito das interações com os professores iniciantes, por meio de relações com episódios diferentes, explicações sobre as situações apresentadas ou discussões sobre teorias pessoais (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2006).

[...] as reuniões do grupo de mentores ofereciam a oportunidade para os participantes pensarem em conjunto sobre os temas tratados e foi configurada uma comunidade de prática. A conversa interativa era um meio para a negociação e representação dos significados dos assuntos discutidos/estudados no grupo. O processo de negociação de significados e a sua representação para os outros exigiu a análise das conversas mantidas entre os membros do grupo. (TANCREDI et al., 2006, p. 94)

O modelo do Programa de Mentoria baseava-se no conhecimento da realidade em que os professores iniciantes atuavam, somando aos aspectos ligados aos seus pensamentos, às suas ações e respectivos motivos para, de forma colaborativa, refletirem sobre as situações ligadas à docência e, com apoio das mentoras, ajudar na construção de maneiras de enfrentar as dificuldades vivenciadas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Além disso, um aspecto importante refere-se ao currículo do Programa; por ser flexível, conseguia atender as demandas das professoras iniciantes, a partir de um conjunto de conteúdos e atividades organizadas no sentido de promover reflexões sobre as práticas dos professores e a construção, em parceria, de estratégias para a resolução das dificuldades. Para isso, algumas ferramentas foram utilizadas, como o uso de narrativas, casos de ensino, registros, relatórios, diários e elaboração de experiências de ensino e aprendizagem, entre outras.

Assim deu-se a configuração da segunda fase do Programa, a de desenvolvimento ou de aprofundamento, envolvendo “a consolidação das interações de mentoras e professoras iniciantes por meio da discussão focalizada e aprofundada de um ou mais temas relacionados às dificuldades enfrentadas pelas iniciantes” (REALI et al., 2010, p. 490).

No desenvolvimento dessa fase, a partir das interações entre a mentora e suas professoras iniciantes, foram realizadas construções de casos de ensino, como uma ferramenta formativa e investigativa, possibilitando aos participantes a problematização e sistematização

dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional (TANCREDI et al., 2006).

Na perspectiva de que os professores não aprendem a partir da experiência, mas pensando sobre ela (MIZUKAMI, 2004), considera-se que “um caso é uma versão relembada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (p. 7).

[...] escrever os próprios casos de ensino constitui empreitada importante de aprendizagem profissional, considerando sistematização de experiência pessoal e de desencadeamento de processos de reflexão. Escrever casos pode muito bem trazer benefícios especiais àqueles que os escrevem, propiciando-lhes que reflitam sobre sua prática e que se tornem mais analíticos sobre seu trabalho. (SHULMAN, 1992, p.9)

Além disso, a essência dos casos de ensino deve ser o problema, a falha ou surpresa, e ser uma narrativa sobre o ensino de algo, ou seja, tornam-se estratégias para auxiliar os professores a agruparem suas experiências em partes menores para que seja possível refletirem sobre a sua prática (MIZUKAMI, 2004).

Segundo a autora, eles possuem dois principais atos: o primeiro envolve a apresentação da cena explicitando o contexto da sala de aula e dos alunos, com a descrição dos sonhos, das intenções e esperanças, para segundo: resolução da situação de alguma maneira, considerando a resolução, a recapitulação e a reflexão, a fim de que o professor iniciante se torne “agente ativo de sua própria compreensão” (Ibid., p. 9).

Guarnieri (1996) apresenta que os professores em início de carreira, por meio da reflexão, buscam modificar o padrão do seu trabalho, além de desenvolverem-se na profissão docente, em processo de consolidação da prática, e na avaliação dos aspectos profissionais, esta última relacionada a análise de sua formação, da cultura escolar e dos elementos ligados ao ensino.

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. (GUARNIERI, 2005, p. 5)

Dessa forma, a participação dos professores iniciantes neste espaço de formação, autônomo da instituição escolar, garantiu-lhes “a possibilidade de adotarem uma postura crítica que os auxilia a buscarem saídas para as injunções contraditórias que vivenciam” (FREITAS, 2002, p. 168), auxiliando-os no seu desenvolvimento e crescimento profissional.

As mentoras trabalhavam com os professores iniciantes no sentido de incentivar a escrita de diários reflexivos, a fim de pensarem sobre a sua prática, seus alunos, seu trabalho, as dificuldades e a maneira de enfrentá-las, uma estratégia a fim de fomentar processos reflexivos e a construção de conhecimentos novos, concordando com Rinaldi e Tancredi (2005, p. 203):

[...] escrever sobre o que fazemos é um bom procedimento para nos conscientizarmos de nossos padrões de atuação e explicitarmos de forma consciente nossos pensamentos. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar e aprender.

Tais diários abordavam questões que direcionavam a escrita e a reflexão dos iniciantes; tais como estas: a) descrição da atividade; b) dificuldades encontradas; c) o que foi interessante / por quê?; d) a estratégia utilizada era apropriada? Por quê?; e) como foi seu desempenho na(s) atividade(s)?; f) como você avalia seu desempenho? Você teve as orientações que precisava?; g) como foi a interação entre o grupo?; h) você pôde auxiliar algum aluno que teve dificuldade? Como foi esse processo? O que você sentiu nesse momento? Como você avalia essa interação?; i) O que você acha que faltou, e que na(s) próxima(s) aula(s) poderia ser incluído?; j) como você avalia essa aula/atividade?

[...] a construção do diário reflexivo auxilia no acompanhamento das atividades realizadas, na reconstrução detalhada dos fatos ocorridos, possibilita a observação desses fatos de forma distanciada, além de ajudar a desenvolver estratégias na forma de registro. (MIGLIORANÇA, 2010, p. 78)

Nesse sentido, o modelo de formação adotado na construção e realização do Programa de Mentoria baseia-se no professor “como sujeito ativo do seu próprio processo de formação e valorizou os saberes que ele próprio constrói, considerando as condições objetivas de trabalho que enfrenta e atribui sentido” (FERREIRA; REALI, 2005, p. 5).

No decorrer da mentoria, as interações entre mentoras e professoras iniciantes, eram dirigidas a fim de estabelecer um foco para o trabalho, ou seja, a definição da mentora com cada professora iniciante acompanhada, a realização de experiências de ensino e aprendizagem, “compreendidas como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras com cada uma de suas professoras iniciantes e implementadas pelas professoras iniciantes a partir de temas apontados como sendo de seu interesse” (TANCREDI et al., 2005, p. 169).

[...] o primeiro passo era a identificação do tema que a professora iniciante gostaria de desenvolver com seus alunos, para no segundo passo e terceiro, planejar a

atividade a ser desenvolvida e escolher os procedimentos para acompanhar e registrar a experiência. Só no quarto passo o plano de experiência seria descrito / relatado, para ser aplicado no quinto passo, ou seja, era nesse passo que a atividade era desenvolvida juntamente com os alunos e registrada a experiência. No sexto passo era produzido um relatório de todo o planejamento, desenvolvimento e avaliação da experiência de ensino e aprendizagem para, finalmente, no sétimo passo, desenvolver um Caso de Ensino resultado dessa experiência. (MIGLIORANÇA, 2010, p. 74)

Dessa forma, é preciso considerar que o desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, compreendidas “como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras em conjunto com professoras iniciantes e por estas implementadas, tendo por base os temas apontados como de seu interesse” (REALI et al., 2010, p. 488), além de estimular a capacidade das professoras iniciantes para realizar ações inteligentes baseadas nas reflexões e compreensões das situações (REALI et al., 2010),

[...] funcionaram tanto como ferramenta de intervenção quanto de pesquisa, pois possibilitaram o estabelecimento de relações entre teoria e prática, a configuração e o detalhamento de processos de desenvolvimento profissional e de processos reflexivos das professoras iniciantes e das mentoras, e a produção de conceitos sobre tais processos. (Ibid., p. 492)

Após a realização da última experiência de ensino-aprendizagem de cada professora iniciante, considerando que algumas PI realizaram mais de uma durante o Programa, iniciou-se a fase de desligamento das iniciantes.

É importante apresentar que dentre as 37 professoras iniciantes que finalizaram o Programa, 10 participaram de um segundo módulo até se desligarem de suas mentoras. Esse momento envolveu o desenvolvimento, pelas PI, de experiências de ensino e aprendizagem, contando com uma orientação mais distanciada de suas mentoras, isto é, um acompanhamento caracterizado como mais independente (REALI, et al., 2010). Assim, “o Módulo II as iniciantes desenvolveram uma Experiência de Ensino e Aprendizagem a fim de sanar um dos dilemas vividos por ela em sala de aula” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 74).

A última fase do Programa, a fase de encerramento, é caracterizada por interações realizadas em um intervalo de tempo maior entre PI-mentoradas, “centralizadas no desenvolvimento dos casos de ensino, embora eventos do dia a dia das professoras iniciantes também tenham sido abordados” (REALI et al., 2010, p. 498).

[...] os casos de ensino trazem exemplos de como professores explicitam, em suas práticas pedagógicas, seus dilemas e conflitos e como superam suas dificuldades. Por meio da leitura, análise e construção de casos de ensino, professores e futuros

professores podem refletir sobre inúmeras questões relacionadas à sua profissão. (REALI et al., 2010, p. 499)

Além disso, os casos trazem exemplos dos dilemas e conflitos vividos pelas professoras iniciantes e apresentam as formas e estratégias utilizadas para superá-los, além dos resultados ligados ao aprendizado de seus alunos, a partir de reflexões sobre diversas situações relacionadas à profissão docente e problematização do trabalho (REALI et al., 2010), auxiliando a “tradução dos conhecimentos construídos pelas professoras iniciantes por meio de suas palavras, além de funcionarem potencialmente como verdadeiras ferramentas de aprendizagem em conjunto com as demais promovidas pelo PM” (p. 500).

De modo mais específico, a fase de encerramento foi acompanhada pelo envio de um questionário às PI para que realizassem a avaliação do Programa, envolvendo os seguintes aspectos: a) atividades desenvolvidas e se foram adequadas frente às necessidades formativas; b) se as dificuldades foram superadas; c) contribuição das experiências de ensino e aprendizagem para a sua prática pedagógica; d) processo de elaboração e a contribuição dos casos de ensino para a formação; e) interação com a respectiva mentora; f) dificuldades enfrentadas para realização das atividades propostas pela mentora; g) processo de formação *online* indicando as limitações, facilidades e contribuições; h) sugestões para o aprimoramento do Programa; i) validade do Programa.

Em relação às características do Programa de Mentoria e ao seu formato, um aspecto que sobressai é o fato de ele ter sido oferecido *online*, concordando que “a internet facilita a interação entre as pessoas em função das facilidades de comunicação propiciadas por essa rede” (GOZZI; MIZUKAMI, 2008, p. 503). Dessa forma, “do nosso ponto de vista, para que a formação *online* de professores atinja suas potencialidades é preciso adotar concepções de ensino e aprendizagem que considerem os participantes como aprendizes ativos, responsáveis pelo próprio aprendizado” (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 64).

2.3 Questionário *online*: acesso à internet pelas professoras iniciantes

No questionário online que foi preenchido por dez professoras ex-participantes do Programa, como parte da coleta de dados da presente pesquisa, foram abordadas as condições de acesso à internet das professoras iniciantes, considerando os anos de oferta do Programa, 2004 a 2007, em que estava se iniciando a disseminação de computadores conectados em rede e muitas pessoas não possuíam acesso à internet.

As dez professoras iniciantes (PI) acessavam o Programa em suas residências, sendo que metade possuía rede banda larga, o que facilitava o acesso e as interações com suas mentoras, aspecto que foi somado ao fato de o Programa ter sido oferecido a distância, algo tido como positivo pelas iniciantes.

As PI apresentaram algumas características importantes sobre o uso da internet na participação no Programa, tais como: dificuldade pra sair de casa e fazer um curso presencial, facilidade de acesso, contato tranquilo com a mentora, tudo organizado, desafiador para a época, horários mais flexíveis e adaptação aos horários. São pontos que demonstram um dos principais aspectos da educação a distância: o enfrentamento das barreiras espaço-temporais, isto é, “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menores conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2007, p. 29).

Sobre as possíveis dificuldades das interações serem online, as professoras iniciantes apontaram que possuíam problemas dos seguintes tipos: a) dificuldade com a conexão, b) computador quebrado e c) uso do computador por vários membros da família. Em contrapartida, uma PI revelou que se sentia “mais aberta” para conversar, mostrando que a internet pode favorecer espaços de não-censura, que possibilitam às pessoas comunicarem-se, diferentemente de uma exposição no contexto escolar, em que os dilemas e situações compartilhados com os superiores e colegas de trabalho, podem ter um impacto negativo para os professores, como por exemplo, consequências ligadas à punição ou má interpretação do trabalho. Reali et al. (2010) apresentam algumas vantagens sobre o uso da internet em programas de mentoria:

[...] um professor iniciante pode receber orientações de um professor experiente que se encontra distante geograficamente; mentores e iniciantes podem interagir numa frequência e em momentos / períodos que os encontros presenciais nem sempre permitem; os contatos assíncronos possibilitam troca de mensagens com conteúdos mais refletidos e orientados para o objetivo central do processo, permite maior privacidade e, assim, assuntos delicados e pessoais podem ser abordados, o que nem sempre é favorecido pela comunicação face a face. (Ibid., p. 483)

Assim, considerando a existência de poucos programas de formação continuada, a distância, voltados para professores iniciantes, a ideia e implementação do programa oferecido pela UFSCar justificava-se por sua metodologia, que privilegiava a análise dos processos de tomada de decisões das professoras (iniciantes e experientes) e das dificuldades que apareciam, a partir de narrativas sobre suas práticas e seus dilemas enfrentados nas escolas, em que foi adotada a perspectiva de pesquisa e intervenção construtivo-colaborativa

(TANCREDI et al., 2012), “que permitiu a apreensão, interpretação e descrição do conhecimento construído pelos mentores e professores iniciantes sobre o como ensinar” (p. 66).

O modelo construtivo-colaborativo consiste em investigar e promover o desenvolvimento profissional de todos os participantes, nesse caso da universidade e escola (MIZUKAMI et al., 2000), tendo como eixo quatro princípios básicos: “colaboração; foco em problemas práticos; ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta” (p. 105).

Concorda-se com as pesquisadoras Tancredi, Reali e Mizukami (2008) que, segundo os estudos de Wang e Odell (2002) sobre programas de indução/iniciação, em ampla revisão sobre o tema, “os resultados de pesquisas indicam que professores iniciantes que participaram de processos de mentoria em seus anos iniciais de atuação converteram-se em professores mais efetivos e comprometidos com seus alunos, pois suas aprendizagens práticas foram orientadas em lugar de se caracterizarem pelo ensaio-e-erro” (p. 86). Dessa forma, o oferecimento de programas como o de Mentoria da UFSCar se coaduna com a seguinte ideia:

[...] no caso dos professores iniciantes, os diversos conhecimentos de que necessitam para ensinar a todos os alunos nas situações diversas das salas de aula e das escolas ainda não estão plenamente desenvolvidos, o que implica a necessidade de serem acompanhados em seu período de iniciação por professores que já tenham desenvolvido sua expertise. (TANCREDI; REALI, 2011, p. 35)

Dessa forma, a importância de tal iniciativa dialoga com o momento intenso pelo qual passam os professores ingressos na profissão, com falta de apoio nos próprios contextos de trabalho, com as dificuldades de colocar em prática os conhecimentos transmitidos durante a formação inicial e as demandas do ensino, as quais, em muitos casos, são marcadas por experiências em salas consideradas difíceis e estudantes com dificuldades. Além disso, concorda-se com Ingersoll e Strong (2011) que “quase todos os estudos que apontam que no início os professores participaram de algum tipo de indução apresentaram maior satisfação, compromisso ou retenção” (p. 38). Nesse contexto,

[...] de forma muito particular, a formação continuada deve atender as necessidades formativas dos professores em início de carreira, ajudando-os a construir sua competência, a se tornarem melhores professores e a se manterem de forma digna e satisfeita na profissão. (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p.63)

A avaliação do Programa de Mentoria *online* já foi realizada a partir de estudos tendo essa iniciativa como foco, como pode ser verificado nas pesquisas de Miglioranza (2010),

Reali et al. (2010), Pieri (2010), a partir da análise de três professoras iniciantes, de sua mentora e do Programa, apresentam que esse ofereceu apoio às professoras iniciantes com o propósito de oferecer auxílio na construção dos processos de raciocínio pedagógico, tendo como resultado o atendimento de várias necessidades das iniciantes.

Além disso, os resultados dessas pesquisas apontaram: a) a participação no Programa foi além das expectativas das PI, tendo como principal causa o caráter individualizado em que eram planejadas as atividades; b) as PI, por meio das interações *online* e das ações realizadas, vivenciaram um processo de atribuição de significados de forma individual e em parceria com sua mentora; c) as professoras iniciantes demonstraram, com suas escritas, a valorização do seu crescimento profissional e pessoal; d) a mentora foi considerada como iniciante, com destaque para a sua iniciativa em procurar apoios com outras mentoras, especialistas e com as pesquisadoras; e) o Programa atendeu ao objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes; f) apresentaram-se características recorrentes que caracterizam o início da docência: dificuldades, dilemas, muita insegurança por parte das professoras iniciantes e falta de apoio.

Reali et al. (2010) apresentam resultados importantes sobre o Programa, referentes ao desenvolvimento e às investigações sobre ele, como processos ricos e repletos de desafios, pelos quais foi possível conhecer as dificuldades do início da profissão e como estas foram enfrentadas e superadas pelas PI. Além disso, apontam a influência do período letivo na trajetória de mentoria de cada PI, apontando que a mentoria desenvolve melhor no primeiro semestre letivo; consideram os conhecimentos advindos do Programa como subsídios para a literatura sobre programas de indução; para promoção de aprendizagens profissionais de professores em fases distintas na carreira; para utilização de experiências de ensino e aprendizagem que ajudaram as PI a construir ações inteligentes frente às dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de profissão docente.

Contudo, o conhecimento do Programa com um maior aprofundamento, considerando os conteúdos que foram abordados durante a mentoria de dez professoras iniciantes, as atividades realizadas, as trocas de correspondência, os objetivos propostos e alcançados, bem como outros aspectos que envolveram a sua organização e desenvolvimento, são analisados a partir da realização da proposta da presente pesquisa.

CAPÍTULO III

Delineamento metodológico do estudo: o caminho percorrido

Para o desenvolvimento deste estudo, partimos do pressuposto de que os professores iniciantes, a) são aqueles com até cinco anos de profissão; b) encontram, no início da carreira, uma fase de choque com a realidade; c) enfrentam dilemas profissionais, pessoais e desencantamento com a profissão; d) são responsáveis por desenvolver, em um curto espaço de tempo, grande número de habilidades profissionais; e) sofrem com as culturas escolares e com as políticas públicas, geralmente, sem receber um apoio institucional (VAILLANT, 2009), “recebem, no melhor dos casos, o apoio de um colega mais experiente” (p. 40); f) são contemplados com as classes consideradas “problemáticas” pela escola, em que a formação inicial e suas experiências, não dão conta de oferecer subsídios para sua competência em sala.

Dessa maneira, a partir da investigação das possíveis contribuições do Programa de Mentoria, oferecido pela UFSCar, para o aprimoramento formação nas atividades de docência na Educação Básica dos professores iniciantes, a pesquisa organiza-se da seguinte forma: a) apresentação das contribuições para o aprimoramento de sua formação nas atividades da docência; b) caracterização das aprendizagens ocorridas durante a realização do Programa; c) apresentação histórica de como se deu o desenvolvimento profissional dos professores participantes do Programa – com o mapeamento dos principais acontecimentos, dificuldades, dilemas etc.; d) de que maneira o Programa favoreceu a superação das dificuldades, dilemas enfrentados ao longo da carreira, com foco no período de realização do Programa.

A investigação em educação é uma atividade cuja natureza é cognitiva e que se constitui em um processo “sistemático, flexível e objeto de indagação” (PACHECO; FLORES, 1995, p. 9), que contribui na explicação e na compreensão dos eventos educativos. Nessa perspectiva, a investigação qualitativa “proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente” (p. 21).

É importante dizer que esse tipo de investigação “privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BICKLEN, 1997, p. 16), em que as causas exteriores configuram-se de importância secundária para o pesquisador. Nesse sentido, os investigadores têm um importante papel, pois se interessam não somente pelos resultados, mas, também, pelo processo que os desencadeou, em que há a preocupação com “os efeitos que a sua subjetividade possa ter nos dados que produzem” (p.

67), tendo como objetivo a melhor compreensão do comportamento e da experiência que envolve o homem.

Lembrando-se da característica importante sobre a realização de uma pesquisa, que não envolve somente uma reunião de informações, mas é necessário “promover o confronto entre os dados e as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

A pesquisa com características interpretativas considera que as “questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 209).

Sendo assim, o estudo qualitativo em educação, ao utilizar sua metodologia e seus critérios de análise que serão descritos abaixo, concorda com Rampazzo (2005) na busca por uma “compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (p. 58), sem a ambição de esgotar todas as interpretações sobre os dados, mas de apresentá-los com base nos estudos da área de formação de professores e visando a contribuir com as pesquisas sobre os primeiros anos de exercício docente e professor iniciante.

Com isso, o objeto da presente pesquisa delineou-se com base em dois elementos centrais: desenvolvimento profissional de professores em início de carreira e participação de um grupo de iniciantes em um programa de apoio à docente no início da carreira.

A fim de orientar o desenvolvimento do estudo, que tinha como objetivo geral analisar se e de que maneira o Programa de Mentoria contribuiu para a formação de professores iniciantes, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa, foram desenvolvidas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais aspectos do Programa de Mentoria *online* (UFSCar), de acordo com ex-participantes, podem ter influenciado as práticas pedagógicas, a construção de sua identidade docente e desenvolvimento profissional e marcado suas trajetórias profissionais?
- As dificuldades enfrentadas nesse período inicial de formação foram ressignificadas e analisadas em tal Programa?
- Quais são os efeitos percebidos pelas ex-participantes da interlocução de profissionais com repertórios profissionais e em fases distintas da carreira (as mentoras)?

A fim de oferecer maior visibilidade do percurso metodológico do estudo, como também auxiliar na compreensão do caminho percorrido na coleta de dados, foi elaborado um quadro resumo com os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados, sendo elencados em ordem cronológica.

Quadro 1 - Procedimentos de coleta da dados da pesquisa

Período da coleta de dados	Instrumento	Objetivos	Resultados
2012	Dados alocados no Portal dos Professores: mensagens entre PI-mentoras.	Selecionar os professores iniciantes que receberiam o e-mail convite para participar do questionário <i>online</i> .	Foram selecionadas quarenta ex-professoras iniciantes.
2013	Questionário <i>online</i> .	Abordar questões referentes ao processo de mentoria e elementos do contexto em que foi realizado, atendendo aos objetivos da pesquisa.	Retorno de 15 professoras ex-participantes do Programa. Finalização do preenchimento de 10 professoras.
2013	Mensagens entre professora iniciante1 (PI-1) e mentora A e professora iniciante 2 (PI-2) e mentora A.	Conhecer a trajetória de mentoria, a fim de elaborar o roteiro de entrevista e reunir aspectos importantes para análise dos dados. OBS. 1) Trechos das mensagens serão apresentados no capítulo V. 2) As mensagens foram enviadas às PI, antes da realização da entrevista.	Leitura e exame de 103 mensagens entre PI- 1 e mentora A e de 113 mensagens entre PI-2 e mentora A.
2013	Duas entrevistas <i>online</i> via <i>Skype</i> , com as professoras 1 e 2.	Aprofundar os principais aspectos dos dados obtidos pelo questionário e pela leitura das mensagens entre PI-mentora.	Categorias de análise, análise e discussão dos dados.

3.1 Primeira parte: seleção dos sujeitos e questionário *online*

Para a realização da pesquisa, em uma primeira etapa, quarenta ex-participantes do Programa foram convidadas a responder um questionário *online* por meio de um e-mail convite enviado pela pesquisadora (apêndice A). O assunto da mensagem envolvia a apresentação da pesquisadora, além da apresentação do objetivo geral da pesquisa em questão e a sondagem sobre a possível participação das professoras no estudo, sendo que outras informações sobre o questionário seriam aprofundadas a partir do primeiro retorno das ex-professoras iniciantes.

É importante lembrar que foi estabelecido um critério para selecionar o número de 40 professoras às quais foram enviados os e-mails¹³, ou seja, chegou-se a este número a partir da seleção, dentre as 56 professoras-iniciantes que estavam cadastradas no Portal dos Professores, por meio do estabelecimento de um número mínimo (50) de trocas de mensagens entre iniciantes e mentoras, a fim de que o contato e a trajetória de mentoria oferecessem elementos sólidos para a pesquisa.

Em resposta ao e-mail convite para participarem da pesquisa, especificamente, no preenchimento de um questionário *online*¹⁴ (apêndice B), apenas quinze professoras demonstraram interesse e se disponibilizaram a participar. O segundo passo foi o envio do link, via e-mail, para acessar ao questionário *online*, a fim de realizarem o preenchimento dos campos e responderem sobre aspectos relacionados às participações no Programa de Mentoria.

No decorrer do envio do questionário às professoras, cinco delas desistiram de participar e não finalizaram o preenchimento das respostas¹⁵. Assim, os dados obtidos a partir do questionário *online* totalizaram a participação e finalização de dez professoras ex-participantes do Programa de Mentoria.

Após o preenchimento de todos os campos do questionário, este *software* livre permitiu a extração dos dados das seguintes formas: planilha *Excel*, documento nas versões *PDF* e *Word*, possibilitando a análise das perguntas de forma individual ou em uma versão mais global, com todas as respostas de todos os participantes. Dessa forma, o questionário utilizado neste estudo abordou os seguintes aspectos:

- 1) caracterização das ex-professoras iniciantes (nome completo; data de nascimento; formação acadêmica e formação profissional);
- 2) processo de mentoria (motivos da participação no Programa; temas e conteúdos tratados; expectativas; atividades propostas e sua relação com práticas pedagógicas; aprendizagens – ou a falta delas - sobre a profissão, estudantes, sala de aula, escola, conteúdos específicos e outras contribuições; eficácia das alternativas);
- 3) mentora e interações mentora-iniciante (perfil da mentora, frequência de contato, capacidade de “escuta” e comunicação, qualidade dos feedbacks, domínio dos conteúdos tratados e experiência sobre a realidade das escolas e salas de aula, tipo de auxílio oferecido);

¹³Os e-mails das professoras foram disponibilizados pelo Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.com.br), local em que as professoras se inscreveram e realizaram as interações com as mentoras.

¹⁴ Organizado a partir de um *software* livre, chamado *Live Survey*, usado para aplicação de questionários, sendo que os dados ficam alocados nesse lugar, onde o acesso às respostas pode ser realizado em tempo real, por meio do sistema.

¹⁵ Os motivos principais alegados foram a falta de tempo e problemas pessoais.

4) acesso ao Programa (local; avaliação da realização via internet; dificuldades de interações *online*);

5) aspectos sobre o Programa de Mentoria (contribuições, ou não, para o enfrentamento das dificuldades pós-Programa; aspectos positivos e negativos do Programa; sugestões para seu aprimoramento ou reformulação; recomendação à outros professores iniciantes);

6) disponibilidade em participar do aprofundamento das respostas a partir de uma entrevista a ser realizada via *Skype*.

Compreendeu-se que o uso dessa ferramenta possibilitou construir um quadro geral sobre a maneira como o Programa de Mentoria é atualmente concebido por suas ex-participantes, incluindo os efeitos ao longo do tempo. Além disso, entendeu-se que as respostas obtidas possibilitaram ainda, por meio dos exemplos solicitados, identificar se e como a participação no Programa repercutiu nas práticas pedagógicas de sala de aula, no trato com os alunos, no ensino, na escola, na aprendizagem profissional, entre outros aspectos.

3.2 Segunda etapa: aspectos importantes obtidos pelo questionário *online*

Em uma segunda etapa pretendeu-se detalhar aspectos que se destacaram nas respostas obtidas por meio do preenchimento, por 10 ex-participantes, do questionário *online*. A análise parcial dos dados gerados pelo questionário oportunizou, em primeira instância, a organização de algumas categorias de análise, a fim de iniciar as reflexões sobre as questões tratadas por essa amostra de ex-professoras iniciantes. Tais categorias e suas respectivas reflexões são abordadas no quarto capítulo, em que os dados do questionário estão apresentados e discutidos.

Tais informações, juntamente com os documentos obtidos durante a realização do Programa, possibilitaram a reunião dos elementos principais que foram aprofundados em entrevista *online*, via *Skype*, com duas ex-professoras iniciantes.

Antes da realização das entrevistas com as professoras que participaram do Programa, houve o envio de um documento contendo a sistematização das interações entre as iniciantes e sua mentora, ou seja, as mensagens trocadas entre elas no período em que participaram do Programa. Esse processo foi realizado a fim de que ajudasse as PI a retomarem as suas memórias referentes às suas trajetórias de mentoria, considerando os anos que transcorreram até a entrevista.

3.3 Terceira etapa - entrevistas: conhecendo melhor as PI

Na terceira etapa do processo metodológico da pesquisa, foram realizadas duas entrevistas *online*, via *Skype*, com duas professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria. Objetivou-se, com elas, compreender os significados atribuídos às situações específicas vivenciadas no Programa, em seus processos de aprendizagem profissional, além do aprofundamento de elementos sobre a sua trajetória de mentoria, com base na retomada das narrativas que foram escritas por elas durante a participação no Programa.

Concorda-se com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) em relação ao uso de entrevistas em pesquisas, “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (p. 168).

Nesse contexto, Fiorentini e Lorenzato (2006) apresentam que o estudo qualitativo e interpretativo “busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra” (p.110).

O contato com as ex-professoras iniciantes foi realizado via internet, com a gravação e a transcrição da conversa, por meio de autorização prévia e com o envio de e-mails com as orientações sobre o projeto em questão.

Assim, as respostas obtidas a partir da realização das atividades propostas no período de participação, ou seja, os dados obtidos durante o Programa, juntamente com as respostas por meio do preenchimento do questionário *online*, possibilitaram o aprofundamento de questões importantes.

O critério de escolha das participantes da entrevista envolveu um primeiro movimento, partindo das respostas obtidas por meio da última pergunta realizada no questionário *online*: *you would have availability to deepen your analyses through an online interview? If yes, indicate the possible hours.*

Dentre as 10 participantes do questionário, sete responderam que tinham disponibilidade para participar, com destaque para a primeira a ser escolhida, que se mostrou disponível prontamente, enquanto as outras estavam com tempos escassos no momento, sendo necessário esperar outro período para a realização da entrevista.

A segunda entrevistada foi escolhida a partir do seguinte critério: a PI tinha como mentora, a mesma da primeira entrevistada. Esse critério foi utilizado considerando que seria relevante ter um panorama da trajetória de mentoria de duas professoras que tiveram a mesma

professora experiente auxiliando-as, já que, ao longo do tempo de participação no programa, as correspondências caracterizaram padrões de mentoria desenvolvidos por cada mentora (TANCREDI et al., 2006). Além disso, PI 2 demonstrou-se interessada em participar e com disponibilidade de horário.

3.4 Acesso aos documentos produzidos durante o Programa

Os documentos produzidos (interações e correspondências *online*, diários reflexivos, relatórios, análises e construção de casos de ensino e relatos de experiências de ensino e aprendizagem) pelas participantes da pesquisa na época que participavam do Programa, objetos de análise, são considerados, aqui, como narrativas.

Dessa forma, as experiências vivenciadas são caracterizadas como *histórias vividas* e como ponto de partida para processos de reflexão, em que as narrativas configuram-se como *histórias contadas* (CLANDININ; CONELLY, 1994), que dão subsídios para a análise das concepções dos professores iniciantes a respeito de suas práticas pedagógicas, das dificuldades enfrentadas e que, com o auxílio do Programa de Mentoria, podem ter sido minimizadas ao longo do Programa.

[...] as narrativas são, portanto, caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar as suas histórias, construir e reconstruir a realidade, porque o presente reflete o passado. Além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2012, p. 51)

Concorda-se com Araújo e Oliveira (2012) que, ao falar sobre sua própria história, as pessoas acionam dispositivos ligados à reflexão, além de organizarem e classificarem suas ideias e seus sentimentos, “também clareia a prática e revigora a capacidade de encantamento com a profissão que é tão valorizada naquele espaço” (p.61).

A escolha do uso de narrativas para a compreensão das concepções sobre a aprendizagem docente justifica-se por oferecer “um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista” (CORTAZZI, 1993, p. 331).

Além disso, na tarefa de narrar histórias há uma junção de diversos fatores que oportunizam a captação das realidades, dos sentimentos, envolvendo a história, o discurso e a significação do professor, se consideradas ferramentas de e para a formação docente (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2012).

Galvão (2005) completa que as explicações que são fornecidas se constituem por crenças e valores, como também por ações de referência, em que os acontecimentos aparecem por meio de acontecimentos, situando as análises sob a perspectiva pessoal, mas com um significado da situação. Sendo assim,

[...] a exploração das histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas actuais sobre o ensino e sobre o que é “ser-se” professor. (DAY, 1999, P. 67)

Nesse contexto, o pesquisador, no uso de narrativas no desenvolvimento de sua pesquisa, considera que “ouvir histórias impele à criação de identificações que permitem construir o conhecimento dos padrões e reflexões presentes nas histórias narradas, que oportunizam aproximações temáticas, teóricas e experienciais” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2012 p. 53). No caso do Programa de Mentoria:

[...] ao contar histórias é possível as iniciantes revelarem reflexões sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias elaboradas para superá-las e os seus resultados nas aprendizagens dos alunos; é uma forma de mostrarem o saber docente e como foi construído ao longo de sua trajetória profissional e a partir do PM; é uma maneira de problematizar o trabalho pedagógico, os dilemas e as dificuldades enfrentados, pois permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p. 500)

Em resumo, foi desenvolvido o seguinte processo metodológico: a) primeiro momento: convite para participação do preenchimento do questionário; análise dos dados obtidos a partir do questionário e análises das interações, mensagens entre mentoras-professoras iniciantes (PI), a fim de reunir os principais elementos a serem abordados no b) segundo momento: elaboração do roteiro de entrevistas e entrevistas semiestruturadas com duas PI e c) análise das entrevistas, com a triangulação dos dados.

A etapa de interpretação de dados engloba a análise dos dados produzidos por meio do preenchimento do questionário *online* pelas PI e as entrevistas individuais realizadas com duas delas. Tais fases possibilitarão a construção de categorias descritivas, pautadas pelos objetivos e pelo referencial teórico do presente estudo.

A próxima etapa de análise dos dados refere-se à sua triangulação, com a comparação dos dados obtidos a partir da análise das respostas do questionário, das narrativas produzidas durante o Programa e por meio das duas entrevistas. A partir da investigação, utilizando diversas fontes, diferentes perspectivas puderam ser obtidas com os dados, a fim de

realizar um diálogo com a teoria sobre a formação docente e início da carreira, além de possibilitar novas discussões sobre o assunto. Nesse processo,

[...] o pesquisador terá de levar em consideração a natureza subjetivada dos dados com que está trabalhando e deverá introduzir os mecanismos de contraste e de triangulação que equilibrem o peso das diversas perspectivas e dimensões do fato estudado. (ZABALZA, 2004, p. 26)

Os dados estão apresentados nos próximos capítulos, contando com as respectivas análises e discussões, pautando-se pelos referenciais teóricos sobre formação docente, professores iniciantes, desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e programas de mentoria.

CAPÍTULO IV

Questionários: dados e discussões sobre professores iniciantes e o Programa de Mentoria *online*

A fim de apresentar os dados do presente estudo, foi realizada uma organização de acordo com os três momentos de coleta: i) questionário respondido pelas PI no momento de inscrição para participar do Programa de Mentoria *online* da UFSCar (PM); ii) respostas obtidas por meio do preenchimento do questionário *online*, respondido por dez professoras, ex-participantes do Programa e; iii) dados obtidos durante o desenvolvimento do Programa (2004-2008). Sendo assim, os dados das entrevistas serão apresentados no capítulo V.

Para a investigação aqui desenvolvida, com base em Pacheco e Flores (1999), cumpre salientar que as pesquisas com caráter qualitativo proporcionam aos pesquisadores em educação um conhecimento intrínseco, ligado aos próprios acontecimentos, “possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente” (p. 17).

Sendo assim, a primeira parte englobará a caracterização profissional das professoras iniciantes, informações sobre as dificuldades vivenciadas no momento de inscrição no PM, além das expectativas quanto à participação no Programa. Tais dados foram levantados por meio do questionário que as professoras iniciantes preencheram no momento de inscrição no Programa de Mentoria.

A segunda parte refere-se à apresentação e análises das respostas obtidas pelo preenchimento do questionário *online* pelas ex-professoras iniciantes, com o intuito de destacar os principais aspectos abordados sobre as experiências da participação delas no Programa, considerando as suas aprendizagens e dificuldades, assim como características de acesso, do perfil da mentora, das interações, entre outros.

O terceiro momento é composto por um quadro comparativo entre os dados dos dois questionários (de inscrição e o deste estudo), abordando as dificuldades da condição de professoras iniciantes e as aprendizagens na visão atual, como professoras experientes, juntamente com as discussões e diálogo com o referencial teórico.

Dessa forma, para o desenvolvimento deste estudo, considera-se que a teoria aparece a partir da análise dos dados (PACHECO; FLORES, 1999), considerando que a investigação de índole qualitativa “visa à inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo

com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (p. 16).

4.1 Questionário da inscrição: conhecendo as participantes e as dificuldades do início de carreira

A fim de contextualizar e caracterizar as professoras que participaram do preenchimento do questionário *online*, será produzido um quadro envolvendo aspectos destacados em um questionário respondido pelas iniciantes, ao se inscreverem no Programa.

Esses aspectos envolvem: a) o nível ou a série em que atuavam quando ingressaram no Programa; b) quantos anos de exercício profissional contavam naquele momento; d) discussão sobre o trabalho com colegas da instituição; e) dificuldades em relação à escola; f) dificuldades ligadas à sala de aula; g) expectativas sobre as possíveis contribuições do Programa quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal de cada PI.

Quadro 2 - Aspectos levantados no início do Programa de Mentoria - 2004 (continua)

PI	Período no PM	Nível / série	Discussão do trabalho com os pares	Dificuldades na escola	Dificuldades na sala de aula	Programa contribuição: desenvolvimento profissional e pessoal
1	2007	1º ano – E.F.	Com amigas, no orkut	Falta de toda equipe técnico-pedagógica, de profissionais que possam avaliar as dificuldades de aprendizagem dos alunos	Dar atenção por completo a todos os alunos, conseguir visualizar mais todas as dificuldades que eles possuem e trabalhar em cima delas	Muita dificuldade em elaborar uma aula, de organizar, de dar sequência; muita insegurança na hora de avaliar o aluno. O Programa de Mentoria ajudará a superar essas dificuldades
2	2007	E.F.	Com companheiras em um grupo de pesquisa	Enfrentamento das incertezas e os "obstáculos" que são impostos pelos superiores	Transmitir os conhecimentos de forma eficiente	Contribuirá no enfrentamento de dúvidas e incertezas do cenário educacional
3	2005-2006	3ª série E.F.	Com colegas de trabalho	Não foi encontrada grandes dificuldades	Criar aulas que sanem os diferentes graus de dificuldade dos alunos e também aulas interessantes que cativem os alunos facilitando a aprendizagem	Aperfeiçoamento profissionalmente para dominar os conteúdos e a ganhar a autonomia necessária para transmitir os conteúdos de forma que os alunos aprendam ao máximo; ajuda qualificada para estudar, refletir e aplicar

Quadro 2 - Aspectos levantados no início do Programa de Mentoria - 2004 (continuação)

I	Período no PM	Nível / série	Discussão do trabalho com os pares	Dificuldades na escola	Dificuldades na sala de aula	Programa contribuição: desenvolvimento profissional e pessoal
4	2005	Ed. Especial	Com algumas professoras que possui mais afinidade	Dificuldade: ser muito fechada com o que é feito em sala de aula, de não se expor	Dificuldades em trabalhar com jogos, projetos, em buscar atividades que sejam realmente motivadoras e favoreçam a aprendizagem; de melhorar as atividades propostas pelos livros didáticos	Ajuda a refletir com embasamento na prática docente, tornar uma pessoa com mais conhecimento, iniciar a caminhada de professor pesquisador
5	2005-2006	2ª série do Ensino Fund.	Atualmente, não	Escola rural, dentro de um assentamento do MST. Dificuldades: desde estrutura até alunos que não gostam da escola, por ser em um assentamento. A maior dificuldade é a falta da diretora na escola	Sala é muito agitada, nenhum é alfabetizado; cultura de vida deles é muito diferente; são muito agressivos. dificuldades são: alfabetizar; dar conta da grade curricular do município; colocar disciplina na sala	Ajudar a exercitar o processo de reflexão sobre minha prática, dar ideias novas, abertura para trocar ideias, conhecer visões diferentes e ter uma formação mais global
6	2006-2007	5º ano/ 2ª série – Ensino Fund.	Professores e colegas	Ainda não havia iniciado o seu trabalho na escola	Não soube responder	Procura de ajuda, por ser inexperiente; formação acadêmica, mas não prática. Não saber o que fazer com o conhecimento na hora de □colocá-los em prática. Medo. Não sabe a quem recorrer em momentos de dificuldade. Poderá dar mais segurança em sala de aula e auxiliar a utilizar conhecimentos que o prof. já tem
7	2005-2006	E. F.	Outras professoras da primeira série, artes e educação física; com apoio da Assistente Educacional Pedagógica	Espacial (a escola passa por reforma e só tem a sala de aula para uso)	Não conseguir solucionar todos os problemas de aprendizagem dos alunos	Contribua para o meu desenvolvimento fazendo o que ele se propõe: "contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho"

Quadro 2 - Aspectos levantados no início do Programa de Mentoria - 2004 (conclusão)

PI	Período no PM	Nível / série	Discussão do trabalho com os pares	Dificuldades na escola	Dificuldades na sala de aula	Programa contribuição: desenvolvimento profissional e pessoal
8	2005	2º ano – E.F.	Alguns colegas de trabalho estão interessados em melhorar a qualidade de ensino, então esses são ótimos parceiros	Falta de compreensão pelos outros professores; pouca solidariedade em relação a minha sala de aula (vista como “fraca”)	Lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos; não vê muitos resultados positivos; alunos com auto estima muito baixa, isso dificulta o trabalho	Poderia ajudar na prática docente, uma vez que é muito importante poder receber uma ajuda de outros educadores. Importância da troca de experiências que possa gerar questionamentos e assim levar ao crescimento profissional
9	2007-2008	1º ano – E.F.	Outra professora do mesmo período que eu dou aula	Infraestrutura precária, faltam algumas coisas básicas: falta de local adequado para beber água, sem televisão, vídeo, dvd e rádio	Indisciplina, alunos com grande defasagem e que não conseguem acompanhar o ritmo de uma segunda série	Pode esclarecer muitas dúvidas no desenvolver de atividades e posturas em sala de aula, posturas essas que também podem interferir diretamente no modo de relacionar e interagir com as pessoas
10	2006-2008	1ª série do E.F.	Apoio: estudos e a busca e trocas de experiências com colegas de trabalho	Lidar com o descomprometimento educacional da Direção	Lidar com os problemas graves de aprendizagem e desejo que todos os alunos se alfabetizassem	O programa poderá oferecer trocas de experiências, que contribuirá para o crescimento profissional e norteará os estudos

As professoras iniciantes, em sua maioria, mostram que as discussões sobre a profissão e sobre os aspectos que envolvem a prática são realizadas com colegas de trabalho e não evidenciam outros momentos formais e organizados para trocas e discussões com outras pessoas do contexto de trabalho, com exceção da PI 7 que apresenta o apoio da Assistente Pedagógica.

Em contrapartida, a PI 8 demonstra a falta de compreensão por parte de seus colegas e também apresenta a pouca solidariedade em relação à sua classe, considerada “fraca”. Em meio a um contexto em que não são organizadas iniciativas, pela instituição escolar, a fim de receber os professores iniciantes, a PI não se sente acolhida nem pelos seus colegas, não possuindo nenhuma forma de apoio dentro da escola.

Assim, com a sala considerada “fraca” e sem realizar discussões, compartilhamento das dificuldades e sem ajuda para superá-las, como professores em início de carreira, como ela, conseguem superar suas dificuldades?

As professoras recém-chegadas não recebem uma atenção especial por estarem no início da carreira e algumas criam estratégias a fim de auxiliarem no ingresso à profissão e realizam trocas de informações, por meios como a rede social Orkut, com colegas de grupos

de pesquisa, além de estudos. Tais encaminhamentos realizados pelas PI configuram-se como alternativas encontradas em um período marcado por dificuldades ligadas à escola e à sala de aula. Ainda sobre o quadro 2, questões ligadas à infraestrutura e ao espaço para a realização de atividades extra-sala de aula foram apresentadas como dificuldades pelas PI 5, 7 e 9.

A professora iniciante 5 aborda a questão da escola rural e do assentamento de MST como aspectos ligados ao descontentamento dos alunos e à falta de valorização do ambiente de trabalho, relacionando o fato de a escola estar dentro de um assentamento à condição para que os estudantes não gostassem dela. Nesse sentido, o apoio à professora iniciante torna-se primordial para trabalhar com essa relação entre a condição da escola e o interesse/aprendizagem dos alunos, concordando com Zeichner (1993):

[...] a experiência intercultural direta é importante para o ensino de alunos diversos e que uma reflexão cuidadosamente orientada e estruturada sobre estas experiências é essencial para a transformação das atitudes, convicções, predisposições e teorias que orientam as práticas dos professores. (p. 109)

A atenção às questões desse tipo é necessária, como completa Zeichner (1993), já que é referente ao rótulo colocado nos estudantes, o que acentua a importância de os professores terem um aprendizado sobre as culturas presentes nas suas salas de aulas e atentarem às culturas das comunidades que fazem parte de seu contexto de trabalho.

Tal contexto foi destaque das PI 2, ligado aos “obstáculos” impostos pelos seus superiores; PI 5, sobre a ausência da diretora na escola e, possivelmente, a falta de apoio dela no enfrentamento das dificuldades e; a PI 10, a qual apresenta o descompromisso educacional por parte dos diretores.

Pensa-se sobre o papel dos diretores nas escolas, que deveriam ter sua atuação profissional embasada na relação dos conhecimentos adquiridos por meio da teoria com os conhecimentos construídos a partir de suas experiências, a fim de ajudar na resolução dos problemas (CERRILHO, 2001). Sobre o relato das iniciantes 2 e 5, as reflexões caminham no sentido de os diretores não se constituírem como barreiras no trabalho docente, usando seus conhecimentos para auxiliarem os professores que chegam a suas instituições.

Além disso, sobre o cargo de direção, ser “professor, quando desempenhando a função de diretor, não se resume à incluir conhecimentos sobre a ciência aplicada, mas refletir sobre o seu exercício profissional” (CERRILHO, 2001, p. 163), a fim de criar uma cultura escolar colaborativa, com a participação dos professores nos assuntos ligados ao trabalho

docente, já que “os primeiros 0-3 anos de trabalho marcam uma etapa de forte compromisso na qual resulta chave de apoio dos diretores e supervisores” (VAILLANT, 2009, p. 33).

Dessa forma, é preciso pensar a escola como uma cultura dinâmica, que se constitui a partir de características importantes: a) currículo organizado e adaptado às necessidades de cada aluno; b) organização flexível da instituição; c) métodos ativos de ensino e aprendizagem; d) diferentes fontes de acesso aos conhecimentos (CERRILHO, 2001). Para isso ser possível, o autor completa que é necessário preparar o professor desde a sua formação inicial e prosseguir com a sua formação durante o exercício da sua profissão.

Ainda sobre o quadro 2, as questões relacionadas à sala de aula têm como principal preocupação as dificuldades de aprendizagem dos alunos, demonstrando um grande interesse por parte das iniciantes em superá-las e pautando-se no objetivo principal, que deve nortear o ensino e o trabalho docente: a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, concorda-se com Roldão (2007) sobre o fato de que ensinar “não é apenas, nem sobretudo, ‘passar’ um saber. A especificidade da função de ensinar situa-se em fazer com que o outro aprenda. É essa a essência da profissionalidade docente” (p. 195).

Além disso, concorda-se com Shulman (2005) a respeito de sua concepção sobre o ensino que tem como objetivo que os alunos aprendam a compreender e a solucionar os problemas, conseguirem pensar criticamente e, além disso, “que aprendam dados, princípios e normas de procedimento” (p. 10).

A PI 1 fala sobre a vontade de visualizar todas as dificuldades dos alunos e dar atenção a eles, como forma de atender a aprendizagem dos alunos, considerando que é preciso identificar as dificuldades e criar estratégias para que aquelas sejam superadas, já que cada uma possui uma particularidade.

Dentre os problemas mais enfrentados pelos iniciantes em inserção na carreira, destaca-se a imitação das condutas observadas em outros professores, sem uma opinião crítica e reflexões sobre as abordagens escolhidas e os resultados obtidos; o isolamento dos seus pares; a dificuldade na transmissão dos conhecimentos adquiridos durante a sua formação até entrarem na escola como professores (MARCELO GARCIA, 2002).

As PI 2, 3 4 concordam que a principal dificuldade relacionada à sala de aula tem relação com a maneira de transmitir e ensinar os conteúdos aos alunos, com destaque para a eficiência desse ensino (PI 2); aulas interessantes e cativantes, que deem conta de sanar os diferentes graus de dificuldades (PI 3) e; dificuldades no uso de jogos e projetos no ensino, aulas motivadoras e que favoreçam a aprendizagem (PI 4).

Dessa forma, pensa-se sobre quais conhecimentos são necessários aos professores e como devem ser usados a fim de garantir a superação das dificuldades de aprendizado dos alunos.

Vale lembrar que o conjunto de conhecimentos primordiais para o trabalho docente é apresentado como a base de conhecimentos para a profissão (SHULMAN, 2005), envolvendo o conhecimento pedagógico geral, com os conhecimentos sobre teorias relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, além dos estudantes e do contexto de trabalho; conhecimento pedagógico de conteúdo, de autoria docente, com construção constante no ensino da matéria e o conhecimento específico, relativo a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona (MIZUKAMI, 2004).

Marcelo e Vaillant (2009) apresentam o conhecimento de conteúdo constituído por dois principais componentes: substantivo e sintático, sendo que o primeiro é representado pelo conjunto de informações, ideias, os conteúdos a serem conhecidos, além dos conhecimentos gerais de uma disciplina, as definições, os conceitos específicos, somados aos procedimentos; enquanto o segundo caracteriza-se por ser “o domínio que tem o docente dos paradigmas de investigação em cada disciplina, do conhecimento em relação com questões tais como a validade, tendências, perspectivas e investigação acumulada no campo de sua especialidade” (p. 27, tradução nossa).

Então o que é um bom professor? De que maneira, durante o desenvolvimento profissional docente, o professor constrói os conhecimentos que serão mobilizados e acessados em suas aulas? A formação inicial trabalha tais conhecimentos?

O bom professor é visto, na literatura contemporânea, a partir de um conjunto de características diversas e, muitas vezes, contraditórias a respeito das qualidades que esse docente deve ter (MARCELO;VAILLANT, 2009), tais como:

[...] bons docentes são tecnicamente competentes e capazes de refletir sobre os fins, os processos, os conteúdos e os resultados de seu trabalho. Essas competências e capacidades variam de acordo as diversas fases do ciclo pelas que atravessam os docentes em seu desenvolvimento profissional, caracterizados pela etapa de iniciação na carreira (novos desafios e preocupações), a estabilidade profissional (reorientação e desenvolvimento continuado) e a fase final (avanço no ensino, supervivência e conservadorismo). (p. 42)

Na trajetória profissional docente, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com a sua necessidade de utilização destes, considerando suas experiências, seu caminho de formação e os aspectos profissionais (NUNES, 2001). Dessa forma, concebe a aprendizagem profissional da docência como um processo em que os

saberes são contextualizados e influenciados pela trajetória de vida e de carreira (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 29). Nessa perspectiva:

[...] sabemos que a aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores, que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, e que os professores aprendem com outros professores. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 82)

Pacheco (1995), sobre os conhecimentos dos professores, entende-os como um saber ou conjunto de saberes, tendo como contexto as práticas escolares que reflitam características importantes sobre os docentes: “percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas” (p. 10).

Dentro desse contexto, Perrenoud (1993) apresenta o saber do professor e a sua relação com o ensino:

[...] o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos. (...) Ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho. (p. 24-25)

A respeito da formação inicial, Gatti (2010) traz uma questão importante sobre a duração dos cursos de licenciatura *versus* as exigências para os licenciados em Pedagogia, a partir da qual foram criadas tensões e impasses sobre o currículo desses cursos de formação inicial, com a constatação de que existe uma formação insuficiente para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, a autora completa que é necessária uma grande revolução nas estruturas das instituições formativas e nos currículos de formação de professores, a fim de preparar os futuros docentes para a profissão. Sobre a formação oferecida aos professores:

[...] além de implicar uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 40)

Além disso, fica evidente que não existe uma pedagogia que consiga satisfazer as novas e diferentes demandas da escolarização, do processo de democratização do acesso aos conhecimentos e da inclusão à sala de aula e ao ensino, mesmo sabendo que a formação

inicial dos professores tem consequências amplas para as escolas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Segundo Costa e Oliveira (2007) “a universidade precisa ultrapassar a perspectiva certificatória e assumir uma postura mais solidária e mais comprometida com a escola básica e com o professor que se faz cotidianamente dentro dela” (p. 43-44), por meio da preocupação com o docente que é formado sob sua responsabilidade e que entrará no mercado de trabalho, atentando-se ao aprendizado docente e dos alunos que serão ensinados por ele.

Montalvão (2008) desenvolve a ideia de que o modelo de racionalidade técnica predomina nos cursos de formação docente, em que são aprendidos os fundamentos, para, mais tarde, existir a aplicação deles na prática. E mais, considera o modelo de racionalidade prática que consiste em:

[...] aprender a ser professor envolve muito mais do que o estudo de conteúdos e técnicas de transmissão dos mesmos. Trata-se de considerar a problematização da prática docente como fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional. (MONTALVÃO, 2008, p. 16)

No quadro 2, a PI 5 apresenta as características de sua sala de aula: agitada, alunos agressivos e cultura diferente, que são relacionadas às dificuldades: de alfabetizar, de dar conta do currículo proposto e estabelecer disciplina na sala.

A indisciplina, a defasagem dos alunos e a falta de acompanhamento ao “ritmo” de uma segunda série do Ensino Fundamental são demonstrados pela PI 9. A questão da disciplina é contemporânea, embora seja herança da educação integral, embasada em saúde, moral e trabalho:

[...] a disciplina, ao enraizar-se na escola de forma ortopédica, passou a ser sinônimo de eficiência, moldagem e adaptação, sempre com o intuito de desenvolver e racionalizar a criança para discipliná-la, não apenas fisicamente, mas também num modo de regulação moral. (LUENGO, 2010, p. 50)

Além disso, há o fato de ter que lidar com os problemas graves de aprendizagem; com as dificuldades, com poucos resultados e alunos com baixa autoestima. Não conseguir solucionar tais problemas foi algo destacado pelas PI 10, 8 e 7, respectivamente.

A partir dos dilemas vividos pelas professoras iniciantes é possível refletir sobre essa etapa particular da profissão docente que, segundo Vezub e Alliaud (2012), atravessam: a) problemas e situações desafiadoras enfrentadas pelos novatos; b) receios, inseguranças e falta de experiência; c) sentimento de responsabilidade por ter assumido uma sala de aula, com

alunos que precisam ser ensinados; d) descompasso entre teoria e os ideais aprendidos durante a formação, além de ter que lidar com a complexidade da realidade escolar.

Sobre tais aspectos, pensa-se em como os professores em início de carreira lidam com as dificuldades de aprendizagem, em um contexto de trabalho que não fornece apoio, e que envolve alguns aspectos, tais como: favorecer a reprodução de modelos de prática vivenciados enquanto alunos, situações de tentativa e erros, em um processo de retomada dos aportes teóricos aprendidos no curso de licenciatura; busca de ajuda fora da instituição; abandono da profissão; desmotivação; repreensão e cobrança de superiores e colegas, entre outras.

A fim de compreender e conseguir enfrentar as dificuldades e dilemas do início da carreira, o professor iniciante precisa não apenas da sua própria reflexão sobre as situações, mas também do apoio de professores experientes que possam ajudá-lo a construir estratégias para superá-las. Sobre a reflexão que está sendo considerada na presente pesquisa, Zeichener (1993) apresenta:

[...] também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. (p. 16)

Nesse contexto, aparecem os programas de mentoria a fim de oferecer apoio aos professores em início de carreira, destacando-se por serem “importantes na medida em que podem proporcionar uma assessoria aos docentes iniciantes, possibilitando a construção de uma rede de apoio e um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento ao longo da carreira” (FERREIRA; REALI, 2005, p. 3).

A respeito da expectativa que as professoras iniciantes possuíam sobre o Programa de Mentoria ao se inscreverem, metade delas apresentou o desejo de um elemento importante que poderia ser trabalho no desenvolvimento do PM: a reflexão. Nesse sentido, o PM poderia ajudá-las a refletir, tendo como embasamento a prática docente, pautado em formar professores reflexivos e gerar questionamentos sobre o ensino, considerando que “é importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como” (ZEICHNER, 2008, p. 545).

As professoras apresentam a importância de pensar sobre a docência, de compartilhar experiências a fim de sair do isolamento de suas salas de aulas, de gerar questionamentos e realizar intercâmbio de informações que podem auxiliar nas práticas em sala de aula. E, em

um contexto marcado pela falta de iniciativas que se preocupem com o diálogo sobre o ensino e a profissão, as iniciantes veem no PM uma oportunidade de situações reflexivas se concretizarem no trabalho, concordando que a reflexão sobre a prática pode configurar-se como um espaço de produção de novos conhecimentos (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

E por que a reflexão é importante para os professores? Os argumentos iniciam-se concordando que os docentes que não refletem sobre o ensino concordam de forma natural sobre a realidade de suas escolas e aceitam o ponto de vista dominante (ZEICHNER, 1993). Segundo o autor, a reflexão possui um compromisso enquanto prática social, na construção de comunidades de aprendizagem e no papel do professor como crítico das investigações.

Além disso, é preciso considerar que o conhecimento é construído em interação social, a partir do ato de narrar como são construídas e comunicadas as nossas ideias (MARCELO GARCIA, 2002a), justificando a importância do envolvimento da equipe escolar sobre o trabalho docente e para estabelecer uma aprendizagem em colaboração, caracterizada pelos “processos formativos que se orientam em grupo” (p. 44).

As PI 1, 2 e 9 esperam que o PM ajude no enfrentamento das dificuldades, na elaboração das aulas, no planejamento e na sua sequência do conteúdo (PI 1), além de auxiliar na superação das dúvidas e incertezas (PI 2) e de oferecer trocas de experiência e encaminhamentos para o estudo (PI 9).

A PI 5 apresenta aspectos importantes sobre a formação docente e os programas que se preocupam com ela e com o trabalho do professor: a) ajudar a exercitar a reflexão, já que essa pode ser um mecanismo de revisão facilitador de novas ações, e que contribui para a construção de b) novas ideias, práticas e conhecimentos sobre a docência; c) abertura para trocar ideias e conhecer visões diferentes e; d) formação mais global.

A partir desse contexto, verifica-se que é preciso avançar na ideia de que a formação tem um período fixo para a construção de conhecimentos e que esses, ao longo do desenvolvimento profissional docente, sofrem mudanças, revisões, alterações; por isso, a formação é um processo contínuo e com constante aprendizado na e sobre a prática da profissão docente, ou seja, “o processo formativo de um professor jamais estará concluído” (PACHECO, 1995, p. 45).

4.2 Questionário *online*: retomada sobre o PM e análises

Os dados retirados do questionário *online* foram organizados, a partir da abordagem deste trabalho, sobre os seguintes aspectos: a) quadros com perguntas organizadas pela

pesquisadora e com as respostas das professoras iniciantes, com aprofundamento de questões pertinentes ao desenvolvimento do presente estudo; b) discussões tendo como base os dados coletados no site do Portal dos Professores, lugar onde estão arquivadas as interações entre mentoras-professoras iniciantes e outras informações relevantes sobre a mentoria e o desenvolvimento do Programa.

Quadro 3 - Questão apresentada às professoras iniciantes (PI), sobre a decisão de participar do Programa de Mentoria (grifos nossos)

PI	Por que decidiu participar
1	(...) me sentia desesperada frente a esse desafio; não tinha apoio nenhum na escola, não sabia o que dar , estava com uma turma de 3ª série e os alunos não tinham terminado a alfabetização e não produziam textos.
2	Para trocar experiências , aprender e refletir sobre os dilemas educacionais, pela distância entre a teoria e prática .
3	Decidi participar do Programa para buscar ajuda, tinha muitas dúvidas e na escola nem sempre conseguimos todo apoio necessário . Minhas principais preocupações eram referentes ao ensino da matemática , matéria que no meu período de aprendizagem, que tive muita dificuldade para entender e por isso tinha medo de que meus alunos passassem pela mesma dificuldade.
4	Desde que comecei trabalhar com ensino fundamental em 2002 sempre me questioneei sobre o que e o como ensinar aos meus alunos e também tinha necessidade de ter alguém ou algum grupo para eu poder discutir sobre esta questão.
5	Falta de experiência com alfabetização, insegurança .
6	As dificuldades e necessidades eram de aplicação dos conceitos aprendidos na graduação para a prática cotidiana da sala de aula .
7	Realmente não me lembro o que me impulsionou a buscar este programa. Contudo, nunca consegui ficar sem estudar.
8	Uma amiga havia participado e disse que aprendeu muito, como era iniciante e não tive muita abertura nos pares procurei o programa para a troca de experiência e com isso auxiliar minha prática .
9	Acredito que os professores logo que iniciam a profissão, embora não possuam experiência , têm uma grande vontade em acertar , procurei o curso justamente por isso, para poder receber uma orientação mais adequada as minhas angústias de sala de aula , mas o principal entrave era em como direcionar a alfabetização , de que modo eu poderia organizar meu trabalho para que ele rendesse e os alunos aprendessem os conteúdos.
10	Objetivando a formação continuada e ação reflexiva do meu trabalho.

A partir dessa questão, foi possível elencar pontos interessantes nas respostas das professoras:

- 1) Sentimentos: desespero, insegurança, angústia, vontade de acertar.
- 2) Conteúdos: não sabiam o que dar; distância entre teoria e prática; dificuldade para entender (matemática); aplicação dos conceitos, prática; organização do trabalho; ação reflexiva, sobre o que e o como ensinar os alunos.
- 3) Áreas: ensino de matemática; alfabetização.
- 4) Apoio: não tinha apoio; troca de experiências; na escola nem sempre conseguimos todo apoio necessário; algum grupo para eu poder discutir; não tive muita abertura nos pares; orientação mais adequada.

Os elementos destacados exemplificam o momento de início no exercício profissional docente que, segundo Marcelo Garcia (2002), marca situações específicas como a ansiedade pelo ingresso na prática, a transição do papel de estudantes para professores, o choque de realidade (VEENMAN, 1984) caracterizado por um período com muitas aprendizagens, momento de aprendizado e interiorização das normas e condutas do contexto de trabalho e sua adaptação ao ambiente profissional. Além disso:

[...] durante os primeiros anos, os professores se veem confrontados com uma diversidade de experiências de aprendizagem, na medida em que tem que assumir um novo papel institucional, em um novo contexto profissional, no qual implica um processo de (re) análises de suas crenças e práticas. (FLORES, 2009, p. 73)

Nas respostas das PI 1, 3 e 4, em que escrevem, respectivamente: “*não sabia o que dar*”, “*dificuldade para entender*”; “*sobre o que e o como ensinar aos meus alunos*” é possível pensar sobre os conhecimentos necessários à profissão docente, nas suas práticas pedagógicas. Lembrando que ter domínio dos conteúdos, não é garantia, já que outras questões são importantes no trabalho docente:

[...] sua tarefa central reside em torná-los ensináveis, isto é, passíveis de serem compreendidos, apropriados pelos alunos. É, então, necessário ao professor pensar pedagogicamente a matéria, o que implica organizar, selecionar, sequenciar a mesma, em função da capacidade de aprendizagem em classe, bem como buscar formas de apresentá-la e explicá-la de maneira compreensiva. (GUARNIERI, 1996, p. 104)

A PI 6, ao dizer que as dificuldades e necessidades que ela possuía ocorriam ao aplicar os conceitos aprendidos no Ensino Superior para a prática, traz um ponto importante sobre a ideia, que se refere ao diálogo entre a teoria e prática, marcado pela transição de licenciando para docente.

A distância pode estar relacionada ao fato de que “a teoria ainda é considerada por muitos como residindo exclusivamente nas universidades e a prática como residindo unicamente nas escolas de ensino básico e secundário” (ZEICHNER, 1993, p. 56). Nesse sentido, concorda-se com Costa e Oliveira (2007) sobre a prática docente:

[...] não se constitui de um único saber nem de saberes isolados, mas constitui-se pela articulação de saberes oriundos de diversas fontes e que estão de tal forma imbricados que não podemos precisar exatamente onde termina um e nasce o outro. (p. 39)

As questões levantadas sobre a ausência e a necessidade das professoras terem um apoio, momentos de reflexão, um grupo para trocas, abertura entre os pares, orientação mais adequada, são aspectos que evidenciam a importância de um acompanhamento do professor em início de carreira e a falta que isso faz, frente às dificuldades que estes enfrentam quando ingressam nas salas de aula, já são somados aos sentimentos de desespero, de angústia, insegurança e dúvidas, que marcam essa fase.

Dentre as temáticas selecionadas nas trajetórias de mentoria, pode-se destacar: produção de texto e leitura (PI 1); leitura (PI 2); conteúdos específicos da área matemática, metodologia e didática (PI 3); níveis de escrita e avaliação (PI 4 e 5); alfabetização (PI 5 e 9); dificuldades de aprendizagem dos alunos (PI 6); produção textual, construção de portfólio, situações problema e as quatro operações (PI 8); produção textual (PI 9); projetos, construção da escrita, trabalho em grupo, agrupamentos produtivos, gêneros textuais, recuperação paralela (PI 10).

Nota-se que houve uma grande demanda por assuntos relacionados à produção textual, escrita e leitura, acompanhados de outros temas: avaliação, portfólios, trabalho em grupo, recuperação paralela, sendo que eles marcam similaridades das dificuldades que esse grupo de professoras apresentaram nos inícios de seus trabalhos como docentes e faz refletir sobre o porquê de elas apresentarem semelhanças nos focos de interações com suas mentoras.

Uma hipótese seria a forma como esses conteúdos são tratados na formação inicial e em suas experiências, no papel de estudantes e de observadores de modelos de práticas dos professores que fizeram parte de sua trajetória escolar, considerando que os docentes “tendem a ensinar com o estilo com que foram ensinados” (HUNT, 2008, p. 3).

É importante lembrar que o processo de ensino é iniciado a partir do momento em que há a compreensão, por parte do professor, sobre aquilo que precisa aprender e a maneira como se deve ensinar (SHULMAN, 2005), em que “o professor pode transformar a compreensão, as habilidades para desenvolver as atitudes ou os valores desejados, em representações e ações pedagógicas” (p. 9).

Quando foram indagadas a respeito dos conteúdos terem atendido suas expectativas, houve unanimidade nas respostas positivas, havendo destaque para as seguintes colocações:

Quadro 4 - Atendimento às expectativas em relação aos conteúdos trabalhados

PI	Os conteúdos atenderam às expectativas
1	(...) Pude socializar esses conhecimentos com as minhas colegas de trabalho; (...) o rendimento dos meus alunos foi visto pela coordenação.
2	Para aquele momento sim.
3	(...) Trabalho desenvolvido especificamente para as minhas dificuldades naquele momento, (...) as orientações eram direcionadas exatamente para sanar as minhas dúvidas.
4	Registro como forma de ação e reflexão que fui direcionando meu trabalho e adquirindo mais autonomia.
5	Sim.
6	(...) me ajudaram muito no início na carreira; maior controle da minha ação docente.
7	(...) acompanhamento de uma professora mais experiente me dava mais segurança nas ações.
8	(...) oportunidade de discutir sobre "todas" as minhas dúvidas que muitas vezes não temos oportunidade ou coragem de discutir com a coordenação pedagógica.
9	(...) a proposta faziam refletir e repensar a prática, o que inclusive livrou-me de muitos erros que poderia ter cometido no preparar a aula.
10	Sim, as discussões tiveram grande importância para minha formação.

A PI 1, que antes se mostrava *"desesperada"* e *"não sabia o que dar"*, a partir de sua passagem pelo PM, indica que houve a construção de conhecimentos e que estes puderam ser socializados com seus colegas de trabalho.

Outro aspecto observado foi o avanço no diálogo sobre o ensino e sobre os conteúdos, já que, como visto no quadro anterior, a iniciante conversava sobre suas dificuldades com colegas do Orkut e não aqueles da escola, sendo que a pouca abertura entre os pares pode ter levado a PI a procurar em uma rede social apoio para sua prática pedagógica.

Além disso, um importante fato desse trabalho realizado é verificado por meio do rendimento de seus alunos, como foi apresentado no questionário, em que a PI demonstra que o avanço dos estudantes pôde ser percebido pelos seus superiores.

A socialização com seus colegas de trabalho não foi verificada no momento em que a professora iniciante 1 estava com dúvidas e insegura, mas no momento em que essas foram esclarecidas por conhecimentos sobre as dificuldades.

Essa situação se destaca, já que os professores têm receio de compartilhar seus problemas com outros professores e sofrerem com a possível falta de credibilidade, como apresenta a PI 8: *"não temos oportunidade ou coragem de discutir com a coordenação pedagógica"*, tendo como consequência um trabalho solitário, com uma formação que não mobiliza trocas de conhecimentos e de intercâmbio de ideias dos professores que trabalham na mesma instituição escolar, que podem ter teorias e conhecimentos que possam colaborar com a prática de seus pares.

Situações como essa exemplificam o que Shulman (2005) descreve como “frustração da docência” (p. 16), que envolve a amnésia individual e coletiva, referente à história da prática docente, ou seja, a frequência com que as melhores criações dos professores são perdidas, já que não se tornam disponíveis para o compartilhamento com seus colegas e nem como herança para outros docentes. Assim, conhecimentos, práticas e formulações sobre o ensino são perdidos, sem que bons exemplos pudessem ter auxiliado a construção de novos conhecimentos e o trabalho de outros professores.

Ainda sobre o quadro 4, o fato de a mentora não atuar na escola da professora iniciante e o apoio ter sido realizado *online*, pode indicar que a PI se sentiu mais à vontade para expor e trabalhar suas dificuldades, diferente de uma situação em que tivesse que contar sobre seus dilemas para uma pessoa do seu ambiente de trabalho e que, se não estivesse preparada para oferecer apoio e com clareza das características do início da carreira, pudesse apresentar comportamentos questionadores sobre as práticas, no sentido de a testar sobre sua competência como docente.

Outro aspecto refere-se ao currículo do Programa, o qual se configurou como sendo “aberto”, ou seja, sem um cronograma com limitações de assuntos que se igualassem a todos os participantes, ou seja, com atenção às demandas específicas de cada professora, dentre alguns eixos norteadores propostos pelos objetivos do PM. Sendo assim, ele foi constituindo-se como um programa e não como um curso, ou seja, como verificado na resposta da PI 3, “*trabalho desenvolvido especificamente para as minhas dificuldades naquele momento*”, configurando-se como um diferencial do PM.

As discussões e reflexões também tiveram um lugar de destaque nas respostas das iniciantes, demonstrando que os momentos de conversa sobre o ensino, os dilemas, bem como na construção de alternativas para os problemas, o que ajudou no período de inserção profissional.

Nesse contexto, é preciso ter certo cuidado para que o conceito de reflexão não se limite à ideia de que se refere apenas ao pensar sobre determinado assunto, ou seja, dois círculos viciosos poderão aparecer na troca de experiências e saberes entre os professores (CHAKUR, 2002): 1) quando os docentes ficam refletindo na e sobre a ação e “isso resulta apenas na construção de teorias em ação personalizadas e sobre situações singulares, com pouca possibilidade de generalização” (p. 173); 2) se os conhecimentos ficarem no nível de trocas casuais e informações, somadas às experiências individuais, “o repertório resultante não comportará a validade necessária à sua transmissão” (p. 173).

A autora, em uma visão mais ampla sobre o assunto, discute que a racionalidade prática apresenta o professor como prático reflexivo e investigador, diferente da racionalidade técnica, que apresenta o docente como um “técnico-especialista” (p. 151). Chakur (2002) completa que autores como Imbernón (1994) e Zabalza (1994) vêm defendendo o ensino como uma prática reflexiva, com relevância para os saberes que são adquiridos pelos professores durante a sua prática profissional.

Dessa forma, Day (1999, p. 70) apresenta suas contribuições sobre a reflexão e os aspectos ligados a ela:

[...] nem os processos de reflexão nem os seus resultados são totalmente racionais. A capacidade de reflectir é afectada por constrangimentos situacionais (por exemplo, volume de trabalho excessivo, inovação), limitações pessoais (por exemplo, fase de desenvolvimento, nível de conhecimento ou destreza) e bem-estar emocional (por exemplo, autoconfiança, estima, reação às críticas desfavoráveis).

Sendo assim, reitera-se a importância de pensar como o conceito de reflexão está sendo tratado pelas professoras e como este movimento pode auxiliar sua prática, já que refletir, embora esteja muito em uso, envolve características específicas para se tornar um momento de revisão, de comunicação, sobre levantar e rever hipóteses e, por isso, implica a ação, a prática docente.

Segundo Chakur (2002) é preciso atentar-se para a questão sobre os fatores que envolvem a mudança na prática profissional docente, que dependem da sensibilização relacionada “aos fatores perturbadores centrais do equilíbrio atingido, que nem sempre são percebidos” (p. 172) e à sensibilização do professor em relação à própria mudança, já que ele pode identificar o conflito, “sem que seja sensível à mudança, e pode sensibilizar-se a mudar, mas sem que saiba como fazê-lo” (p. 172).

Em relação à avaliação das professoras sobre as atividades propostas, todas as respostas tiveram um caráter positivo, com destaque para: a) melhora na escrita (PI1); b) formato a distância, que permitiu flexibilização do tempo (PI 3 e 9); c) crescimento profissional (P. 4); reflexão (PI 6 e 10).

A partir dos avanços e das aprendizagens que os alunos tiveram, concorda-se que a “motivação para ensinar e para seguir ensinando é uma motivação intrínseca, ligada fortemente a satisfação por conseguir que os estudantes aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 31). Os autores ainda apresentam que a motivação não fica somente nesse âmbito, mas é somado aos salários, reconhecimento,

prêmios recebidos pelos professores, quando relacionados à melhora na relação professor-aluno.

A próxima questão a ser analisada refere-se às aprendizagens adquiridas durante a realização do Programa, que se relacionaram à profissão, aos estudantes, à sala de aula, à escola, ao conteúdo específico e outras contribuições pertinentes, concordando que “é impossível criar condições de aprendizagem dos alunos, sem existir condições de aprendizagem para os professores” (DÍAZ, 2001, p. 97).

Abordar as aprendizagens sobre o contexto de trabalho das professoras iniciantes concorda com a ideia de que “não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias peculiaridades, contudo é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou prejudicar a etapa de inserção” (VAILLANT, 2009, p. 35).

Quadro 5 - Aprendizagens derivadas da participação no Programa¹⁶ (continua)

PI	Profissão	Estudantes	Sala de aula	Escola	Conteúdo específico	Outras
1	Formação constante	Capazes de produzir textos coerentes com autonomia	Não é o único lugar onde o aluno obtém o seu conhecimento, todo o mundo que o rodeia está cheio de significados	Lugar onde devemos aprender a conviver em equipe	O conteúdo deve ser de acordo com a realidade dos alunos	A importância de compreender o outro, de falar o que me incomoda da forma correta
2	Formação continuada	Atender as necessidades de cada criança	Espaço de diálogo	Rede de conhecimento, troca de saberes e experiência nos espaços	-	-
3	-	-	-	-	-	-
4	Confiança e autonomia	Identificar mais as diferenças de aprendizagem de cada um	As dúvidas e questionamentos passaram a ficar mais ao meu favor e não indagações sem respostas	-	Passei a selecionar com mais segurança os conteúdos e avaliar com mais precisão	A partir do curso fui me encontrando como professora
5	Segurança	Acreditar mais nas crianças	Visão de grupo e duplas construtivas	-	Ensino, Mudança de postura	Hábito de reflexão sobre a prática

¹⁶ Essa questão não era um campo obrigatório do questionário, por isso, alguns campos não foram preenchidos por três professoras participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Aprendizagens derivadas da participação no Programa (conclusão)

PI	Profissão	Estudantes	Sala de aula	Escola	Conteúdo específico	Outras
6	Controle sobre minha ação	Observação dos estudantes a respeito de seu aprendizado	Melhor administração das atividades e resultados	Melhoria de relacionamentos	Saber identificar problemas e buscar soluções na escolha de conteúdos, aplicação e avaliação dos mesmos	Melhoria da visão geral da docência e intervenções assertivas com os estudantes
7	-	Estudos de caso	Estudos de caso possibilitaram um melhor manejo da aula	-	-	-
8	Troca de experiência entre os pares	Convicção no que eu estava fazendo (ex: portfólio)	Mais controle da situação; Proporcionar mais trabalho em grupo sem perder o controle da sala	É um local de partilhar aprendizagens; Socializava tudo o que eu aprendia no programa	É preciso saber registrar a prática para poder estudar sobre o que temos	Confiança no desenvolvimento do meu trabalho
9	Mais qualificada	Sentem-se desafiados com o perfil da atividade	A disciplina inclusive melhorou	Como mudei de U.E., não tenho como responder	Sempre repenso atividades e métodos avaliativos	O curso é excelente e auxilia muito a quem exerce a profissão a pouco tempo
10	Ação reflexiva	Melhores intervenções	Melhor gestão a partir dos agrupamentos produtivos	Não foi envolvida	Reflexões norteadoras de trabalho	Análise crítica da metodologia de trabalho

As professoras 1, 2 e 9 relacionaram as aprendizagens sobre a profissão com uma formação constante, continuada e mais qualificada, respectivamente, concordando que os processos formativos ligados à profissão docente devem estar em movimento, aspecto estudado por Hunt (2008):

[...] os professores precisam de desenvolvimento profissional contínuo focado em suas escolas, destinadas a satisfazer as suas necessidades nas diferentes etapas da carreira e fornecer tutoria eficaz e instrução personalizada na sala de aula. Eles precisam de oportunidades para colaborar com os seus pares, bem como a supervisão e apoio eficaz como eles se esforçam para mudar suas práticas (p. 3).

A partir das informações apresentadas anteriormente pode-se notar dois pontos interessantes sobre o aprendizado que as professoras iniciantes tiveram em relação aos estudantes: acreditar mais nas crianças (PI 5) e atender as necessidades de cada criança (PI 2), colaborando para o entendimento da importância do ensino, em que “ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do

currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem para o aluno, entre outros aspectos” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 79).

As professoras 9 e 10 vinculam as aprendizagens sobre os alunos às intervenções em sala de aula, ao perfil das atividades trabalhadas, as quais tiveram um caráter desafiador e à melhoria da prática pedagógica. Sobre o mesmo assunto, a PI 8 apresenta que o aprendizado foi no sentido de ter convicção de suas escolhas, contando com a ajuda da elaboração de portfólio no PM.

A atenção ao aluno, ao seu aprendizado e às suas dificuldades foram descritas por duas iniciantes (PI 4 e 6), configurando-se como um elemento muito importante, já que a ideia de ver a sala de aula como uma classe homogênea tenta ser superada e inicia-se um movimento que se atente à individualidade e às demandas de cada criança, como também, em pensar a prática e a escolha das estratégias e conteúdos trabalhados a fim de que atendam a todos os alunos.

Esse movimento de atenção ao aprendizado e aos problemas ligados à aprendizagem, visto como premissa no trabalho docente, aparece como um novo elemento das iniciantes, pois “ainda é comum na formação do professor a veiculação de uma imagem idealizada do ensino, onde a heterogeneidade, as divergências, os conflitos não são previstos” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 35).

O espaço da classe como não sendo o único lugar em que o estudante obtém conhecimento foi apresentado sobre as aprendizagens da sala de aula da PI 1. Entender que os alunos possuem outras fontes de informações, que estão disponíveis a partir de diferentes mídias e tecnologias, nas diferentes relações pessoais, é um aspecto muito importante para o planejamento das aulas e o ensino dos conteúdos programados, para que se constituam como momentos interessantes que possibilitem o seu aprendizado.

Pensar em aulas que motivem os estudantes, que se preocupam com as demandas da sala, permite que o professor reformule os seus conteúdos, suas práticas e que avance na ideia de que, pelo currículo ser igual, a maneira de ensinar e trabalhar os conteúdos com os estudantes tem que ser uniforme em todos os anos.

As ex-participantes do PM também apresentaram contribuições sobre as estratégias utilizadas em sala de aula e que tiveram sucesso em suas práticas: duplas construtivas (PI 5); melhoria na administração das atividades e resultados (PI 6); melhor manejo da sala, consequência dos estudos de caso que foram trabalhados com a mentora (PI 7); trabalho em grupo, sem perder o controle da sala (PI 8); melhor gestão da sala ao realizar agrupamentos produtivos (P 10).

O domínio dos conteúdos e a segurança no enfrentamento das dificuldades vivenciadas no início da carreira foram elementos ligados à aprendizagem de sala de aula da PI 4, sendo possível notar que o apoio oferecido no PM auxiliou na formação de uma professora que se questionava “*sobre o que e o como ensinar*” seus alunos (quadro 3).

A respeito das aprendizagens relacionadas à escola, a maioria das professoras em início de carreira entende que essa instituição é uma rede de conhecimentos, espaço de partilha de experiências e socialização. Em relação a esses elementos sobre a instituição escolar, concorda-se sobre uma das funções da escola, que deveria “desenvolver um conhecimento base que permita às pessoas dar significados às coisas, compreender e fazer juízo, desenvolver a capacidade de analisar como funcionam as coisas” (MARCELO GARCIA, 2002, p. 31).

Em relação ao conteúdo específico, com certa semelhança nas respostas, este foi relacionado ao registro da prática como forma de estudo (PI 8), ao ato de repensar as atividades e métodos avaliativos (PI 9) e as reflexões norteadoras do trabalho (PI 10), demonstrando que as iniciantes perceberam a importância de revisar e refletir sobre suas práticas.

Somado a isso, verifica-se que a importância estende-se na identificação dos problemas e na busca de soluções por meio da escolha dos conteúdos que serão ensinados (PI 6) e ao realizar essa seleção com maior segurança, além de conseguir avaliar de forma mais precisa (PI 4) e do conteúdo atentar à realidade do aluno.

Lembrando que o conhecimento específico trata-se do conteúdo da matéria que o professor ensina, que se divide em conhecimento substantivo para ensinar, que são os paradigmas explicativos e os conhecimentos sintáticos, os padrões estabelecidos por uma comunidade disciplinar (MIZUKAMI, 2004).

Como explicam Marcelo e Vaillant (2009), o conhecimento substantivo “se constitui com a informação, as ideias e os tópicos a conhecer, a saber; o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos” (p. 27).

Complementando, o conhecimento sintático do conteúdo o complementa e se expressa: “no domínio que tem o docente dos paradigmas de investigação em cada disciplina, do conhecimento em relação com questões tais como a validade, tendências, perspectivas e investigação acumulada no campo de sua especialidade” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 27).

E isso não é o bastante, já que as ideias compreendidas pelos professores devem ser transformadas, de alguma forma, para que sejam ensinadas aos alunos (SHULMAN, 2005),

sendo que nesse processo é preciso considerar que “a preparação depende certamente da disponibilidade de um repertório curricular, da compreensão da gama completa dos materiais, programas e concepções de ensino existentes” (p. 21).

Sobre as outras aprendizagens derivadas do PM destaca-se a resposta da PI 4: “*a partir do curso fui me encontrando como professora*” que possibilita pensar sobre a identidade docente, ou seja, “significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; das revisões das tradições” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nessa medida, Vaillant (2009) entende que as identidades docentes podem ser apresentadas “como um conjunto heterogêneo de representações, e como um modo de resposta a diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais” (p. 31), ou seja,

[...] o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e 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. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7)

Em outras palavras, tornar-se professor envolve mudanças complexas, ligadas à cognição, afetivas e de condutas (PACHECO, 1995) que são realizadas durante a trajetória profissional de cada professor e que não acontecem em um tempo específico.

Sobre esse assunto, Guarnieri (1996) afirma que: “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de torna-se professor” (p. 3). A autora complementa que existem diferentes situações que envolvem o “aprendiz-professor” e o “professor-aprendiz” e que as relações entre elas podem trazer indícios do processo de desenvolvimento profissional e pessoal docente.

Em continuação com as perguntas realizadas no questionário *online*, foi indagado a respeito da eficácia das alternativas implementadas a partir da interlocução com a mentora. A maioria (sete) das professoras responderam positivamente, com destaque para as seguintes respostas: “*hoje acredito acertar mais e quando erro, faço do erro uma forma de reflexão para resolver o problema* (PI 4); “*o rendimento da turma aumentou*” (PI. 9), e relacionaram o sucesso das alternativas com a segurança em realizar intervenções, ligando a prática a um movimento de reflexão e ao rendimento dos estudantes, que apresentaram um avanço na aprendizagem.

O próximo conjunto de questões tem como foco a relação professora-mentora e as características dessa última, juntamente com a frequência de contato, capacidade de escuta e comunicação, qualidade de feedbacks, domínio do conteúdo tratado e experiência, além do tipo de auxílio oferecido, considerando que as situações de formação bem-sucedida vão ao sentido de haver “trabalho colaborativo de professores, investimento em produção de saber pelos professores, atenção à realidade contextual do exercício da ação docente” (ROLDÃO, 2007, p. 68).

A figura de mentor pauta-se na ideia de um professor “com experiência docente, com habilidade para gestão de classe” (MARCELO GARCIA, 2002, p. 43), em que a experiência favorece “a construção de um conhecimento situado – que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução de problemas” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 84).

Quadro 6 - Mentoras: perfil, frequência de contato e capacidade de escuta e comunicação (continua)

PI	Perfil da mentora	Frequência de contato	Capacidade de escuta e comunicação
1	Ética, comprometida e competente	Uma vez por semana	Excelente, principalmente porque havia outras angústias no ambiente escolar e ela sempre procurava me "ouvir", dessa forma, conseguia entender muitos outros problemas com mais clareza
2	É difícil dizer, pois as interações foram <i>online</i>	Semanalmente	Sempre estive a disposição, mas isso não foi suficiente
3	Muito dedicada e solícita	Nossos contatos foram meio complicados, depois de iniciado o Programa eu tive problemas com meu computador e fiquei um tempo sem acesso à internet, porém, tirando isso, os contatos foram tranquilos, marcados com antecedência e dentro do previsto	Muito boa, minha mentora foi muito solícita e prestativa todo o tempo
4	Pessoa atenciosa e disposta a ajudar	Ela estava semanalmente pronta a me ajudar e, se necessário, até mais que uma vez por semana	Não tive problemas de me comunicar com ela; o tempo todo estava disposta a ajudar
5	Paciente	Quanto à orientadora lembro que era bem atenciosa, não me lembro muito da frequência, mas me lembro que ela cobrava maior frequência minha, normalmente eu entregava as tarefas em cima da hora.	Boa
6	Professora da rede municipal	Diariamente ou semanalmente, conforme a minha necessidade, e atividades a serem desenvolvidas no programa	A mentora foi sempre muito solícita e compreendia muito bem as necessidades, sempre oferecendo orientação e propondo reflexões para o meu cotidiano escolar
7	Não me lembro	Não me lembro	Não me lembro
8	Calma, prestativa, atenciosa	Trocávamos mensagens semanalmente e ela sempre estava pronta a atender minhas dúvidas	Muito boa, sempre o que precisei fui atendida; Ela sempre me indicava leituras para estudo e aprofundamento

Quadro 6 - Mentoras: perfil, frequência de contato e capacidade de escuta e comunicação (conclusão)

PI	Perfil da mentora	Frequência de contato	Capacidade de escuta e comunicação
9	Solícita	A tutora se comunicava numa média de 2 a 3 vezes semanais	Todas as vezes que alguma dúvida era postada, a tutora sempre me respondia num prazo considerado pequeno
10	A mentora foi participativa, eficiente e contribuiu com argumentos pontuais	Contatos periódicos	Tive ótimo retorno

A respeito do perfil da mentora, as PI, em sua maioria, apresentaram características que dizem sobre aspectos importantes de professoras no papel de mentora: “ética, comprometida e competente, solícita, atenciosa, paciente, calma, prestativa, participativa e eficiente”, além de estarem comprometidas com o contato e com o tempo das interações realizadas com suas respectivas professoras, a fim de estabelecer vínculo, desenvolvimento e avanço nas dificuldades apresentadas durante a mentoria.

Além de serem professoras experientes e possuírem características que facilitam a relação com professores em início de carreira, um aspecto importante é sua capacidade de escuta e comunicação. Sobre esse assunto, as professoras atendidas mostraram-se satisfeitas com o apoio das mentoras, sem que houvesse problemas nas interações.

Sobre tais conhecimentos necessários para um mentor, destaca-se que “é fundamental que o formador conheça seu aluno-professor, acesse seus conhecimentos, descubra o que devem aprender e, em seguida, desenvolva ou adapte um currículo voltado para a aprendizagem dos conteúdos definidos como necessários” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 39), com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor iniciante.

O professor na função de mentor deve ter conhecimento sobre o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do adulto, atentando-se para os papéis dos professores, deve ainda conhecer as culturas em que os docentes estão envolvidos, a fim de identificar como estas influenciam na vida pessoal e nas mudanças de estratégias, além de possuir o conhecimento necessário a respeito da maneira de oportunizar o desenvolvimento contínuo de seus pares (REALI; TANCREDI, 2003).

Além disso, o fato de possuírem experiência está ligado com a ideia apresentada por Contreras (2010):

[...] buscar uma forma de saber vinculado a si, que não se desapega ao vivido, que busca o sentido daquilo que nos é afetado; um saber também que se deixa afetar, que

reconhece que o saber está sempre em movimento, que ter experiência significa saber os limites do que um sabe assim como saber que as novas experiências nos obrigam a pensar de novo, a pensar-nos de novo. (p. 67)

Nesse sentido, segundo Díaz (2001), é preciso insistir que o desenvolvimento profissional não pode ter como base a aprendizagem individual docente, considerando que ele não deve estar separado do crescimento de cada professor, deve ter relação com a escola e considerar os professores como membros de um grupo profissional constituído em comunidade, atentando-se para o fato de que “um lugar de trabalho é uma necessidade e uma oportunidade para melhorar” (p. 91).

Assim, o viés individualista desconsidera as condições sociais do contexto escolar, que influenciam o trabalho do professor em sala de aula, e deixam os professores considerarem os seus problemas como exclusivamente seus (ZEICHNER, 2008).

Em relação à frequência de contato entre PI-mentoras, as iniciantes não apresentaram nenhum problema no intervalo de tempo em que eles ocorriam, sendo que este era organizado de acordo com a demanda específica de cada PI. Um aspecto importante sobre o contato entre elas foi apresentado pela PI 5: *“me lembro que ela cobrava maior frequência minha”*, demonstrando a atenção e o acompanhamento da mentora à iniciante, a fim de que ela não se dispersasse do PM.

Iniciativas desse tipo são muito importantes em programas realizados *online*, considerando, no caso do PM, a novidade dessa forma de apoio na época em que foi realizado e pensando sobre as grandes responsabilidades e demandas da profissão docente no início de carreira, em que o acompanhamento ajudava no sentido das iniciantes não se afastarem do Programa.

Ainda sobre as mentoras do Programa, foi perguntado sobre a qualidade e o tipo dos retornos oferecidos, além do domínio que estas tinham dos conteúdos que estavam sendo trabalhados com as PI.

Quadro 7 - Mentoras: qualidade dos feedbacks, domínios dos conteúdos e experiência e tipo de auxílio oferecido (continua)

PI	Qualidade dos feedbacks	Domínio dos conteúdos e experiência	Tipo de auxílio oferecido
1	Excelentes, entendia perfeitamente as colocações que ela me fazia, mesmo quando eu não conseguia colocar em prática, (...) com muito tato, mostrando-me a importância de tais orientações	Como ela havia feito o PROFA, conhecia de perto a realidade da escola e suas colocações tinham significado	Compreender uma aluna mais competente, lidar com a ansiedade dos pais, dialogar com os gestores, focar o olhar na evolução gradativa dos alunos

Quadro 7 - Mentoras: qualidade dos feedbacks, domínios dos conteúdos e experiência e tipo de auxílio oferecido (conclusão)

PI	Qualidade dos feedbacks	Domínio dos conteúdos e experiência	Tipo de auxílio oferecido
2	Bom, porém sempre sentia que faltava algo	Parecia que ela não tinha experiência dos assuntos tratados	Devolutivas de atividades, ideias e sugestões de textos
3	Muito boa, minha mentora foi muito solícita e prestativa todo o tempo	Muito bons também	Dicas de organização do meu trabalho (caderno de registro das atividades que estava desenvolvendo com os objetivos delas e os resultados obtidos), que me permitiria avaliar e refletir sobre minha prática. Adotei e faço até hoje! Além de me ajudar com dúvidas mais pontuais, como sobre um aluno que estava tendo dificuldade em entender a divisão, situações que me afligiam muito
4	Não tive problemas de me comunicar com ela. o tempo todo estava disposta a ajudar	A minha mentora tinha uma vasta experiência como professora o que contribuiu muito para o desenvolvimento do curso e meu crescimento profissional	Textos, atividades, exemplos de registros, questionamentos e discussões sobre as atividades que eu desenvolvia com as turmas
5	Boa	Sim, tinha	Emocional, pois era muito insegura, e subsídios teóricos também
6	A mentora foi sempre muito solícita e compreendia muito bem as necessidades, sempre oferecendo orientação e propondo reflexões para o meu cotidiano escolar	Sempre demonstrou ter experiência em sala de aula e estimulava a reflexão sobre a prática a partir da teoria	pedagógico e de relacionamento interpessoal
7	Não me lembro	Não me lembro	Não me lembro
8	Muito boa, sempre o que precisei fui atendida. Ela sempre me indicava leituras para estudo e aprofundamento	Percebia que ela sabia o que estava me orientando e isto me deixava tranquila para a realização das atividades	Ela me ajudava a analisar a produção dos alunos, me oferecia atividades diversificadas para atender as necessidades dos alunos
9	Todas as vezes que alguma dúvida era postada, a tutora sempre me respondia num prazo considerado pequeno	Sempre mostrou-se muito conhecedora da área da educação, com enfoque na alfabetização, percebia por suas palavras que escrevia com propriedade e conhecimento do assunto	Minhas principais dúvidas eram com relação a produção textual e correção coletiva de textos
10	Tive ótimo retorno	Ótimo domínio do conteúdo, contribuiu bastante	Análise das aulas, dos diagnósticos, dos relatos, dos projetos. Envio de textos para serem lidos

Foi possível notar que as qualidades dos feedbacks demonstram um nível elevado de satisfação, que se relacionam com os outros dois aspectos exemplificados no quadro acima, já que ter um bom domínio sobre o conteúdo a ser trabalhado é a base para que haja uma segurança nas interações entre iniciantes e experientes, além de ser primordial para o avanço profissional do professor em início de carreira.

Os feedbacks oferecidos pelas mentoras foram apresentados como “*excelente, bom, prazo pequeno, ótimo retorno*” e, sobre o acompanhamento e retorno da mentora, apontou-se “*muito boa, disposta a ajudar, boa, muito solícita*”, elementos que tiveram destaque entre as

respostas das iniciantes para caracterizar o retorno disponibilizado pela mentora no PM e apresentando características das mentoras que ajudaram o apoio a ser eficiente para a construção de estratégias visando à superação das dificuldades das iniciantes.

Ainda sobre o contato entre PI-mentora, a iniciante 2 apresenta certo distanciamento, percebido a partir da falta de características de perfil com a professora experiente, além de relatar a falta de experiência da mentora com os conteúdos trabalhados, e uma sensação de que “*faltava algo*” nas interações e no apoio oferecido pela mesma.

Sobre esse assunto, é importante apresentar que as PI 2, 5 e 8 eram acompanhadas pela mesma mentora e que, com exceção da iniciante 2, as outras professoras apresentaram qualidades como “*boa, muito boa*” sobre o perfil da mentora e apresentaram, como tipo de auxílio oferecido, aspectos positivos do acompanhamento.

Assim, sobre o tipo de auxílio disponibilizado durante a realização do Programa, pode-se notar que as memórias das PI vão no sentido de recuperar os conteúdos que foram tratados durante as interações e apresentar (PI 5) um apoio emocional no enfrentamento das dificuldades.

É importante perceber que algumas práticas realizadas durante a participação no PM foram adotadas posteriormente, como no caso da PI 3, “*dicas de organização do meu trabalho (...) Adotei e faço até hoje*”, ou seja, o uso do caderno de registro como forma de avaliação da aula e reflexão sobre a prática.

O apoio oferecido à PI pode ser considerado como positivo ao trabalhar com assuntos, dificuldades e dúvidas sobre a prática docente das professoras iniciantes, acompanhamento que se pautava em oferecer apoio, mas, em contrapartida, que desse subsídio para o prosseguimento na carreira docente, aspecto em destaque, já que a orientação do PM era por um espaço de tempo delimitado.

Dessa maneira, o objetivo do PM caminhava no sentido de que as iniciantes se tornassem independentes e com um conjunto de conhecimentos e aprendizados para prosseguirem na profissão. Embora com uma previsão de término prevista no PM, considerou-se:

[...] o desenvolvimento de práticas reflexivas, via Programa de Mentoria, caracteriza-se por ser um processo de longa duração, que envolve a construção de uma base conceitual em termos teóricos e uma base de confiança em termos das relações entre as envolvidas, bases essas imprescindíveis para a continuidade e também para a investigação do programa proposto. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 90)

Ainda sobre o tipo de auxílio oferecido, verifica-se que as contribuições referem-se às devolutivas oferecidas pela mentora (PI 2); dicas para organizar o trabalho (PI 3); textos, atividades, exemplos de registro, questionamentos e discussões sobre atividades (PI 4); subsídios teóricos e apoio emocional (PI 5); análise da produção dos alunos (PI 8) e análise das aulas; envio de textos (PI 10), elementos que compuseram a trajetória de mentoria de cada professora iniciante, no sentido de ajudá-las a superarem os dilemas vivenciados no ingresso à carreira docente.

Se essas estratégias ajudaram as PI a enfrentarem os problemas, os resultados podem ser verificados no quadro seguinte, referente ao enfrentamento das dificuldades descritas no início do Programa e suas principais características.

Quadro 8 - PM: contribuições para o enfrentamento das dificuldades posteriores

PI	A experiência trouxe contribuições para o enfrentamento das dificuldades vividas posteriormente ao encerramento de sua participação?
1	Sim, antes, como pegava alunos que não sabiam produzir textos , ao me deparar na coordenação de uma escola com o mesmo problema, pude encaminhar outros professores a realizar essa experiência, e ela foi muito produtiva. Ao assumir outras salas de aula, sempre me deparava com essa realidade, mas por ter me apropriado desse saber , consegui desenvolver um trabalho mais qualitativo desde o início do ano.
2	Passei a ter um olhar diferenciado sobre os aspectos trabalhados ao longo do curso.
3	Embora já tivesse ouvido falar do trabalho com projetos durante minha formação, quando fui colocar em prática foi muito diferente, surgiram dúvidas diversas que eu tinha dificuldade de enfrentar , como por exemplo, alunos que não querem participar do mesmo grupo, como organizar os grupos de forma produtiva, essas pequenas coisas que não são ligadas diretamente ao conteúdo não são estudadas, mas podem por todo o trabalho a perder. A ajuda que tive em relação a parte prática me deu suporte para eu continuar realizando trabalhos em grupos com meus alunos e de forma cada vez mais produtiva.
4	O meu maior aprendizado neste programa foi em relação ao registro porque através dele aprendi a conversar comigo mesmo e neste monólogo eu aprendi a direcionar o que e como ensinar.
5	Sim, no ano posterior me senti mais segura e passei a compartilhar mais com as colegas, minhas práticas que davam certo.
6	Continuei aplicando aprendizados do programa, como por exemplo, meu plano diário de aula , a descrição das atividades, as intervenções e os resultados diários .
7	Não terminei o Programa.
8	Percebi que podemos aprender com as trocas de experiência
9	Na área da alfabetização sei classificar atividades e elaborar um plano de aula que o rendimento e a devolutiva dos alunos seja positiva.
10	Atitude de uma ação reflexiva, avaliativa e norteadora .

As respostas das professoras iniciantes podem ser elencadas segundo os conceitos referentes à área de formação de professores, organizados em duas categorias: a) ação reflexiva, avaliativa e norteadora; trocas de experiência; conversa consigo mesma; olhar diferenciado; segurança; suporte; apropriação do saber; dificuldades; b) classificar/ descrever atividades e elaborar um plano de aula / diário; registro; intervenções; produção de texto.

A PI 1 mostrou que, por ter se apropriado do saber sobre produção de textos, conseguiu desenvolver um trabalho com maior qualidade desde o começo do ano letivo, o que auxiliou no enfrentamento da dificuldade que ela possuía ao ingressar no Programa; relatou ainda que, posteriormente, ao viver a mesma situação, tinha recursos para prosseguir com o trabalho em sala de aula.

A PI 2, embora com respostas com poucos elementos explicativos e com certo receio sobre as possíveis aprendizagens a partir de sua participação no PM, demonstrou a contribuição do Programa: *“passei a ter um olhar diferenciado sobre os aspectos trabalhados ao longo do curso”*, deixando perceber que o apoio oferecido trouxe algum auxílio nas situações profissionais.

A dificuldade de enfrentar o trabalho em sala de aula, envolvendo projetos, foi uma demanda que a iniciante 3 apresentou durante a sua trajetória no PM, sendo orientada pela sua mentora nas questões sobre esse assunto, *“alunos que não querem participar do mesmo grupo, como organizar os grupos de forma produtiva”* que, segundo a PI, são questões importantes não trabalhadas durante a sua formação, as quais colocam em risco o aprendizado dos alunos, mas que foram trabalhadas com a sua mentora. Com disso, possibilitou-se que ela continuasse utilizando os projetos em suas práticas.

Sobre a importância da formação do futuro professor, Esteve (1987) apresenta quatro características que devem norteá-la: 1) processo de elaborar a identidade docente pelo próprio professor; 2) dominar as formas básicas de comunicar-se e de interagir com os alunos em sala de aula; 3) organização e planejamento do trabalho a ser realizado em sala de aula; 4) atenção à aprendizagem dos alunos, considerando a adaptação dos conteúdos ao nível dos mesmos.

Considerando o quadro 8, o registro apareceu como uma grande contribuição no sentido de *“direcionar o que e como ensinar”* (PI 4) e na elaboração de *“plano diário de aula, descrição das atividades, as intervenções e os resultados diários”* demonstrando a importância dessa iniciativa na prática docente, e concordando com Huberman (1992), quando esse afirma que *“com o domínio da situação, no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação”* (p. 41).

As professoras iniciantes 5 e 8 concordaram que as contribuições foram no sentido de possibilitar o diálogo e a partilha das práticas com seus colegas, configurando-se como um apoio a outros professores que, possivelmente, passam por situações parecidas e que podem se beneficiar com os conhecimentos compartilhados e discutidos em conjunto.

Complementando a questão anterior, foram aprofundadas as questões referentes ao Programa de Mentoria, com o objetivo de levantar os aspectos positivos e negativos, além de recomendações para a sua melhoria.

Quadro 9 - PM: principais aspectos, sugestões para seu aprimoramento e possível recomendação (continua)

PI	Aspectos positivos e negativos	Sugestões para aprimoramento ou reformulação	Recomendação a outros PI
1	Positivos: Ser a distância, ter um mentor competente, ter orientações claras e definidas, escolha da ajuda de acordo com a minha realidade, ou seja, a minha dificuldade era com produção de texto, ela me ajudou nessa dificuldade. Negativos: Apenas um ano de curso, eu queria mais, para me apropriar de outros saberes.	Eu acho que deveria ser de dois anos, um curso de apenas um ano atende uma necessidade e temos muitas outras.	Com certeza, pois sei que como eu, existem muitos outros professores passando por dificuldades enormes na sala de aula, precisam de alguém que os oriente pessoalmente, que leiam suas angústias e os direcionem para que possam realizar um bom trabalho e que mais alunos possam ser alcançados, assim como os meus foram.
2	Os aspectos positivos foram: o aprendizado, a troca de saberes. O aspecto negativo: julgo que poderia ter engajado mais.	Sugiro, chats, videoaulas, fóruns e etc.	Sim. Um curso de formação continuada sempre é bem vindo! Para a troca de experiências e saberes.
3	Acredito que o aspecto positivo mais relevante seja o formato individualizado de tratamento, é direcionado para sanar as dificuldades do professor participante. E como aspecto negativo vejo a dificuldade que tive em participar do curso a contento, devido a minha internet e computador serem ruins.	Acredito que deva continuar sendo direcionado para as dúvidas e necessidades individuais da professora, porque em início de carreira é comum termos dúvidas que nos envergonham, pensamos que são muito primárias, que já as devíamos ter respondidas e acabamos não procurando ajuda.	Sim, porque me ajudou muito!
4	Destaco como aspecto positivo a organização do trabalho e as adequações feitas em relação as necessidades de cada professor.	Que o programa se estenda a professores não tão iniciantes porque nem sempre anos de trabalho indicam que o professor tenha construído autonomia para se colocar também como sujeito no processo ensino aprendizagem	Sim, recomendo por ser uma forma do professor analisar e aprender sobre sua prática
5	Positivos: respaldo sobre a prática escolar; troca de informações. Negativo: cansativo, pouco tempo para me dedicar, na época não tinha prática em usar o computador com frequência e minha internet era horrível. Não continuei o nível II porque fiquei grávida e tive complicações.	Não sei como está hoje, mas na minha época não tinha cronograma com início, meio e fim, principalmente com organização de conteúdos e tarefas datados.	Sim, acredito que todo professor iniciante deveria ter um respaldo, pois as inseguranças são muitas e nesse caso a experiência conta muito.

Quadro 9 - PM: principais aspectos, sugestões para seu aprimoramento e possível recomendação (conclusão)

PI	Aspectos positivos e negativos	Sugestões para aprimoramento ou reformulação	Recomendação a outros PI
6	Me permitiu não perder os aprendizados teóricos da graduação aplicando-os de maneira consciente e direcionada com meus alunos. Ajudou no controle das relações interpessoais com a direção das escolas onde trabalhei, assim como com os colegas professores, alunos e famílias.	Ampliar para todos os recém formados da universidade que nunca tiveram experiência docente.	Sim, pois o início da profissão é sempre muito difícil.
7	Penso que os participantes deveriam passar uma seleção mais rigorosa. Eu já estava trabalhando há cinco anos e, como disse, não parei de estudar. Para mim, acabou sendo um pouco maçante e por isso parei. Talvez eu não tivesse o perfil adequado para o Programa.	Redução no tempo que se pode considerar "iniciante". Talvez 3 anos no máximo...	Sim. Recomendei na época e continuo recomendando. Penso que muitas dificuldades cotidianas podem ser sanadas se temos um mentor/tutor para auxiliar, que não esteja imerso na mesma realidade. Desta forma, pontos de vista diferentes sobre um problema tendem a chegar à solução de maneira mais eficaz.
8	Aspectos negativos - o tempo de participação é curto aspectos positivos - o incentivo para a troca. Com isso percebi que depois da minha participação senti mais segurança no desenvolvimento do meu trabalho.	Maior oferecimento, mais turmas, mais tempo de duração do programa.	Sim, porque fez diferença na minha prática.
9	A disponibilidade em sanar dúvidas, esclarecer conceitos. Não lembro-me de nenhum aspecto negativo.	O Programa de Mentoria poderia estender-se para outras áreas , além de contribuir com os professores iniciantes.	Sim , foi de grande importância para minha vida profissional.
10	O curso deveria ser concluído a cada ano, para que as reflexões feitas sejam sempre do mesmo quadro de alunos.	Iniciar juntamente com o início do ano letivo e consequentemente, terminar ao término do ano letivo.	O curso é válido e as contribuições são enormes. Indiquei-o para várias colegas. Destacaria como maior qualidade do curso os debates com a mentora, que me fizeram adquirir uma postura crítica em relação as ações, me fazendo analisá-las profundamente reformulá-las e reaplicá-las em novas condições.

Em relação aos aspectos positivos, os destaques deram-se no formato do Programa, oferecido *online*, na competência da mentora e em suas orientações claras e definidas em troca de saberes, de informações e de experiências, diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos e esclarecimento de dúvidas e conceitos.

Um aspecto importante em relação ao formato do Programa foi o tratamento individualizado oferecido às professoras iniciantes, “*escolha da ajuda de acordo com a minha realidade*” (PI 1), “*formato individualizado de tratamento*” (PI 3), “*adequações feitas em relação às necessidades de cada professor*”, o que mostrou um diferencial do PM ao

considerar iniciativas desse tipo, e faz pensar nas estruturas dos cursos e programas que estão sendo oferecidos com a intenção de oferecer formação para os professores, os quais, muitas vezes, não se identificam com os conteúdos, com o contexto de trabalhos e com as diferentes dificuldades de cada professor.

Sobre tais aspectos, faz-se relevante retomar o propósito do Programa de Mentoria em seu modelo de pesquisa e intervenção:

[...] conhecer a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e porque o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, caso necessário, construir formas de enfrentamento das dificuldades que considerem as especificidades das escolas e da comunidade. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 80)

A questão da duração do Programa apareceu como um aspecto negativo, já que as iniciantes (PI 1 e 8) apresentaram o desejo de continuar no PM por mais tempo, elemento que também apareceu nas suas sugestões para o aprimoramento ou reformulação do Programa, tal como visto no quadro acima: “*deveria ser de dois anos, um curso de apenas um ano não atende uma necessidade e temos muitas outras*” (PI 1), “*mais tempo de duração do programa*” (PI 8), demonstrando que, embora tenha sido escolhido um foco para interações e realizado um trabalho relacionado às dificuldades das PI, a demanda e os dilemas eram maiores e elas sentiram a falta de dar prosseguimento ao trabalho com a mentora.

Na apresentação dos aspectos negativos, a PI 2 escreve o fato de o Programa não ter se apropriado de mais ferramentas, um detalhe que combina com a sugestão dela, de utilizar, na configuração do PM, *chats*, videoaulas, fóruns. Pelo fato de não terem sido usadas as referidas ferramentas na iniciativa, a PI pode ter tido uma frustração quanto ao formato das interações *online*, esperando uma configuração semelhante àquelas realizadas em cursos ofertados por meio de plataforma de aprendizagem, como o Moodle.

Além disso, o uso do computador e o acesso à internet apareceram como elementos negativos (PI 3 e 5), já que era o começo de iniciativas de Programas *online* e conexão com a internet não era tão fácil e disponível como nos dias atuais.

O Programa ter sido “*cansativo*” (PI 5) e “*maçante*” (PI 7) demonstrou que a dedicação ao PM pode ter ficado comprometida por outros aspectos pessoais e profissionais das iniciantes, que sentiram uma carga grande de atividades e orientações com suas mentoras, pelo pouco tempo que poderiam dedicar à realização daquelas.

As sugestões para a reformulação do Programa trouxeram questões importantes, tal como mostra a PI 3, que afirma que ele deve direcionar-se para “*as dúvidas e necessidades*

individuais da professora”, já que os professores em início de carreira possuem “dúvidas que nos envergonham, pensamos que são muito primárias, que já as devíamos ter respondidas e acabamos não procurando ajuda”.

A PI 4 apresenta uma sugestão no sentido de estender o oferecimento do PM para professores “*não tão iniciantes*”, com a justificativa de que “*nem sempre anos de trabalho indicam que o professor tenha construído autonomia*”. Essa afirmação completa a ideia de que os professores, durante o seu desenvolvimento profissional, passam por fases, e estas possuem características que marcam os momentos vivenciados pelos docentes na profissão, considerando que, “*para alguns, esse processo pode aparecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades*” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Outras sugestões relevantes também foram apresentadas, tais como: cronograma com início, meio e fim (PI 5), ampliação para professores recém-formados da universidade e sem experiência docente (PI 6), classificação de “professor iniciante” àquele com até três anos de profissão docente (PI 7), ampliação do PM para outras áreas (PI 9) e acompanhamento do ano letivo, com início no começo do ano e término e conclusão a cada fim de ano (PI 10).

Por fim, considerando o perfil da mentora e do Programa, a qualidade das interações e intervenções, as características importantes e as dificuldades trabalhadas, as professoras iniciantes apresentam o porquê de recomendarem, ou não, essa iniciativa a outros PI. As respostas foram unânimes em apresentar uma positiva recomendação, e foram também importantes ao trazer questões interessantes de algumas PI:

PI. 1: a relação da grande dificuldade dentro da sala e a necessidade de apoio e orientação;

PI. 2: a troca de saberes e experiência como um aspecto predominante nesse conjunto de perguntas.

PI. 5: o fato de todo professor iniciante dever ter um respaldo, devido à grande insegurança;

PI. 6: ampliação do Programa a todos PI, com justificativa de ser um momento, na carreira, muito difícil.

PI. 7: apoio de um mentor que não esteja imerso no mesmo contexto de trabalho do professor iniciante.

PI. 10: importância dos debates com a mentora, tendo havido como consequência uma postura crítica frente às ações dentro da sala de aula.

O fato de o Programa ter sido oferecido via internet chama atenção para o seguinte aspecto:

[...] a tecnologia (mais especificamente a internet) traz facilidades para constituir comunidades, estimula e facilita as intensas interações e, por outro lado, propicia condições para o acesso livre, flexível e descontrolado, exigindo a organização e estruturação do ambiente da comunidade de aprendizagem para que ele realmente propicie os efeitos desejados em termos educativos, ou seja, construir conhecimento através da colaboração entre os participantes. (GOZZI; MIZUKAMI, 2008, p. 504)

É necessário, portanto, enfatizar iniciativas realizadas como na educação a distância, já que essa modalidade tem características e possibilidades relevantes: a) atingir uma grande quantidade de pessoas; b) dispensar custos com viagens, hospedagens; c) atualizar informações e conteúdos de maneira imediata; d) ritmo de estudo flexível; favorecimento de construção de comunidades virtuais de aprendizagem (GOZZI; MIZUKAMI, 2008).

4.3 Os questionários e suas relações

Neste momento será apresentado um quadro comparativo entre as respostas das professoras iniciantes obtidas no questionário de inscrição do Programa de Mentoria (QI), entre os anos de 2004-2006, e as respostas obtidas pelo preenchimento do questionário *online* utilizado na presente pesquisa (QP).

Quadro 10 - Comparativo entre os dados obtidos no questionário de inscrição (QI) e os do questionário da pesquisa (QP) - intervalo de seis anos (continua)

PI	Dificuldades na escola (QI)	Aprendizagens sobre a escola (QP)	Dificuldades na sala de aula (QI)	Aprendizagens sobre a sala de aula (QP)	Contribuição do PM no enfrentamento das dificuldades (QP)
1	Falta de toda equipe técnico-pedagógica, de profissionais que possam avaliar as dificuldades de aprendizagem dos alunos	Lugar onde devemos aprender a conviver em equipe	Dar atenção por completo a todos os alunos, conseguir visualizar mais todas as dificuldades que eles possuem e trabalhar em cima delas	Não é o único lugar onde o aluno obtém o seu conhecimento, todo o mundo que o rodeia está cheio de significados	Ao assumir outras salas de aula, sempre me deparava com essa realidade, mas por ter me apropriado desse saber ¹⁷ , consegui desenvolver um trabalho mais qualitativo desde o início do ano

¹⁷ Alunos que não sabiam **produzir textos**.

Quadro 10 - Comparativo entre os dados obtidos no questionário de inscrição (QI) e os do questionário da pesquisa (QP) - intervalo de seis anos (continuação)

PI	Dificuldades na escola (QI)	Aprendizagens sobre a escola (QP)	Dificuldades na sala de aula (QI)	Aprendizagens sobre a sala de aula (QP)	Contribuição do PM no enfrentamento das dificuldades (QP)
2	Enfrentamento das incertezas e os "obstáculos" que são impostos pelos superiores	Rede de conhecimento, troca de saberes e experiência nos espaços	Transmitir os conhecimentos de forma eficiente	Espaço de diálogo	Passsei a ter um olhar diferenciado sobre os aspectos trabalhados ao longo do curso.
3	Não foi encontrada grandes dificuldades	-	Criar aulas que sane os diferentes graus de dificuldade dos alunos e também aulas interessantes que cativem os alunos facilitando a aprendizagem.	-	Embora já tivesse ouvido falar do trabalho com projetos durante minha formação, quando fui colocar em prática foi muito diferente, surgiram dúvidas diversas que eu tinha dificuldade de enfrentar (...) A ajuda que tive em relação a parte prática me deu suporte para eu continuar realizando trabalhos em grupos com meus alunos e de forma cada vez mais produtiva.
4	Dificuldade: ser muito fechada com o que é feito em sala de aula, de não se expor	-	Dificuldades em trabalhar com jogos, projetos, em buscar atividades que sejam realmente motivadoras e favoreçam a aprendizagem; de melhorar as atividades propostas pelos livros didáticos	As dúvidas e questionamentos passaram a ficar mais ao meu favor e não indagações sem respostas	O meu maior aprendizado neste programa foi em relação ao registro porque através dele aprendi a conversar comigo mesmo e neste monólogo eu aprendi a direcionar o que e como ensinar
5	Escola rural, dentro de um assentamento do MST. Dificuldades: desde estrutura até alunos que não gostam da escola, por ser em um assentamento. a maior dificuldade é a falta da diretora na escola	-	Sala é muito agitada, nenhum é alfabetizado; cultura de vida deles é muito diferente; são muito agressivos. dificuldades são: alfabetizar; dar conta da grade curricular do município; colocar disciplina na sala	Visão de grupo e duplas construtivas	Sim, no ano posterior me senti mais segura e passei a compartilhar mais com as colegas, minhas práticas que davam certo

Quadro 10 - Comparativo entre os dados obtidos no questionário de inscrição (QI) e os do questionário da pesquisa (QP) - intervalo de seis anos (conclusão)

PI	Dificuldades na escola (QI)	Aprendizagens sobre a escola (QP)	Dificuldades na sala de aula (QI)	Aprendizagens sobre a sala de aula (QP)	Contribuição do PM no enfrentamento das dificuldades (QP)
6	Ainda não havia iniciado o seu trabalho na escola	Melhoria de relacionamentos	-	Melhor administração das atividades e resultados	Continuei aplicando aprendizados do programa, como por exemplo, meu plano diário de aula, a descrição das atividades, as intervenções e os resultados diários
7	Espacial (a escola passa por reforma e só tem a sala de aula para uso)	Sem resposta	Não conseguir solucionar todos os problemas de aprendizagem dos alunos	Estudos de caso possibilitaram um melhor manejo da aula	Não terminei o Programa
8	Falta de compreensão pelos outros professores; pouca solidariedade em relação a minha sala de aula (vista como “fraca”)	É um local de partilhar aprendizagens. Socializava tudo o que eu aprendia no programa	Lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos; não vê muitos resultados positivos; alunos com auto estima muito baixa, isso dificulta o trabalho	Mais controle da situação. Proporcionar mais trabalho em grupo sem perder o controle da sala	Percebi que podemos aprender com as trocas de experiência
9	Infra-estrutura precária, faltam algumas coisas básicas: falta de local adequado para beber água, sem televisão, vídeo dvd e rádio	Como mudei de U.E., não tenho como responder	Indisciplina, alunos com grande defasagem e que não conseguem acompanhar o ritmo de uma segunda série	A disciplina inclusive melhorou	Na área da alfabetização sei classificar atividades e elaborar um plano de aula que o rendimento e a devolutiva dos alunos seja positiva
10	Lidar com o descomprometimento educacional da Direção	Não foi envolvida	Lidar com os problemas graves de aprendizagem e desejo que todos os alunos se alfabetizassem	Melhor gestão a partir dos agrupamentos produtivos	Atitude de uma ação reflexiva, avaliativa e norteadora

Considerando as respostas sobre as dificuldades e aprendizagens sobre a escola, observa-se que a maioria das iniciantes não relacionou esses dois aspectos diretamente, ou seja, o aprendizado sobre o contexto de trabalho não estava ligado à dificuldade descrita no momento da inscrição.

A exceção e o destaque são para a PI 8 e para a 10, sendo que a primeira apresenta que lidou com a pouca solidariedade de seus colegas sobre seu trabalho ao iniciar um movimento de socialização dos seus aprendizados construídos ao longo do PM, entendendo

que a escola é “*um local de partilhar aprendizagens*”, evidenciando que houve um movimento de mudar esse quadro, logo, um avanço nesse aspecto da cultura escolar.

Já a PI 10 não levanta a aprendizagem sobre a escola, mas os seus dados mostram uma relação direta entre a dificuldade: “*lidar com o descomprometimento educacional da Direção*” e a aprendizagem “*não foi envolvida*”, que demonstram que o apoio dos superiores no trabalho docente fazia falta à iniciante.

Sobre as dificuldades e aprendizagens sobre a sala de aula, a PI 1 as relacionou aos seus alunos, ligando a primeira, ao fato de “*dar mais atenção por completo a todos os alunos*” e refletindo sobre o espaço da aula, que “*não é o único lugar onde o aluno obtém o seu conhecimento*”, elementos que devem ser considerados no ensino.

A segunda professora iniciante relaciona os obstáculos que possuía na escola com a sua rede de conhecimentos, sua aprendizagem sobre a escola, isto é, o seu entendimento sobre o que significa uma instituição escolar. Além disso, a sala de aula é entendida como um espaço de diálogos, que remete à ideia de um momento em que os alunos possam participar das aulas e com interação entre professor e estudante.

A PI 3 apresenta que a dificuldade era ligada a ministrar aulas interessantes e que chamassem atenção dos seus alunos, e apresenta uma estratégia de ensino utilizando projetos, como uma maneira de trabalhar em sala de aula, com cujas práticas o apoio oferecido pelo Programa colaborou.

A iniciante 4 apresenta que suas dificuldades tinham relação com o trabalho com jogos, projetos e utilização de atividades que motivassem seus alunos, além de mostrar que o registro a ajudou a direcionar os conteúdos e a forma como deveriam ser ensinados; assim as dúvidas passaram a ficar a seu favor, com respostas e reflexões sobre a sua prática.

A professora 5 tinha como dificuldade alfabetizar seus alunos e conseguir cumprir o que era proposto no currículo, e encontrou como estratégia de ensino, a partir de sua trajetória de mentoria, uma maneira de organização dos seus alunos em grupos e duplas construtivas na sala de aula. Contudo, a sua participação no PM trouxe mais segurança para seu trabalho e possibilitou o compartilhamento das práticas com seus colegas.

A PI 6 apresenta as aprendizagens da escola na melhoria dos relacionamentos e, na sala de aula, no fato de conseguir administrar, de uma maneira melhor, suas atividades, fato que pode ter sido auxiliado pela contribuição do Programa: “*plano diário de aula, a descrição das atividades, as intervenções e os resultados diários*”, que puderam contribuir com o seu planejamento e sua prática.

Embora a professora iniciante 7 não tivesse terminado o Programa, ela apresentou, como aprendizagem, os estudos de caso, que possibilitaram um melhor manejo das aulas. Lembrando que um caso de ensino “é uma versão relembrada, recontada, reexperienciada, e refletido de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (MIZUKAMI, 2004, p. 7).

A iniciante 9 teve como destaque a questão da indisciplina, como dificuldade na sala de aula, e a melhoria dela, como aprendizagem sobre esse assunto que foi tratado com a sua mentora.

Em resumo, dentre as dez professoras que participaram da pesquisa, nove delas (uma respondeu que não finalizou o Programa) apresentaram alguma contribuição do PM para o enfrentamento das dificuldades posteriores ao encerramento de suas participações.

Constata-se, portanto, que os conhecimentos construídos e aprendidos durante o Programa de Mentoria *online* permitiram que algumas dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de exercício profissional docente, assim como os problemas, dilemas e dúvidas dessa fase das professoras iniciantes participantes dessa iniciativa, fossem trabalhados com as mentoras, que contribuíram, de alguma forma, no enfrentamento dessas situações difíceis.

CAPÍTULO V

Entrevistas e as interações online: dificuldades, aprendizagens, acontecimentos e contribuições do Programa

Este capítulo apresenta a discussão dos dados obtidos a partir da realização de duas entrevistas individuais, semiestruturadas, com duas professoras ex-participantes do Programa de Mentoria *online* da UFSCar.

Os dados estão organizados em categorias, a fim de investigar quais aspectos do Programa de Mentoria *online* podem ter influenciado as práticas pedagógicas, na construção da identidade docente e desenvolvimento profissional, com impacto em suas trajetórias profissionais. Sendo que a identidade do professor pode ser pensada da seguinte forma:

[...] a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida depois na formação inicial, e se prolonga durante todo seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, pelo contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isto requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz a configuração de representações subjetivas sobre a profissão docente. (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 35)

As reflexões que serão apresentadas sobre as falas das professoras dialogam com as indagações de Huberman (1992, p. 35) sobre a vida profissional dos professores:

[...] que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?

O capítulo está organizado por meio da apresentação da mentora¹⁸ e das duas professoras iniciantes que participaram da pesquisa; categorias de análise e discussões sobre os elementos de destaque das entrevistas; diálogo com as mensagens trocadas entre iniciantes e mentora, sustentados por meio de contribuições teóricas sobre formação de professores.

No presente trabalho, as categorias são entendidas como “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de caracteres comuns destes elementos”

¹⁸ As duas professoras iniciantes foram orientadas pela mesma mentora no Programa de Mentoria. Elas estão apresentadas a partir de nomes fictícios.

(BARDIN, 2007, p. 111) e estão organizadas em: a) início da carreira docente; b) trajetória de mentoria; c) experiências como professoras experientes.

É importante lembrar que tais categorias não esgotam as possibilidades de estabelecer outras relações, outros olhares sobre os dados, já que “a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise” (BARDIN, 2007, p. 112).

5.1 Conhecendo a mentora Denise e as professoras iniciantes

Denise era uma professora experiente, o que significa dizer que possuía mais de cinco anos de experiência docente, com características importantes que deram base para a sua atuação como mentora, como nos explica Marcelo Garcia (1999, p. 124):

[...] professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento de conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade).

A mentora possuía mais de cinco anos de experiência docente e estava com trinta e dois anos de idade, quando iniciou no Programa de Mentoria, com a função de acompanhar quatro professoras em início de carreira, além de seus momentos formativos que envolviam o contato com as pesquisadoras do PM.

Sua formação acadêmica envolveu o magistério, a realização do curso de licenciatura em Letras e de mestrado em Educação, as duas últimas em universidades públicas de ensino superior.

Além disso, atuou como professora (PEB I) nas redes particular e municipal e como PEB II efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino, além de trabalhar na Diretoria de Ensino e como professora de Língua Portuguesa.

Agora sobre as professoras iniciantes, elas participaram da presente pesquisa, em um primeiro momento, ao responderem o questionário *online*, cujos dados foram apresentados no capítulo anterior e, a partir das análises das respostas e das leituras das interações entre PI-mentora, foram convidadas para a entrevista individual, semiestruturada e realizada via *Skype*.

Dessa forma, as informações sobre as professoras iniciantes, relacionadas à trajetória profissional, envolvendo relatos sobre seus alunos, seu trabalho, suas dificuldades e formas de superação foram coletadas pelos meios: 1) mensagens alocadas no site do Portal dos Professores, local onde realizavam-se as interações entre PI-mentora, além de questionários

de inscrição e finalização do PM; 2) dados obtidos através do questionário *online* realizado na presente pesquisa; 3) entrevistas.

Por fim, é importante ressaltar que, mesmo considerando o fato de que as duas professoras iniciantes tiveram a mesma mentora durante as suas participações no PM, “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (RINALDI; TANCREDI, 2005, p. 202), assim sobre a relação entre iniciante-mentora, “cada díade constrói seus próprios espaços e parcerias, seus próprios modos de se desenvolverem profissionalmente” (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012, p. 70).

5.1.1 Professora iniciante Solange¹⁹ e sua sala de aula

Solange tinha trinta e oito anos de vida e um ano e meio de atuação profissional, no momento em que iniciou a sua participação no Programa de Mentoria. Além disso, era professora da terceira série do ensino fundamental em uma escola municipal, com alunos entre oito e doze anos de idade.

A respeito de sua formação acadêmica, a professora realizou graduação em Pedagogia (1986-1988) e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica, cursada após o encerramento de sua participação no PM.

Como já falado anteriormente, as trocas de mensagens eram realizadas pelo site do Portal dos professores e as mensagens tinham a seguinte configuração:

¹⁹ Solange participou do preenchimento do questionário *online*, sendo a primeira a respondê-lo (PI 1).

:: Mensagem

Solange

26/03/2007

Assunto: Me apresentando

Olá

Está tudo bem sim

Estou muito feliz em participar desse programa de mentoria

Estou há 1 ano e meio em sala de aula e por vezes sinto-me perdida

Fiz Faculdade de Pedagogia há 15 anos atrás e não ingressei na área da Educação por questões financeiras, não podia renunciar ao emprego que tinha para ingressar na área da Educação.

Contudo sempre sonhei com essa oportunidade e comecei a me preparar para concursos, com um emprego garantido a situação seria outra, e isso veio acontecer em agosto de 2005.

Trabalho com uma clientela carente, alunos com grandes defasagens em aprendizagem, desde que entrei essa é a minha realidade, não conheço outra.

Isso me deixa angustiada, pois alguns alunos não são alfabetizados, e outros já são.

Me dá uma tristeza porque sei que poderia investir muito mais em alguns e não posso por causa dos outros

Minhas expectativas são grandes em relação a este curso, preciso de base, preciso me estruturar melhor, aprender realmente quais são as intervenções que dão resultado.

Aguardo instruções para dar início ao curso

Um abraço

Figura 1 - Correspondência de Solange para sua mentora Denise

Fonte: Portal dos Professores

Após a apresentação de cada iniciante, as mentoras pediam para que elas contassem sobre os seus alunos e a rotina da sala de aula, a fim de contextualizar o seu trabalho. Assim foi feito com Solange, que apresentou a sua sala composta por vinte e oito alunos, doze deles alfabetizados, com leitura fluente e dificuldades em interpretar e produzir textos. Além disso, foi possível conhecê-los a partir de características mais específicas apresentadas à mentora:

- 1) três eram como bons leitores e possuíam erros graves no que se refere à escrita espontânea;
- 2) cinco alunos possuíam dificuldade na leitura e não conseguiam formular frases, realizando a escrita sem segmentação;
- 3) quatro realizavam a leitura silabando e com dificuldades em ler sílabas complexas, além de possuírem erros de ortografia e escrita silábico-alfabética;
- 4) dois estudantes silábico-alfabéticos e que utilizavam a letra bastão, além disso, frequentavam a recuperação paralela, uma vez por semana;
- 5) dois alunos não alfabetizados, que também frequentavam a recuperação paralela, uma vez por semana;

6) uma aluna com 12 anos, repetiu a terceira série por dois anos consecutivos por falta às aulas, apresentava características pré-silábicas, reconhecia algumas letras, mas sem sistematização na escrita;

7) um aluno com onze anos de idade, com dificuldade de copiar a lição que era passada na lousa;

8) uma aluna que se destacava por estar “*à frente dos alunos da sala*”, que já tinha aprendido o conteúdo que seria ensinado para a classe, no ano anterior, em uma outra escola.

A iniciante demonstrou, na interação com a sua mentora, que o seu maior desejo era que seus alunos se tornassem leitores autônomos e com habilidade para produzirem e reconhecerem diversas tipologias textuais.

Esse desejo somado às dificuldades apresentadas no processo de alfabetização dos estudantes fazia, segundo Solange, com que ela não conseguisse se organizar com o ensino das disciplinas de geografia, ciências e educação artística.

5.1.2 Professora iniciante: Alice²⁰ e seus alunos

A professora Alice tinha trinta e dois anos de idade e com seis anos de atuação profissional, sendo que nem todos foram em sala de aula como professora. A sua formação acadêmica contempla a licenciatura em Pedagogia e a especialização *lato sensu* em Didática.

Como experiência profissional, atuou como coordenadora pedagógica em duas escolas de educação infantil (particular e municipal), como ACT no Estado, como professora de educação infantil e de primeira série (Estado).

Abaixo segue a sua mensagem de apresentação à mentora Denise:

²⁰ Alice foi a décima professora iniciante a preencher o questionário (PI 10).

:: *Mensagem*

Alice

15/10/2006

Assunto: 1º contato

Olá.

Estou feliz em poder participar do programa de mentoria.

Tenho certeza que acrescentará muito meu trabalho.

Minha maior experiência profissional na área, foi como coordenadora pedagógica de uma escola de educação infantil da qual era proprietária, anteriormente, trabalhava com ACT no Estado e como professora substituta de educação infantil municipal (durantes 3 anos) até ser convidada para ser coordenadora pedagógica em uma escola do município (durante 1 ano) e me efetivei no Estado nesse ano e, atualmente, estou trabalhando com uma 1ª série.

Como pode perceber, tenho pouca experiência como professora.

Um grande abraço.

Figura 2 - Correspondência de Alice para sua mentora Denise

Fonte: Portal dos Professores

A meta de Alice era de alfabetizar todos os seus alunos, além de ter grande preocupação com os problemas sociais encontrados na sua primeira série, em que muitas crianças possuíam experiências “*dolorosas e assustadoras*”, que foram ligadas à carência da cidade em que trabalhava. A partir das interações, a iniciante contou à mentora que alguns alunos tinham graves problemas fonoaudiológicos, crianças com necessidades educacionais especiais e outras com a autoestima baixíssima.

Os casos considerados mais difíceis em sua sala referiam-se a dois alunos, um no nível silábico sonoro e uma criança com necessidades especiais, no nível pré-silábico, sendo que a maioria dos seus alunos estava alfabetizada e o restante no nível silábico-alfabético.

O trabalho que vinha sendo desenvolvido no início do Programa referia-se à linguagem, especificamente sobre a escrita com diversos tipos de texto e produção textual por meio de reescritas e atividades de alfabetização para os alunos não alfabetizados.

Em relação à sua classe, Alice apresenta que, inicialmente, a sua sala estava com sete alunos no nível pré-silábico, um aluno silábico sem valor sonoro, seis alunos no nível silábico com valor sonoro, quatro no nível silábico alfabético e nove alunos no nível alfabético.

No terceiro bimestre, a situação foi apresentada da seguinte forma: dois alunos no nível silábico com valor sonoro, quatro alunos em silábico alfabético e dezenove alunos no nível alfabético (aumentou dez, desde o início do trabalho).

Era notável o grande avanço obtido por tais alunos, mas ainda eram descritos como pouco comunicativos, com problemas fonoaudiológicos, dificuldade em trabalhar em grupo e não conheciam todas as letras do alfabeto.

Alice demonstrou que deu muita atenção para a língua portuguesa (alfabetização, produção de textos, diferenciação de variados portadores de textos) e acabou trabalhando pouco, por exemplo, com as quatro operações matemáticas.

5.2 Início da carreira docente: as dificuldades das iniciantes

O início da profissão docente é um período marcado por muitas novidades e aprendizados, sendo que a primeira inserção do professor no contexto escolar, com o objetivo de ensinar seus alunos, caracteriza-se como um momento muito importante de começo de sua vida profissional, embora nem sempre ele possua todos os conhecimentos necessários para ensinar os estudantes (MIGLIORANÇA, 2010).

Retomando o pensamento acerca da importância de um olhar atento para o professor iniciante nessa fase significativa de sua carreira, esta pode ser caracterizada pelos seguintes elementos:

[...] existem sentimentos, manifestações, pessoais e profissionais que veem à tona nessa fase da carreira e que demandam apoio para o profissional. A postura de grande parte das escolas e universidades brasileiras tem sido a de “fechar os olhos” para esse problema, o que tem demarcado uma série de comprometimentos que tendem a ampliar a sensação de incompetência e até de desistência da carreira docente por parte dos professores. (FERREIRA; REALI, 2005, p. 14)

É nesse contexto de intensas aprendizagens e de tentativas para permanência na profissão docente, que as professoras iniciantes apresentam como se deu o início de suas carreiras, apresentando os dilemas e dificuldades presentes nesse período, informações que foram compartilhadas com a mentora. Concordando com Migliorança et al. (2006, p. 15):

[...] pelo lado das iniciantes, para serem atendidas era preciso, de certa forma, despojar-se de uma profissionalidade construída “em abstrato”, a partir de conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos nos cursos de formação e que devem ser confrontados com a realidade da prática.

Solange iniciou a sua carreira apresentando um sentimento de angústia que estava ligada às suas responsabilidades com a sua classe: o foco era a alfabetização e tornar os seus alunos produtores de texto. A respeito da realização de seu objetivo como professora, ela demonstrava falta de conhecimentos sobre como organizar o ensino e as suas intervenções²¹:

²¹ Os trechos que se apresentam a partir de uma caixa de texto na cor vermelha foram retirados da transcrição das entrevistas realizadas com as professoras que participaram do PM.

Então eu tinha duas angústias, pelo fato de muito não estarem alfabetizados... Eu tinha angústia porque eu queria que eles produzissem texto, porque era o que eles precisavam para o ano de escolaridade e eu não sabia como encaminhar propostas (Solange).

O fato da professora iniciante não saber como lidar com as demandas de sua sala de aula possibilita uma reflexão sobre a formação que é oferecida para os futuros professores que, no caso de Solange, pode não ter contemplado os conhecimentos necessários para que desse segurança e base para a docente realizar o seu trabalho. Nesse sentido, como o currículo do curso de Pedagogia está organizado e preparado para trabalhar esses e outros conteúdos e formar professores para ensinar seus alunos?

No segundo parágrafo, do segundo artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia²², licenciatura, institui que as instituições que são responsáveis pela formação inicial docente devem garantir o I) planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de atividades educativas e II) a aplicação de contribuições ligadas aos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, ambientais, linguísticos, sociológicos, políticos, econômico e culturais.

Além de todas as atribuições que são dever da profissão docente, as duas que foram apresentadas acima já oferecem um parecer sobre a que um curso de licenciatura, neste caso o de Pedagogia, deve atentar-se na formação de um futuro professor. Embora as diretrizes apontem um caminho a ser seguido, cada instituição de formação inicial realiza a sua tradução das propostas e, como pôde ser notado no caso de Solange, não trabalhou os conhecimentos necessários para atuação docente, de forma que tivesse ajudado na iniciação à carreira docente.

Considerando que tais propostas configuram-se a partir de 2006, data da homologação das diretrizes, pode-se comparar com o que era proposto na época (1986-1988) em que Solange realizava os seus estudos na licenciatura, com base no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983. Nesse encontro, iniciaram-se a formulação dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os professores (RIBEIRO; MIRANDA, 2009):

²² Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

[...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ENCONTRO NACIONAL, 1983 apud RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p. 7).

Os princípios são bem gerais em sua proposta de formação de educadores, mas já apontam para uma concepção básica do futuro professor, contemplando um corpo de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente.

Sobre esse assunto, concorda-se com Gatti (2010) quando diz que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (p. 1360), em que ser professor se afasta do improvisado e da ideia de missão, de vocação.

Ainda é possível observar situações parecidas com a de Solange, a partir das professoras participantes da pesquisa, por exemplo, em que o professor chega à escola e não consegue acessar recursos que ajudem no seu trabalho e no ensino de seus alunos, mesmo considerando que a formação inicial não dá conta de todos os conhecimentos necessários para toda a vida profissional (MARCELLO; VAILLANT, 2009). Aspecto que pode ser visto a partir da fala da professora:

Era uma sala com muitas dificuldades de aprendizagem e eu estava iniciando e estava angustiada porque eu estava com uma sala que, além de eu ter que alfabetizar, eu precisava fazer com que essas crianças se tornassem produtora de texto. Então eu não sabia como realizar esse tipo de intervenção (Solange).

Esse é o caso de Solange, mas muitos professores iniciantes iniciam na profissão com angústias sobre o que ensinar e como ensinar os conteúdos propostos para as séries por que são responsáveis. E, assim, como os professores ensinarão seus alunos? É preciso considerar que os professores possuem crenças, concepções e conhecimentos práticos (SHULMAN, 2005). Além disso, segundo os estudos de Marcelo e Vaillant (2009, p. 29):

[...] o conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que se deriva da investigação universitária, e é o que se referem os teóricos quando afirmam que a educação tem gerado um conjunto de conhecimentos diferentes do conhecimento comum. A prática, desta perspectiva, tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal em situações práticas.

Dentro desse contexto, pensa-se sobre a formação que é oferecida aos licenciandos, já que estes saem da graduação possuindo muita dificuldade em ensinar seus alunos e sabendo que os professores possuem muitos conteúdos a ensinar. Assim, qual seria a razão de não trabalhá-los durante o período formativo que antecede o exercício profissional, sabendo que muitas habilidades e conhecimentos são construídos, ainda que não acabados?

Nesse sentido, Díaz (2001) traz uma importante contribuição sobre o conhecimento profissional do professor:

[...] se constrói desde a própria prática e a observação da experiência outra, deve haver oportunidades de observação mútua, mas também criar oportunidades para que os indivíduos e os grupos possam pensar nos processos e nos conteúdos de sua aprendizagem. (p. 95)

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) apontam direções de como deve ser pensada a formação inicial docente no sentido de levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tendo duas perspectivas: considerando a função social da escola e a formação de um profissional reflexivo.

Esse documento traz a ideia de que os cursos de licenciatura, muitas vezes, não trabalham a questão da diversidade em sala de aula e das concepções sobre o que é um “bom” e um “mau” aluno, em que tais representações não são tratadas de forma a preparar o professor para seu ambiente de trabalho, assim,

[...] em consequência disso, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas costumam muito tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da escola (BRASIL, 1999, p. 68).

Não menos importante, o aprender a ensinar como um processo complexo, considerando os fatores afetivos, cognitivos, de desempenho e éticos, entre outros necessários (COLE e KNOWLES, 1993), são baseados “em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo dessa e que permeiam toda a prática profissional vivenciada” (MIZUKAMI et al., 2000, p. 98).

Dentro desse contexto, a professora iniciante Alice relaciona a sua dificuldade no início de carreira às características de sua sala tida como heterogênea, vendo a sua sala a partir de uma visão de diversidade.

Sobre esse assunto, Zeichener (1993) traz a ideia de que a diversidade deve ser pensada no contexto da formação de professores, ou seja, que pensar sobre ela ainda tem um

estatuto secundário nos estudos que se atentam aos processos formativos docentes, que demonstra a pouca importância às questões que tratam sobre as desigualdades sociais e educativas e, também, sobre a preparação do professor para encontrar um contexto de trabalho com uma população cada vez mais diversa.

Dessa forma, sobre o trabalho de Alice, é importante destacar que a sua primeira referência foi em uma escola privada de educação infantil, de porte pequeno, em que as crianças tinham um bom rendimento. Em contrapartida, em sua atuação no Estado, Alice apresenta outro contexto de trabalho:

(...) na época tinha uma criança que tinha necessidades especiais, muita dificuldade. Tinha uma classe muito diversificada, heterogênea, alguns não estavam alfabetizados, outros estavam, então eu tinha que elaborar atividades diferenciadas, porém, não excluir os alunos que tinha dificuldade, trabalhar com diversas atividades, cada um no seu nível de complexidade. Então era uma atuação diferente da anterior que eu tive. Eles tinham muita dificuldade (Alice).

A mudança do contexto de trabalho, de uma escola particular para uma do Estado, considerando as diferentes características encontradas nesses dois lugares, constituiu-se como a primeira dificuldade encontrada por Alice quando iniciou sua participação no Programa de Mentoria.

O destaque da fala da iniciante sobre sua sala é referente a uma criança com necessidades educacionais especiais e aos alunos em parte não alfabetizados, aspectos que faziam a professora preocupar-se no atendimento a todos os alunos e no desenvolvimento de atividades que acompanhassem os diferentes níveis de aprendizagem encontrados em sua sala de aula. Alice nos conta o seu entendimento sobre o aprendizado:

Eu estudava, se não desse para ser de um jeito, eu ia até fazer com que a criança evoluísse. Me incomodava com a criança que não aprendia, com aquele que tem dificuldade, a gente tem que se incomodar e fazer com que ele aprenda (Alice).

Sendo assim, observa-se que a professora demonstra comprometimento com o ensino de seus alunos, com atenção especial aos estudantes que não aprendiam e ao cuidado para que fosse desenvolvido um trabalho para que estes avançassem em seu aprendizado.

Outro assunto importante que merece ser discutido, embora não se tenha a perspectiva de aprofundá-lo neste momento, é como as políticas educacionais e as propostas do governo podem influenciar o trabalho docente.

Não só isso, a relevância de discutir com os professores tais temas e seus encaminhamentos dentro da sala de aula, já que as propostas são organizadas por pessoas externas à escola e a implementação é feita em cada contexto escolar, ou seja, o desenvolvimento do que é decidido pelas esferas governamentais é entendida de formas diferentes, cada escola e seus gestores estabelecem as maneiras de se trabalhar com as políticas.

A atenção é no sentido de que os professores participem desse momento e sejam consultados, ou seja, que suas opiniões, como dificuldades, sejam de conhecimento dos gestores no sentido de não se reduzirem à imposição de propostas. Além disso, Ludke e Boing (2007) lembram que “as críticas externas ao sistema educacional sobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais” (p. 1188).

Díaz (2001) traz o seu entendimento sobre políticas educativas, a partir de quatro pontos principais: a) conhecimentos, referentes aos objetivos e as bases; b) incentivos, apresentados como um mecanismo pelo qual os docentes recebem conhecimento; c) oportunidades para o desenvolvimento profissional e; d) desenvolvimento de competências.

Uma dessas políticas que as escolas seguem, as avaliações externas, foram sentidas de forma angustiante pela professora Solange em seu início de carreira:

Essa época foi muito angustiante pra mim, porque havia a avaliação externa. E o que aconteceu: dentro da avaliação externa, foi bem início de ano, a minha sala ela foi inferior né, ela teve um resultado inferior. E simplesmente assim: a resposta chega pra você: “olha, tua sala é péssima”. Como você fosse responsável por toda e qualquer trabalho desenvolvido naquele ano. Então eu me senti muito angustiada pelo fato de que havia uma avaliação externa e essa avaliação cobrava um trabalho. Foi o resultado que me deram, de conceitos que os alunos não haviam aprendido. (...) A avaliação como um ponto de partida... Então verificar se houve realmente uma aprendizagem, se não houve, então vamos retomar onde parou, o que precisamos rever, pra que a gente possa continuar o trabalho e dar garantia ao aluno de um trabalho realmente efetivo, de qualidade (Solange).

A questão da avaliação externa trouxe um sentimento de angústia, demonstrando descontentamento em relação à forma como foi conduzido esse assunto com ela, a partir de

uma frase que ficou marcante: “*olha, tua sala é péssima*”. O resultado da avaliação foi apresentado pelos superiores, mas pelo o que se pode perceber, pela fala da Solange, a cobrança não veio a partir de um acompanhamento sobre esse assunto, mas com atenção somente ao resultado final, sobre os conceitos que os alunos não tinham aprendido.

Além disso, Solange apresenta o seu entendimento sobre a avaliação, isto é, esta vista como um ponto de partida, a fim de conhecer o que pôde ser aprendido pelos alunos, em um movimento de retomar questões que não ficaram claras e basear-se em um trabalho que garanta um ensino de qualidade.

Dessa forma, sobre o início da carreira docente das duas professoras entrevistadas e pesquisadas, conclui-se que elas possuíam certa similaridade em suas preocupações, que iam no sentido de alfabetizar seus alunos e desenvolverem um trabalho de produção de textos com eles, além do mais, demonstram que essa meta principal no trabalho fazia com que o ensino de outros conteúdos ficasse à margem da alfabetização.

Verifica-se, ainda, que o ensino da língua portuguesa era diretamente ligado ao processo de alfabetização dos seus alunos, sendo que outras disciplinas não eram trabalhadas com atividades de leitura e de escrita.

A seguir, serão apresentadas as maneiras como as dificuldades das iniciantes foram trabalhadas com a mentora em cada trajetória de mentoria e, em um segundo momento, como tais conhecimentos podem ser ressignificados na posição de professoras experientes.

5.3 Trajetória de mentoria: o apoio da mentora nas dificuldades das iniciantes

As dificuldades das professoras Alice e Solange foram acompanhadas pela mentora Denise, sendo que cada uma delas foi tratada de modo particular com cada iniciante em sua trajetória no Programa. Sendo assim, parte-se do pressuposto que “mentoria é a orientação pessoal fornecida, geralmente por veteranos, para o início de professores na escola” (INGERSOLL; STRONG, 2011, p. 4).

Inicialmente, a ideia do apoio oferecido por mentores a professores iniciantes, em um programa de mentoria considera como eixo metodológico “a reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática, levando em conta as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional” (MIGLIORANÇA et al., 2006, p. 3).

Dessa forma, como parte da organização do Programa de Mentoria, as professoras iniciantes desenvolveram experiências de ensino e aprendizagem, a partir do foco de suas interações com a sua mentora. A fim de orientar a elaboração dessa atividade, as

pesquisadoras integrantes do Programa, juntamente com as mentoras, elaboraram um texto a fim de explicar o conceito de experiência de ensino e aprendizagem (EEA):

[...] o objetivo principal do desenvolvimento de uma Experiência de Ensino e Aprendizagem é promover a aprendizagem, a construção de novos conhecimentos e a autonomia da professora iniciante, para que possa enfrentar as diversas situações que ocorrem na dinâmica da sala de aula e na escola. No âmbito do Programa de Mentoria, uma experiência de ensino e aprendizagem surge de uma necessidade expressa pela iniciante, deriva de um problema relacionado necessariamente à tarefa docente (da prática pedagógica, do cotidiano da escola ou da aprendizagem de um conceito/procedimento). Em colaboração, iniciante e mentora definem o tema a ser desenvolvido e passos que podem ser reconstruídos/ampliados/modificados ao longo do tempo, em função do que vai ocorrendo durante o processo. O enfrentamento da situação deve ser feito de forma organizada, envolvendo a realização de atividades, relatos descritivos/reflexivos, questionamentos, inquirições, experimentações, aplicações, retomadas. Não tem duração pré-determinada, mas tem começo, meio e fim. Os objetivos da EEA, embora possam estar claros para a mentora, podem ir se constituindo, para a iniciante, no decorrer das interações, à medida que as atividades se desenvolvem e são relatadas por ela. (Reunião de pesquisadoras e mentoras, agosto/2007)

As experiências de ensino e aprendizagem realizadas pelas professoras Solange e Alice serão apresentadas no decorrer do capítulo, envolvendo os assuntos que foram trabalhados, como também, o desenvolvimento das propostas.

5.4.1 Solange e sua trajetória no PM

A iniciante Solange interagiu por meio de cento e três mensagens com a sua mentora Denise, no período entre março de 2007 e o mesmo mês de 2008, contando com: a fase de apresentação das participantes e relatos sobre a classe da iniciante; o desenvolvimento de práticas; o estabelecimento do foco das interações; a construção de casos de ensino, experiências de ensino e aprendizagem e as mensagens de desligamento do Programa.

Quadro 11 - Trajetória de mentoria da iniciante Solange: síntese dos conteúdos das mensagens (continua)

§	Período	PI	Mentora
Apresentação	Março / 2007	Um ano e meio em sala de aula; 15 anos de formada; Sentia-se perdida; angustiada; aprender quais intervenções dão resultados.	32 anos de idade; magistério; graduação em Letras; mestrado em Educação; PEB I (redes municipal e particular); PEB II de Língua Portuguesa (rede estadual); diretoria de ensino (formação de professores).
Relatos sobre a turma	Março e abril/ 2007	Dificuldades em produção de texto e interpretação; desejo: transformá-los em leitores autônomos e com habilidade para produzir e reconhecer diversas tipologias textuais; envio do quadro de programação semanal da iniciante.	Introdução de uma atividade na rotina diária: <u>a leitura em voz alta</u> ; explicação desta prática e os cuidados sobre ela. Indicação para a realização dessa atividade pela iniciante e envio de um texto de apoio ²³ .
Encaminhamentos a partir do relato: leitura	Abril/2007	Assunto externo: pedido de reclassificação de uma aluna, sem a sua consulta (tristeza e desabafo da iniciante sobre a situação); gostou das explicações sobre a maneira de desenvolver a leitura; dúvida se poderia escolher um texto e depois colocá-lo na lousa para os alunos copiarem; desenvolvimento de diário reflexivo (anexo A).	Sobre o assunto externo: sugestão para a PI conversar com a coordenadora e importância do diálogo; resposta para a pergunta da iniciante ²⁴ ; exemplo de escrita da rotina de aula nos cadernos dos alunos e explicação sobre ela; indagação sobre costume da PI em agrupar os alunos, sobre o relacionamento com a coordenadora; sugestão de roteiro para elaboração de diário reflexivo (anexo E).
Sugestões e atividades	Maio/2007	Descrição sobre uma atividade de leitura em voz alta realizada com os alunos: “situação de aprendizagem maravilhosa”, segundo a PI; Reflexão sobre os dois textos enviados pela mentora: repetência, avaliação; PI começa a perceber a evolução de seus alunos: “percebo que estão melhorando a cada dia, tinha alunos que nem se movimentavam para escrever, simplesmente se recusavam e pronto. Mas já começaram a desenvolver uma boa produção”; dúvidas: Quantas vezes devemos propor produção de texto para os alunos? Todas as semanas? Uma vez a cada 15 dias?	Explicações sobre as dificuldades e importância do agrupamento, sobre salas heterogêneas e alfabetizadores (indicação de textos ²⁵); feedback sobre o diário reflexivo: colocações pertinentes à atividade desenvolvida; solicitação: 1 – leitura e reflexão sobre os textos enviados; 2 – continuidade da "leitura em voz alta feita pelo professor", diariamente, com a turma; iniciativa sobre o estabelecimento de um foco de intervenção e apoio; trabalho sobre as questões da PI: 1 – avaliação e repetência; 2 – recuperação paralela; 3 – produção e revisão textual; 4 – aluna recém alfabética; 5 – "caderno de leitura"; envio de texto ²⁶ .

²³ Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos. Adaptado por Rosaura Soligo e Rosângela Veliago a partir do texto da pesquisadora argentina Delia Lerner, In: Actualización Curricular – EGB – Primer Ciclo. Secretaria de Educación/Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Benos Aires.

²⁴ “O objetivo essencial dessa atividade é que os alunos “escutem a leitura” e com isso se apropriem, gradativamente, dos recursos lingüísticos e estilísticos utilizados pelos autores. Copiar o texto, explorar o vocabulário, ilustrar ou responder a questões de interpretação descaracterizam a atividade, você me entende? Você pode fazer isso em outro momento, com outros textos”.

²⁵ Contribuições à Prática pedagógica (Equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Brasília, 2001); De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? (Telma Weisz).

²⁶ O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas. Alfabetização – Livro do professor, Programa Escola Ativa. Brasília, Fundescola/MEC/SEF, 2000. pp. 59-74.

14 Texto base para as reflexões: **É hora da recuperação**. Revista Nova Escola. Autora: Denise Pellegrini.

Quadro 11 - Trajetória de mentoria da iniciante Solange: síntese dos conteúdos das mensagens (continuação)

§	Período	PI	Mentora
Estabelecimento do foco das interações	Maio, junho e julho/ 2007	<p>Sobre a avaliação: 1- A escola é municipal, o sistema de avaliação é reprovação, avaliação dos alunos com notas, não existem critérios pré-estabelecidos, cada um avalia como quer.</p> <p>Avaliação realizada pela PI:</p> <p>Avaliação diagnóstica com ditado, produção e interpretação de texto, atividades do dia a dia, oralidade, participação e responsabilidade;</p> <p>Reflexões sobre o texto que aborda a recuperação; atividade de reescrita;</p> <p>retomada sobre os assuntos, a partir de feedback da mentora; reflexões e comentários sobre os cinco pontos abordados pela mentora.</p>	<p>Questões sobre avaliação²⁷: 1) A escola é estadual ou municipal? 2) Qual o sistema de avaliação adotado (progressão continuada ou reprovação)? 3) Vocês avaliam os alunos com notas ou menções? Quais os critérios? 4) Conte-me um pouco sobre o que você vem vivenciando em relação à avaliação, em sua escola, com seus alunos;</p> <p>Solicitação de amostra dos alunos / sondagem (ou avaliação diagnóstica), a partir de orientações enviadas (anexo F); feedback sobre a reflexão da PI a respeito dos temas: avaliação e recuperação; retomada sobre a avaliação diagnóstica e leitura em voz alta; indicação de textos²⁸; questões para a PI refletir e escrever sobre: 1) elaboração do PPP: indicação para a busca de parcerias que conversem sobre avaliação; 2) retomada sobre o que foi pensado a partir dos textos enviados; 3) detalhes sobre a avaliação realizada com os alunos; 4) comentários sobre os textos dos alunos enviados pela PI; 5) Indicação de texto sobre sequência didática (anexo G); contato sobre ausência da PI e reafirmação sobre o compromisso de acesso (uma vez por semana).</p>
	Agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro/ 2007	<p>Descrição do cotidiano da sala; aplicação de atividade de reescrita de fábula (com reflexão sobre a dificuldade anterior de realizar tal atividade antes das orientações da mentora);</p> <p>Produção de diário reflexivo (anexo B);</p> <p>Dúvida: Porque será que os alunos não erram algumas palavras que apresentam sílabas complexas, mas erram outras?</p> <p>Indagações: Será que atingi os objetivos propostos? Será que meus alunos estão em boas mãos? Poderia ter feito melhor? O que é ser um bom professor? Creio que essa análise não é ruim, acredito que a cada ano com a experiência e no caminho certo poderei fazer melhor. A UFSCAR contribuiu para um ano de grande progresso em minha vida e na qualidade da educação de centenas de alunos que ainda passarão por minhas mãos.</p> <p>Respostas sobre coerência, coesão, suas relações e importância²⁹.</p>	<p>Delineamento da EEA: produção de textos atrelada à avaliação; retomada de pendências: 1) sobre um aluno pré-silábico (sugestão de atividade); 2) Sobre os textos dos alunos alfabéticos (explicação sobre os elementos envolvidos na produção de um texto; 3) levantamento dos erros ortográficos mais recorrentes e dos problemas de segmentação que surgiram nos textos das crianças; 4) texto sobre produção de textos narrativos e solicitação de diário reflexivo sobre essa sugestão de atividade.</p> <p>Retomada de questões sobre produção de textos e correção, reescrita e ditado.</p> <p>Análise dos erros ortográficos dos alunos da PI; Envio de dois textos com alguns conceitos básicos relacionados à coerência e à coesão para proceder à discussão dos textos dos alunos; resposta sobre pergunta referente às sílabas complexas³⁰;</p> <p>Solicitação de reflexão sobre: 1 – o que é coerência? 2 – o que você entendeu por coesão?</p>

²⁸ 1) O ensino da Língua Portuguesa e suas implicações no processo avaliativo: rumo às aprendizagens significativas. Autora: Telma Ferraz Leal; 2) Avaliar para ensinar melhor. Revista Nova Escola.

Quadro 11 - Trajetória de mentoria da iniciante Solange: síntese dos conteúdos das mensagens (conclusão)

§	Período	PI	Mentora
Experiências de ensino e aprendizagem (EEA)		Revisão coletiva de reescrita (anexo C). Construção da EEA (anexo D).	3 – como coerência e coesão se relacionam? 4 – qual a importância desses elementos para a produção de textos dos alunos de Ciclo I? (indicação de textos); seleção de três textos produzidos pelos alunos para discussão sobre coesão e etc, de forma mais pontual. Reflexão sobre alguns pontos levantados pela PI (melhoria da produção textual; reescrita, revisão coletiva, reflexão sobre o passado escolar dos alunos). Determinação da temática da EEA: produção de textos; Orientações sobre produção da EEA (anexo H)
Desligamento do PM	Dezembro de 2007 e março de 2008	Entrega da EEA; Preenchimento de um questionário avaliativo sobre o PM. Notícias sobre a nova sala.	Orientação sobre preenchimento do questionário avaliativo do PM.

³⁰ Síntese da resposta: “a ortografia de algumas palavras é considerada irregular, ou seja, não possui uma regra (como vimos no último texto que lhe enviei). Nesse caso, a melhor forma de acertar sua grafia é recorrer ao dicionário (o que nem sempre é possível) ou recorrer a uma “imagem mental” que temos da palavra, ou seja, tentamos lembrar visualmente como ela é escrita. Esse repertório mental de palavras é formado, basicamente, de palavras que vemos muito ou que têm um significado especial para nós”.

Os assuntos tratados com destaque durante a trajetória de mentoria de Solange foram relacionados à alfabetização e à avaliação, com orientações realizadas sobre as dificuldades relacionadas a esses dois aspectos, além das sugestões de leituras à iniciante, que subsidiaram suas reflexões e seu trabalho.

A fim de retomar a trajetória de mentoria da iniciante Solange, serão apresentados os trechos da entrevista em que ela conta como foi realizado o trabalho em sala de aula, a partir do contato com a sua mentora.

O termo “reflexão” apareceu diversas vezes nos assuntos das mensagens, como também em seu conteúdo, fato que foi abordado com Solange a fim de compreender como ela entende esse processo de refletir sobre sua prática e como isso ajudou na superação das dificuldades que foram apresentadas em seu início de carreira, como pode-se perceber em sua fala:

A importância da reflexão sobre a prática, isso fez com que eu visse que em algumas coisas eu estava certa, em algumas coisas eu estava errada e havia outros caminhos... A gente não pode dizer que estava errada, porque foi o ensino que eu tive, um ensino bancário mesmo, tradicional, em que o professor é o único que sabe. De repente, a Denise foi me trazendo situações, propostas, encaminhamentos pra minha prática, reflexões sobre aquilo que eu fazia, que foram me fazendo refletir e retomar... Ampliar o meu conhecimento! A questão de coesão e coerência, uma coisa que melhorou, inclusive pra mim, eu via que o meu próprio uso, não somente para trabalhar com as crianças, mas eu vi que, no decorrer do Programa, eu vejo a diferença entre a minha produção quando conversava com ela no início e a minha produção no final do Programa, eu tinha outra escrita, sabe? Não só para as crianças contribuiu, mas pra mim também, pro meu próprio uso (Solange).

Solange apresenta que a reflexão se refere a um movimento de pensar sobre as práticas realizadas e aquelas que poderiam ser feitas, justificando as suas escolhas erradas a partir da formação que teve até chegar como professora, ou seja, o ensino tido como bancário e tradicional.

A reflexão é vista como importante, já que a professora pôde retomar suas escolhas e pensar sobre elas, em um movimento de ampliação de seus conhecimentos, concordando com Marcelo Garcia (2006), “a forma como se aborda o período de inserção tem uma importância transcendental no processo de converter-se em um professor” (p. 30).

A questão da coerência e coesão aparece com destaque na fala de Solange, pois foi um assunto trabalhado durante as interações entre iniciante-mentora, ou melhor, também

desenvolvido na produção de textos dos seus alunos. Na época do PM, Solange foi incentivada a pensar sobre o que seria coesão e coerência textual³¹:

Coerência é a unidade de sentido do texto, é a ordenação das idéias do texto de forma clara, de maneira que o leitor possa compreender a idéias que o escritor quis transmitir. A coesão é a amarração da unidade de sentido do texto, ela está diretamente ligada à conectividade do texto. Enquanto coerência é a unidade de sentido do texto, coesão são os elementos utilizados que ligam essa unidade. É importante que o uso desses elementos estejam presentes na produção dos alunos desde o Ciclo I para que os mesmos tornem-se escritores competentes (Solange).

Sobre tais assuntos, a professora notou o avanço não somente de seus alunos, como também de seu entendimento sobre a escrita de um texto, auxiliando a sua produção textual. Assim, observa-se que é preciso trabalhar os conteúdos com os professores, em momentos formativos, a fim de que eles compreendam o que está sendo tratado e não fiquem em um movimento técnico, de execuções de práticas que são rotuladas como eficazes.

Além disso, é preciso pensar que “todo ensino contém uma tensão fundamental entre ideias tais como elas são compreendidas por especialistas de uma disciplina e como elas devem ser compreendidas por crianças” (MIZUKAMI, 2004, p. 3).

No caso dessa professora, ao compreender a importância e como trabalhar coerência e coesão na produção de textos com a classe, teve sua escrita influenciada e pôde ensiná-los com propriedade.

Solange conta um pouco como foi realizado o trabalho de sua mentora, a fim de atender às dificuldades que foram apresentadas durante a sua participação no PM:

Ela focou muito no trabalho do Letra e Vida, foi encaminhando da seguinte maneira: primeiro a questão da leitura diária de textos, leitura de fábulas, de livros... Ela foi me encaminhando, primeiro, para esse trabalho. Primeiro, que eu inserisse na minha prática diária, o trabalho com a leitura por prazer. A leitura do professor por prazer. Então esse foi o primeiro ponto que ela introduziu. A partir daí... Fiz o primeiro trabalho ela então foi e pediu que eu focasse na minha prática também, que introduzisse na minha prática a reescrita. Então a partir daí, ela foi encaminhando os trabalhos para que eu fizesse as intervenções com os alunos (Solange).

³¹ As caixas de textos em azul são compostas por trechos das mensagens entre iniciantes e mentora, durante a realização do PM e foram resgatas a partir do site em que estão alocadas: Portal dos Professores.

No que se refere ao foco das interações, a produção de textos e o avanço dos alunos em relação à escrita e à leitura no processo de alfabetização, Denise realizou algumas orientações no sentido de que Solange pudesse trabalhar com a leitura diária em voz alta e atividades de reescrita com os alunos.

Como é possível observar a partir do quadro de síntese das mensagens, a mentora disponibilizou um exemplo de escrita da rotina de aula nos cadernos dos alunos e explicação sobre ela; trabalhou a questão dos agrupamentos produtivos com os alunos, a sua importância e como trabalhar essas estratégias, considerando salas heterogêneas que os professores encontram, juntamente com o envio de textos de apoio que serviriam de base para as reflexões e discussões dos assuntos em questão, entre iniciante e mentora.

Outro aspecto em destaque refere-se à falta de apoio ao professor iniciante na fala de Solange sobre o trabalho da mentora e os avanços no aprendizado de seus alunos:

Porque, assim, eu não tinha uma coordenadora... Eu até tinha uma coordenadora na escola, mas a escola tinha tantos problemas, que nem responsabilizo a minha coordenadora pelo que acontecia. Ela encaminhava algumas propostas, mas ela não encaminhava com essa metodologia, como a minha mentora fez. Ela (mentora), primeiro, falou da questão da leitura todos os dias, depois ela me orientou a questão da leitura e da reescrita. Então ela foi me dando os caminhos para que eu pudesse desenvolver, até que os alunos começassem a fazer textos de autoria. E foi muito bom, muito bom. O resultado foi muito satisfatório (Solange).

A partir do assunto “apoio”, Solange traz uma referência: a coordenadora pedagógica da escola, em que o trabalho realizado por ela apresenta-se como uma tentativa de oferecimento de apoio, mas que acaba tornando-se pouco, justificado através da resolução dos problemas do contexto escolar.

E também apresenta a mentora com ênfase na metodologia que foi usada nas interações, retomando as questões da leitura diária e da reescrita, sendo que a importância do trabalho com a iniciante se dá no desenvolvimento de caminhos, como descrito acima, e não de fórmulas ou técnicas que deveriam ser aplicadas em sala de aula.

De forma geral, o trabalho da mentora foi o de construir, junto com a iniciante, conhecimentos que pudessem ajudar a professora em início de carreira a trabalhar com seus alunos a produção de texto e, não menos importante, refletir sobre suas práticas em um processo de revisão e de novas ações.

Solange ainda completa, sobre as suas interações com a mentora, trazendo elementos importantes sobre o que foi trabalhado com a sua mentora: a ortografia e como ela poderia ser trabalhada em atividades com reescrita, além do cuidado com a criança, questões teóricas e éticas.

A professora explica como foram as orientações da mentora sobre a questão da ortografia e como trabalhar textos com os seus alunos:

Porque outra coisa que ela me orientou bastante é algo que eu não sabia como fazer. tipo assim, a gente acaba sempre focando - porque a gente vem de uma concepção tradicional - sempre focando na questão da ortografia e uma coisa que ela sempre me falava, a questão da ortografia, que ela vem com as práticas mesmo. Então se eu fosse fazer uma reescrita com os alunos, eu deveria escolher conversar primeiro. Isso é uma questão de ética muito importante, porque alguns alunos eles não gostam de ver o seu texto exposto na sala, para receber uma crítica. Então algo que ela falava muito, ela me orientava muito, era o cuidado que tinha que ter com a criança, deveria pedir para a criança se eu podia colocar o texto dela na lousa, porque os coleguinhas iriam analisar e então fazia isso e tinha crianças que não queriam... respeitava essa questão, porque eles notam, eles sabem que aquele texto é deles... (...) ela (mentora) me orientou que eu deveria fazer algumas intervenções pontuais: um dia era para eu me preocupar com a ortografia? Eu direcionava o enfoque para trabalhar a ortografia daquele texto. Se era pra ver as questões de coesão textual, eu trabalhava com eles esses elementos coesivos, substituindo pelo pronome ou por outros elementos coesivos dentro do texto. (...) Então foi algo muito importante, porque além de ter uma questão teórica, de como encaminhar, tinha essa questão da ética, do cuidado para com a criança. (...) Eles tinham essa confiança em mim (Solange).

A fala inicia-se sobre a questão da ortografia demonstrando uma preocupação de avançar de uma concepção tradicional de ensino ou, mais especificamente, de uma visão mais restrita do trabalho de ortografia com os alunos, para uma preocupação com a criança, além de realizar um trabalho a fim de que os estudantes sejam ativos no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de participarem das aulas.

No que tange esse assunto, Solange apresenta que a orientação da mentora foi a respeito da consulta que poderia ser realizada sobre a utilização dos textos dos alunos em atividades, e as possibilidades de trabalhar com a ortografia de forma a trabalhar com os principais elementos que dariam subsídios para a produção de textos dos alunos.

A partir do trecho da entrevista evidenciam-se algumas orientações pontuais da mentora sobre a ortografia: conversar com as crianças antes de usar seus textos como exemplos nas aulas, a fim de que elas permitissem a utilização de suas produções e que não ficassem constrangidas; as intenções no desenvolvimento das atividades, atentando-se para o foco e o objetivo do que era ensinado (como por exemplo: ortografia, coesão textual). Tais elementos trabalhados nas interações demonstram não só uma preocupação sobre a teoria envolvida nos conteúdos trabalhados, mas a preocupação com os alunos, ao escolher determinadas estratégias e formas de ensinar.

A professora ainda apresenta outras questões que foram trabalhadas ao longo do Programa relacionadas ao seu contexto de trabalho:

Então, algo que eu gosto muito é do projeto. Eu acho que o projeto é bastante produtivo. Naquela época, ela (mentora) passou as fábulas como uma estratégia. Eu não tive sorte até agora, a não ser o ano passado, que foi a minha paixão. Coisinha linda que foi a minha sala de alfabetização. E eu nunca assim peguei uma sala em que eu pudesse desenvolver um trabalho a partir do que as crianças sabem, adequadamente para a série, que tenha dois, três, quatro alunos que possuam dificuldades. Sempre peguei foi metade da sala que não estavam alfabetizados ou que estavam só alfabéticos, tinham dificuldades na produção de texto. Então eu sempre acabava desenvolvendo nos outros anos, um trabalho dessa maneira, com a reescrita. Essa sequência desse trabalho sempre realizei. E como agora a prefeitura tá com o sistema apostilado, eu acabo desenvolvendo a própria sequência do material de apoio, a não ser o ano passado, que eu queria trabalhar com as crianças essa questão da reflexão da escrita, que eu desenvolvi o projeto animais, animais do zoológico (Solange).

Nesse trecho, Solange destaca a dificuldade de utilizar projetos em suas aulas, considerando o contexto de trabalho descrito (metade da sala não alfabetizados), em que o perfil da sua sala é relacionado de forma direta à escolha de não desenvolver conteúdos a partir de projetos, embora demonstre certo apreço por esse tipo de intervenção, isto é, o fato de a sala ser composta por alunos não alfabetizados foi um fato relevante para a iniciante não ter optado por trabalhar com projetos, sendo que a reescrita foi uma estratégia que se adequou à dificuldade apresentada pela professora.

Outro ponto relevante é a utilização do material apostilado pela professora, que acabou por tornar-se a orientação de seu trabalho, não no sentido restrito, já que também

apresenta a reflexão da escrita e o desenvolvimento do projeto de animais como parte do trabalho.

A questão sobre o contato da professora experiente – mentora – com a iniciante também foi um assunto abordado durante a entrevista:

Foi uma troca muito boa, parecia que eu conversava com ela. Foi muito humana, ela primeiro se preocupava com essa questão humana, como eu estava, o que estava acontecendo, como estava meu emocional, se eu estava bem. Algumas vezes, durante o ano, eu tive uns problemas de saúde, então ela se preocupou. Eu não percebia nela simplesmente, sabe, uma troca para dar orientações e pronto, eu percebia essa questão assim, muito da afetividade. Pra mim, foi muito importante. Gostei muito dela, eu fui muito feliz ter pego ela (sic) como minha mentora (Solange).

O destaque da fala de Solange sobre a sua mentora é referente ao contato humanizado que foi estabelecido entre elas, sendo que a preocupação com o aprendizado dos alunos, o trabalho em sala de aula, o ensino, os conteúdos, foram somados à questão da afetividade e do tratamento da mentora com a sua iniciante, a fim de que com as interações estabelecessem uma relação de confiança e de segurança, para que um bom trabalho fosse realizado a partir dessa parceria.

Dessa forma, pensar as relações em um modelo de Programa que foi oferecido via internet é diferente das relações que podem ser estabelecidas em encontros presenciais, ou seja, umas delas é vista a partir da escrita e de como os pensamentos devem ser organizados a fim de que a mensagem chegue de forma clara por meio de cuidados com a linguagem, frequência das respostas, formatação das mensagens e cortesia no tratamento.

Além disso, concorda-se com Gozzi e Mizukami (2008): “quanto maiores as possibilidades de interações entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, melhores são as oportunidades de se aprender por meio da mútua colaboração” (p. 503).

Assim, a atenção a essas características da educação a distância pode, juntamente com propostas bem elaboradas e mentores bem qualificados, garantir o sucesso de programas que se apoiam na ideia de oferecer apoio a professores iniciantes de forma *online*.

Com a intenção de investigar sobre se e de que maneira o Programa de Mentoria *online* contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual destes docentes, sobre a época que participaram do Programa, apresenta-se a fala de Solange sobre o avanço de seus alunos:

E o que aconteceu, eu tinha pouco tempo até como professora né? Mas na minha sala o avanço foi muito significativo, eu podia mostrar pelo portfólio o quanto aquelas crianças haviam avançado e minha sala acabou sobressaindo, as minhas práticas elas acabaram se sobressaindo em frente aos demais professores. Isso foi tão visível que houve a necessidade, na rede, de coordenadores, pessoas de apoio pedagógico em escola e eu fui indicada. No ano seguinte, eu acabei sendo indicada para coordenadora pedagógica e trabalhei no ano de 2008, como coordenadora (Solange).

Solange retoma a situação em que sua sala finalizou o ano letivo, na época em que participava do PM, além de comentar sobre os avanços no aprendizado de seus alunos que puderam ser notados, com o reconhecimento de seu trabalho, ligado ao fato de que a professora foi convidada para a função de coordenadora pedagógica. Ela ainda completa com uma sugestão:

Eu acho que esse Programa, pelo o que ele representou pra mim, eu acho que ele deveria continuar, ele deveria assim, se expandir para todo Brasil, ele deveria aumentar. Olha, eu acho assim, que essas pesquisas podem se intensificar muito em relação a esse apoio para o professor, até pra nós orientadores. Acho que pode aumentar mais ainda! (Solange).

A professora demonstra sua vontade de que o Programa continue e que as pesquisas relacionadas ao apoio de professores em início de carreira multipliquem-se, o que pode demonstrar que sua experiência no PM foi positiva.

Neste momento, como parte de sua trajetória de mentoria, será apresentado o desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem de Solange, que tinha como tema a produção de textos e foi realizada com alunos da terceira série do ensino fundamental, em 2007. Dessa forma, alguns aspectos, já abordados anteriormente, serão retomados e aprofundados a partir de trechos da entrevista.

Solange começa o relato de sua EEA³² contando sobre o início de sua carreira:

³² O relato da EEA de Solange foi recuperado na base de dados do Programa de Mentoria, no site do Portal dos Professores e pode ser encontrada em anexo.

O dilema “o que fazer, por onde começar” associado ao fato de ser professora iniciante fazia com que eu vivesse em constante conflito, buscando diversas soluções que me dessem um norte. Passava por um grande turbilhão de emoções, sentia-me órfã, cobrada, sem apoio, solitária, porém não sentia uma rejeição psicológica pela sala, mas sim um sentimento de tristeza enorme ao me deparar com alunos em grande defasagem de aprendizagem e ver claramente a realidade do Brasil, uma realidade que até então, só me era apresentada pela mídia (Solange).

Esse trecho retoma as dificuldades e sentimentos vivenciados pela professora enquanto iniciante, encontrando-se sozinha e sem apoio, com cobranças sobre seu trabalho e o choque de realidade ao encontrar uma realidade que, até então, era conhecida pela mídia, mas não fazia parte de seu contexto de trabalho.

Assim, nesse descompasso entre o que foi apresentado e o que é real, “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação” (ESTEVE, 1995, p. 109).

Dessa forma, a fase de iniciação à docência configura-se, segundo Marcelo Garcia (2002), como o momento de transição de estudante para ser professor, com processos intensos de aprendizagem e choque com a realidade encontrada (VEENMAN, 1984), período em que os iniciantes aprendem e interiorizam as normas, condutas e os valores do ambiente de trabalho, além da transmissão da cultura docente, com adaptação ao entorno social do trabalho.

Com maiores detalhes, Solange explica a situação que foi encontrada ao assumir a sua sala de aula:

Os alunos tinham muitas dificuldades como de produção de texto como de ortografia, então assim, eu não sabia o que eu resolvia primeiro: se eu resolvia o problema da ortografia ou se eu resolvia o problema da produção em si, como iniciar uma boa produção. Eu fui descobrindo, na realidade, que eu poderia trabalhar as duas atividades juntas, tanto essa sequência de produção de textos, essa questão dos alunos desenvolverem um bom texto, como trabalhar a ortografia dentro da produção de texto. Esse foi o encaminhamento que a mentora me deu. Foi muito importante, porque os encaminhamentos da Denise, eles foram muito importante, até foi muito gostoso retomar aquela conversa que eu tinha, os entendimentos acerca da leitura e da escrita, que era assim.... de um ensino tradicional, que eu tinha e levei para a sala de aula. E com os textos que ela me deu, algo muito importante que ela me passou foi a leitura em voz alta, para que os alunos se apropriassem do repertório de um texto e, com isso, eles teriam um vocabulário, um desenvolvimento, a própria oralidade, um maior conhecimento

para poder registrar. E a outra atividade que ela deu foi a reescrita de textos, então eu contava para eles uma história, começamos pela fábula, depois eles faziam a reescrita. Eu escolhia um desses textos, também orientada por ela, pra fazer uma revisão coletiva. O que ela me orientou bastante foi a questão da coerência e da coesão, que isso é uma coisa muito mais importante do que a ortografia, que existem regras, que em algumas palavras que as crianças podem memorizar, agora a coesão e a coerência não, um pouco mais de compreensão, um pouco mais de reflexão. Então eu trabalhei com os alunos, primeiro, essa questão da coesão, da coerência e as outras questões ortográficas eu fui trabalhando em diversos textos (Solange).

A professora inicia a sua fala pontuando as suas maiores dificuldades que foram trabalhadas durante a sua participação no Programa: produção de texto e ortografia, sendo que ela desenvolve o comentário apresentando as maneiras que a mentora tratou desses assuntos, demonstrando que se apropriou dos aspectos que foram abordados na mentoria, como a leitura em voz alta, a reescrita, ortografia, coesão e coerência.

A partir desse trecho, pode-se verificar a segurança com que a professora fala dos assuntos que foram foco de suas preocupações no início de sua carreira, demonstrando como eles foram tratados na época e que esses conhecimentos ainda estão atuais.

Ainda assim, nota-se a importância das interações da iniciante com a mentora, a fim de construírem, juntas, saberes sobre o ensino e estratégias de superação dos problemas, a fim de que eles tivessem lugar na base de conhecimentos necessários para a docência.

Com o intuito de complementar a fala de Solange, na EEA ela comenta sobre a importância desse trabalho com um professor experiente, no sentido de ele não ser do seu ambiente de trabalho:

Interagir com a Denise foi muito importante, o fato dela estar fora do meu contexto fez com que analisasse a situação de forma imparcial, me fazendo refletir em muitos aspectos, não havia um passar a mão na cabeça, mas desafios constantes.

A partir da fala da professora, o fato da mentora ser externa à escola, pode ter facilitado as interações e o trabalho entre elas, como pode ser verificado na resposta abaixo obtida por meio da entrevista, com a explicação de Solange sobre o assunto:

O professor, muitas vezes, ele não tem a coragem de abrir, tanto para seu coordenador, porque, às vezes, ele não é bem visto quando ele fala da sua

dificuldade. Eu tenho dificuldade de desenvolver com os alunos a produção de texto. “Professora, você deveria saber”. Essa é a cobrança que, muitas vezes, nós temos na escola, então um professor acaba tendo dificuldade de falar com outro ou a demanda da escola é tão grande, com tantos problemas, que o meu problema não é tão grande. Eu me senti muito sozinha realmente, porque eu queria falar as dificuldades que os alunos tinham e eu precisava de alguém que me encaminhasse. (...) A gente convive com diversos colegas e a gente vê um fazendo um ou outro comentário sobre o outro, “ah não sabe nem escrever tal coisa, não sabe nem falar sobre isso... Desconhece sobre hipótese de escrita, vê que absurdo!!” Então isso acaba reprimindo a gente de falar pra outro, aquilo que a gente não sabe. Se fosse uma pessoa aberta... Mas na escola é mesmo muito difícil, muita competição (Solange).

Solange apresenta uma situação que não é difícil de ser encontrada na atividade docente: a pouca abertura dos pares para compartilhar sobre os dilemas, dificuldades e, até mesmo, práticas e trabalhos bem sucedidos dentro da escola.

De fato, a resistência da exposição de suas dúvidas a outros colegas vem junto com a falta de recepção destes e a cobrança de que o professor tem que saber tudo, além do mais, as relações construídas entre professores ganham um caráter de competição e não de solidariedade, sendo que o apoio que poderia ser oferecido a partir delas fica comprometido e o iniciante desamparado.

Considerando tal situação, com que um professor iniciante pode deparar-se no período de inserção na profissão docente, iniciativas como a do PM destacam-se no oferecimento de apoio e de trocas de experiências entre aquele professor novato e um com experiência, como pode ser notado a seguir.

Então quando apareceu esse Programa, eu digo: foi algo de Deus, que realmente me ajudou muito... E o desempenho dos meus alunos! E o melhor de tudo para mim, além do aprendizado que eu tive, mas o melhor de tudo foi a questão da melhora, de ser uma professora que pode desenvolver uma experiência de ensino e aprendizagem. Isso pra mim foi muito importante (Solange).

Solange demonstra uma satisfação em ter participado do Programa de Mentoria, visto a partir de seu aprendizado e do avanço de seus alunos, não esquecendo que desenvolver uma experiência de ensino e aprendizagem, construir conhecimentos, práticas e saberes,

ajudou a constituí-la como uma professora capaz de ensinar e de prosseguir na carreira docente.

A fim de complementar, nota-se que a sua opinião atual sobre o Programa de Mentoria concorda com o relato realizado na elaboração da escrita sobre EEA:

Como já havia dito em um dos relatos, torno a afirmar, a UFSCAR contribuiu para um ano de grande progresso em minha vida e na qualidade da educação de centenas de alunos que ainda passarão por minhas mãos. Não só minha, mas de minhas colegas também, pois não guardo somente para mim todo o aprendizado adquirido aqui, tenho sido multiplicadora, além de divulgadora do Portal, realmente é um trabalho excelente (Solange).

Dessa forma, Solange reitera a contribuição do PM em sua formação, ajudando em seu desenvolvimento profissional e no aprendizado de seus alunos, como também na troca de experiências sobre a docência com outros colegas, em que os saberes construídos enquanto iniciante podem ajudá-la como experiente e auxiliar o trabalho de outros professores que passam por situações e dificuldades parecidas com aquelas vivenciadas no início de carreira.

5.4.2 Alice e sua trajetória no PM

Alice iniciou a sua participação no Programa no ano de 2006 e a sua última interação no Portal dos Professores foi no mês de março de 2008, totalizando cento e treze mensagens trocadas com a sua mentora.

A fim de retomar o contato estabelecido entre iniciante e a mentora elaborou-se um quadro síntese abrangendo o período e o foco dos assuntos entre os meses da mentoria.

Quadro 12 - Síntese dos assuntos das mensagens entre a iniciante Alice e a mentora Denise (continua)

§	Período	PI	Mentora
Apresentação	Outubro/2006	Coordenadora pedagógica de uma escola de educação infantil, da qual era proprietária. Anteriormente, trabalhava com ACT no Estado e como professora substituta de ed. infantil municipal (durantes 3 anos). Convidada a ser coordenadora pedagógica em uma escola do município (durante 1 ano) e efetivar no Estado. Trabalhando com uma 1ª série. Pouca experiência como professora.	32 anos de idade; magistério; graduação em Letras; mestrado em Educação; PEB I (redes municipal e particular); PEB II de Língua Portuguesa (rede estadual); diretoria de ensino (formação de professores).
Relatos sobre a turma	Outubro/2006	Meta: alfabetizar todos os alunos; Assustou com tantos problemas sociais e experiências dolorosas das crianças; Maior parte dos alunos alfabetizados e o restante no nível silábico-alfabético; Uso do portfólio sobre os alunos; 2 casos mais difíceis: estão no nível silábico com valor sonoro; uma criança com necessidades ed. Especiais (nível pré-silábico); trabalhando com linguagem, produção de texto e reescrita. Contente em dividir seus anseios com a mentora. Caracterização mais detalhada da sala; Alfabetização merece destaque nas conversas, segundo PI. Trabalhou pouco as 4 operações matemáticas.	Feedback sobre os relatos da sala, tida como boa e com referência aos alunos em hipótese silábica, com grandes chances de se alfabetizarem; Orientação sobre a eleição de um foco nas interações: seria os três anos descritos como casos mais difíceis? Está trabalhando com agrupamentos? Realização de pesquisa sobre matemática; Solicitação de um relato reflexivo sobre as atividades que a PI vinha desenvolvendo com os alunos com maiores dificuldades.

Quadro 12 - Síntese dos assuntos das mensagens entre a iniciante Alice e a mentora Denise (continuação)

§	Período	PI	Mentora
Relato e encaminhamentos	Outubro/ novembro/ dezembro de 2006	Desenvolvimento de 2 projetos: Poesia ³³ e Conto de Fadas ³⁴ ; Alunos sentados em fileiras (controlar a disciplina), mas demonstração de voltar com os agrupamentos produtivos; Relato sobre formação acadêmica; Esclarecimentos sobre questões levantadas pela mentora (linha abaixo); Envio de relato reflexivo (anexo I); Discussão e reflexão sobre classes homogêneas e pedido de bibliografia.	Solicitação de informações sobre a formação acadêmica da PI; – Projeto Poesia: qual o objetivo quando você pede para as crianças circularem as rimas? E quando você destaca algumas palavras da poesia, qual a sua intenção? Como você tem procedido nessas situações? 2 – Projeto Contos de Fadas: qual o seu objetivo? Se for que as crianças dominem a estrutura textual não faz sentido colocar os não-alfabetizados para escrever palavras. Orientações sobre agrupamentos; Solicitação de reescritas dos contos dos alunos e um relato reflexivo sobre uma atividade de reescrita ou alfabetização; Envio de texto sobre agrupamentos e salas heterogêneas ³⁵ (anexo N); Destaques sobre relato reflexivo; Envio de texto para subsidiar o trabalho com reescrita de narrativas. Texto sobre classes homogêneas ³⁶ .

³³ **Projeto Poesia** projeto, principalmente, de leitura em que, no final, será realizado um Sarau de Poesia. Início: contato com diversos livros de poesia de diversos autores e organização de uma biblioteca ambulante. Seguido de apresentação do projeto para os alunos e aos pais, com produção coletiva de um bilhete pedindo a colaboração de algumas anotações de poesia ou livros caso tivessem. No decorrer de algumas semanas, realização de rodas de leitura para ler as poesias escolhidas, ou as poesias eram lidas pela PI ou por alunos que se prontificavam. Entendimento de algumas poesias, circulando rimas, destacando algumas palavras. Questionamentos dos alunos com dificuldades: que letra começa essa palavra? Será que essa palavra começa mesmo com essa letra? Atenção individualizada a esses alunos, enquanto que o restante da classe já acabou com mais facilidade e já podem ilustrar a poesia.

³⁴ **Contos de fadas**: objetiva a reescrita dos contos trabalhados, seja final da história ou alguns trechos com continuação da história e trabalhava com alunos o tempo todo sentados em duplas, procurando sempre agrupar os alunos com conhecimento próximos, para que houvesse troca de conhecimentos entre eles e para que pudessem desestruturar suas hipóteses e, conseqüentemente, avançar.

³⁵ **Contribuição à Prática Pedagógica** - Equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino do Interior, Diretoria de Ensino de São Carlos. Curso - Alfabetização: rumo ao sucesso de todos!

³⁶ FRANCO, C. Turmas de alfabetização devem ser homogêneas? In: **Jornal Letra A, Belo Horizonte**, CEALE/UFMG, out/nov. 2005, Ano 1 – nº 04.

Quadro 12 - Síntese dos assuntos das mensagens entre a iniciante Alice e a mentora Denise (continuação)

§	Período	PI	Mentora
Novo ano letivo: ênfase nos pré-silábicos	Fevereiro, março, abril/2007	Envio do perfil dos alunos-2007 ³⁷ ; Relato reflexivo sobre alunos pré-silábicos (anexo J). Esclarecimentos sobre alunos pré-silábicos (anexo K); Diário reflexivo com ênfase nos alunos pré-silábicos (anexo L); Trabalho com os alunos com: Escrita espontânea; cópia de escrita coletiva; leitura, decodificação e registro com destaque de palavras, pareamento de palavras aos desenhos, segmentação de canção conhecida, palavras cruzadas com bancos de palavras.	Indagações sobre a nova turma e sobre o texto de classes homogêneas (dez/2006). Ênfase nos alunos pré-silábicos? Proposta de intensificar a frequência das conversas com a PI. Sugestão de roteiro para elaboração de diário reflexivo; Perguntas sobre os grupos de alunos e suas avaliações (anexo O); Esclarecimento sobre devolutiva da PI sobre alunos pré-silábicos; Reflexão sobre encaminhamentos neurológicos. Indicações: leitura em voz alta, realizada pelo professor; os alunos pré-silábicos devem ser postos para escrever com o alfabeto móvel todos os dias (ou quase todos) e agrupá-los entre si. Envio de texto sobre encaminhamentos neurológicos ³⁸ .
Atividades e relato de experiência de ensino e aprendizagem (EEA)	Maior, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro/2007	Sondagem do segundo bimestre: 3 alunos no nível pré-silábico (2 com encaminhamento neurológico), 1 aluna que acabou de entrar na escola. Registros reflexivos: boa da cara preta e canção conhecida. Esclarecimentos sobre registros das atividades: boi da cara preta (atividade de leitura) e atividade de escrita de uma canção conhecida. PI estabelece como foco das interações os alunos pré-silábicos. Desejo de sugestões de atividades práticas, diferenciadas, produtivas e pouco trabalhosas. Retorno sobre os textos enviados pela mentora; PI demonstra que as orientações da mentora a tranquilizaram sobre o tempo de aprendizagem dos alunos. Elaboração de diário reflexivo: caça-palavras. Aprofundamento dos diários, após observações da mentora. Sondagem 2º bimestre: 3 pré-silábicos (PS) transferidos; 3 se mantiveram como PS; 1 aluno novo em PS.	Retorno sobre registros reflexivos: explicação sobre algumas incoerências nas atividades desenvolvidas. Contato sobre ausência da PI. Orientações para o estabelecimento do foco das interações e produção do relato da EEA: alunos pré-silábicos ou inclusão (se for diagnosticada alguma deficiência). Orientação para avaliação diagnóstica dos alunos. Envio da tabela de hipótese de escrita e texto sobre recuperação paralela (diretoria de ensino – região de São Carlos) e texto sobre gêneros textuais. Proposta de reflexão: é o método utilizado que determina o sucesso ou o fracasso do aluno? Devolutiva sobre o diário reflexivo (anexo P). Exemplos de atividades (anexo Q). Proposta de reflexões à PI ³⁹ ;

³⁷ Níveis: 12 pré-silábicos; 2 silábicos sem valor sonoro; 6 silábicos com valor sonoro; 2 silábico-alfabéticos; 5 alfabéticos.

³⁸ BRASIL, Ministério da Educação. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

³⁹ 1 – Você observou mais alguma mudança significativa nos alunos que estão freqüentando o Reforço? Como vão as aulas? Você tem se comunicado com a professora que ministra essas aulas? Qual a metodologia empregada por ela? 2 – Por falar em metodologia, estou esperando suas reflexões sobre "métodos de ensino X alfabetização",

Quadro 12 - Síntese dos assuntos das mensagens entre a iniciante Alice e a mentora Denise (conclusão)

§	Período	PI	Mentora
Atividades e relato de experiência de ensino e aprendizagem (EEA) (cont.)	Maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro/2007 (cont.)	Feedback sobre reflexões propostas pela mentora. Retomada sobre a situação dos alunos; Convite para feira da leitura à mentora. Comentários sobre a situação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Dúvidas e perguntas sobre EEA. Avaliação dos alunos: 11 alunos observados, em que sete apresentaram maior interesse nas aulas. Relato da EEA (anexo M). Esclarecimentos sobre reforço e projeto fábulas. Registros reflexivos: projeto fábula.	Orientações para a realização da EEA.
Desligamento do PM	Dezembro/ 2007 Março/2008	Entrega do relato da EEA. Preenchimento de um questionário de participação do PM.	Agradecimentos sobre relato da EEA. Questionamentos sobre o início do novo ano letivo. Questionário para PI, sobre participação no PM.

A alfabetização tem destaque nas interações entre a iniciante e sua mentora Denise, sendo que o foco das interações caminhou no sentido de destacar o trabalho com os alunos pré-silábicos. Outra questão importante diz respeito às orientações realizadas pela mentora, com envio de textos, orientações para registros reflexivos e, principalmente, o retorno de Denise às questões abordadas nas reflexões.

A trajetória de mentoria também possui elementos importantes, como os encaminhamentos neurológicos realizados com crianças que não demonstravam aprendizado e como esse assunto foi abordado no PM, além do aspecto sobre a diversidade de perfis de alunos, com orientações e reflexões sobre o ensino em classes heterogêneas, elementos que serão aprofundados a partir de trechos da entrevista e mensagens enviadas ao longo da realização do Programa.

Alice iniciou a sua trajetória na mentoria apresentando a falta de apoio que tinha na escola em que trabalhava e o suporte oferecido pelo PM:

lembra? 3 – Em seus diários você fala sobre maior autonomia por parte dos alunos. Você poderia detalhar mais, por favor? Autonomia em que? A quem ou o que você atribui essa autonomia? 4 – Você fez nova avaliação diagnóstica da turma? Houve avanços?

Tinha, de vez em quando, coordenador pedagógico que passava, a cada dois meses. Mas é muito fria, um trabalho em uma reunião de HTPC, mas fora da realidade da classe. A gente estudava alguns casos, mas não supria. Eu me virava muito mais do que resolvia com elas. O trabalho na mentoria serviu muito mais para analisar cada caso, do que na verdade o coordenador que eu tinha na época (Alice).

A professora conta da referência de apoio que possuía na escola em que trabalhava, um coordenador que passava em sua sala a cada dois meses e que oferecia apoio para os professores nas reuniões de HTPC, o qual era tido como um momento formativo, mas ainda muito distante da realidade e das demandas de Alice.

Essa professora ainda propõe o que seria do papel de um coordenador, a expectativa de tratar cada caso, feito este que foi realizado pela mentora no PM e apresenta suas soluções em vista das dificuldades: “*eu me virava muito mais do que resolvia com elas*”, que mostra a atitude de um iniciante frente à falta de apoio dentro do seu contexto de trabalho.

Outro aspecto que se destaca na trajetória de mentoria de Alice é o fato dela apresentar a sua classe como heterogênea, relacionando com a diversidade de níveis de aprendizagens entre seus alunos, isto é, uma de suas preocupações como professora em início de carreira: atender todos os estudantes e planejar suas aulas a fim de que todos avancem. Alice explica como foi realizado esse trabalho:

A gente fazia atividades diferenciadas, porém dentro da mesma atividade, para que a criança não se sentisse excluída, então eu preparava, dentro de uma mesma atividade tinha...cada um tinha o seu recurso. Todos já estavam trabalhando mais dentro do texto, reconhecimento de palavras. A mesma atividade dada de modos diferentes (Alice).

Como pode ser visto a partir da fala acima, Alice demonstra sua preocupação em considerar a heterogeneidade de sua sala e abranger todos os seus alunos nas atividades propostas e, não só isso, para que não tivesse exclusão de algum estudante, salienta que a mesma atividade era dada de modos diferentes, para que não se segregassem os alunos dentro de sua classe.

No relato da experiência de ensino aprendizagem, Alice comenta com maiores detalhes as atividades que desenvolvia com seus alunos:

Elaborei muitas atividades como: escrever outras palavras que iniciam com a última sílaba do ajudante; escrever outras palavras que comecem com a primeira sílaba do ajudante; análise de palavras (quantas letras e quantas sílabas); entre outras. Essas atividades contribuíram muito para aqueles que ainda tinham dificuldade na alfabetização e como no 2º semestre já se trabalha produção de textos essas crianças tiveram oportunidade de retomar e avançar (Alice).

Alice demonstra seu esforço e a utilização de várias estratégias a fim de ensinar seus alunos com essa diversidade de práticas, como um movimento para que todas as crianças fossem atendidas, considerando que elas não aprendem de formas iguais.

Além disso, a professora apresenta a sua maior dificuldade no início da carreira docente e sobre os encaminhamentos realizados dos alunos que não conseguiam se alfabetizar:

A minha dificuldade lá era assim na época, cidade carente, alunos carentes. A criança ficou muito tempo em cima do mesmo nível, ficou pré-silábico, então o que tem essa criança? Eu não fiz o suficiente ou ele tem algum problema, então faz o encaminhamento? Era muito demorado, não tinha laudo, então essa criança tem algum problema neurológico ou não? Na verdade, por mais que você faça o encaminhamento, no Estado era muito difícil na época, não tive muito retorno de outros profissionais. O neurologista não tinha exame, era muito demorado, não tinha laudo, então não depende só da escola e do professor, então fica sem muita solução. Eu lembro mais da minha atuação em sala de aula, toda a parte: vamos trabalhar dessa forma, ia tentando trabalhar com letras móveis, tudo isso eu fui fazendo (Alice).

Alice inicia sua fala relacionando sua dificuldade, como iniciante, ao fato de estar trabalhando em uma cidade carente, com alunos carentes, ou seja, descreveu seu início de carreira a partir do susto ao encontrar tantos problemas sociais, com crianças com experiências dolorosas e assustadoras, sendo que uma dessas é referente ao caso de um aluno que sofria abusos sexuais e realizava relações por dinheiro⁴⁰.

Sobre essa questão, os estudos de Díaz (2001) mostram que os problemas de aprendizagem dos professores, dentro das escolas, estão relacionados com temas sociais, considerando que o aprendizado destes “deve realizar-se desde sua própria experiência e em contato com as pessoas” (p. 92). Mais importante ainda:

⁴⁰ Na época do Programa, tal caso foi tratado pelo Conselho Tutelar da cidade.

[...] aprender na formação profissional significa submeter-se a um teste da experiência e transformar essa experiência em um conhecimento acessível a todo o contexto em que se trabalha, e em relação com a mudança que se quer realizar. (DÍAZ, 2001, p. 93)

Interessante observar que o questionamento principal de Alice é “*Eu não fiz o suficiente ou ele tem algum problema, então faz o encaminhamento?*”, ou seja, se a professora tiver a convicção de que fez sua parte, o próximo passo é realizar o encaminhamento da criança a um médico, a fim de diagnosticar a dificuldade por meio de um laudo que justifique o motivo pelo qual o aluno não consegue aprender.

É uma questão delicada, já que não é combatida essa comunicação entre professor, psicólogos e médicos sobre os alunos, mas que não seja a principal solução no caso daqueles que não acompanham o aprendizado que é esperado para o ano letivo, para o currículo da série.

Enquanto iniciante, Alice também comentou com a sua mentora, por mensagem, outras dificuldades encontradas sobre seus alunos:

Tenho crianças com problemas graves de fono, crianças com necessidades educacionais especiais, crianças com a autoestima baixíssima, enfim problemas que toda escola estadual tem (Alice).

A concepção de escola pública, estadual, é demonstrada a partir do relato de Alice sobre a sua classe, sendo que, na sua visão, todas as escolas passam pelos mesmos problemas descritos. Mesmo com essas dificuldades, o relato de sua sala é que a maioria de seus alunos estava alfabetizada, quando iniciou no Programa, além de já utilizar o portfólio com as informações sobre o nível de alfabetização dos estudantes.

Embora não haja um aprofundamento dela nessa questão da carência, a análise segue para um caminho de uma possível relação entre os alunos serem carentes e o seu aprendizado, já que Alice continua seu comentário dizendo sobre a criança que ficou em cima do mesmo nível e a indagação sobre o que teria essa criança.

A dúvida de Alice, sobre o aluno que não aprende, refere-se, em primeira instância, ao seu trabalho como professora ou, talvez, a um possível diagnóstico médico, sendo que se considera que o não aprendizado da criança pode estar ligado a uma doença neurológica e é realizado o encaminhando desta para um neurologista, situação que é apresentada como complicada, por conta da demora desse encaminhamento e as complicações implicadas.

A professora reassume a responsabilidade com o aprendizado dos alunos, “*ia tentando trabalhar com letras móveis, tudo isso eu fui fazendo*”, embora não tivesse descartado a participação médica na dificuldade dos alunos “*ia tentando trabalhar com letras móveis, tudo isso eu fui fazendo*”.

Ainda sobre esse assunto de aprendizado e encaminhamento neurológico, Alice complementa:

Olha, na verdade, eu lembro que tinha muitas reflexões, as crianças que não estavam se alfabetizando evoluíram em relação a ele mesmo, então eram crianças com muita dificuldade, talvez com problemas neurológicos, por mais que você faça mil intervenções, a criança melhora em relação a ela mesma, mas não a ponto de alfabetizar. Mas a criança com muita dificuldade e problema neurológico, mas não tinha nada comprovado, mas a criança tinha uma dificuldade imensa (Alice).

A grande dificuldade de aprendizado ainda é vinculada a algum tipo de problema neurológico das crianças que não conseguem avançar no processo de alfabetização, embora o avanço com base no seu próprio aprendizado seja considerado pela professora.

E por qual motivo justificar a não alfabetização das crianças por problemas médicos? O que fica evidenciado é que Alice demonstra um sentimento de ter tentado de várias formas: “*por mais que você faça mil intervenções*”, o que pode ser um sinal de segurança em seu trabalho e nas práticas escolhidas, e por elas não terem dado resultados, a justificativa poderia ser médica.

Durante as interações entre PI-mentora, a professora experiente realizou uma intervenção ligada aos possíveis encaminhamentos neurológicos, fala que foi destaca no relato da iniciante sobre sua EEA, a qual demonstra o quanto foi importante tal comentário:

Quanto aos alunos que não conseguiram realizar a atividade, seriam realmente casos de encaminhamento neurológico? Não podemos perder de vista que ensinar é um processo e que, por nós professores, pode ser dirigido. Porém, aprender é outro processo e sobre esse podemos atuar até um determinado ponto... há fatores individuais, sociais, econômicos etc que interferem no processo de aprendizagem de alguns alunos e talvez esses fatores não sejam casos clínicos, por exemplo. O que estou querendo dizer é que talvez esses alunos precisem de um tempo maior ou estímulos mais específicos e pontuais... fui clara?

A mentora retoma a questão sobre os encaminhamentos neurológicos e a necessidade destes a partir de sua concepção de ensino: “*não podemos perder de vista que ensinar é um processo e que, por nós professores, pode ser dirigido*” e apresenta o que se esperar nessas situações: “*é que talvez esses alunos precisem de um tempo maior ou estímulos mais específicos e pontuais*”, demonstrando que o trabalho docente envolve o ensino dos alunos e o controle da ansiedade sobre o aprendizado destes, não sendo necessário pensar em encaminhamentos como uma primeira solução para o aprendizado das crianças.

Alice explica melhor essa questão sobre o aprendizado da criança e o trabalho docente:

Na verdade, fazendo a análise da aula, você sabe que você fez um trabalho adequado, se a criança melhorou em relação a ela mesma. E aí tem que diminuir a ansiedade, não tem jeito. O importante é você saber que você fez muito, fez o bastante pela criança. Isso eu fui percebendo que tem criança que ficou, mas era uma criança que tinha uma dificuldade grande. O que é importante é não largar a criança de lado, que é um problema grande da inclusão hoje. A criança está na sala de aula, mas não está. Eu fiquei realizada, a criança melhorou em relação a ela mesma, ela evoluiu. Só de você dividir com alguém, já é mais gostoso, já fica mais fácil (Alice).

A avaliação do trabalho de Alice tem como referência o avanço do aluno em relação ao seu próprio aprendizado, considerando as diversas tentativas realizadas por ela no processo de alfabetização. Em contrapartida, mesmo “fazendo muito”, ideia apresentada por Alice, verifica-se que existem crianças que não se alfabetizam e, nessa situação, a professora afirma que é importante não esquecer o aluno não-alfabetizado, pois é considerado o seu avanço, mesmo que não tenha alcançado a meta: ler e escrever.

O “não largar” a criança é relacionado ao processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e, de modo indireto, o que vem acontecendo com elas nas escolas, ou melhor, a concepção de Alice sobre o assunto: “*a criança está na sala de aula, mas não está*”, ou seja, traduzida pela falta de preocupação com tais alunos.

A respeito dessa questão, os estudos de Cerrilho (2001) trazem uma importante contribuição: “o aluno tem direito a receber dos centros educativos uma educação e um ensino adaptados às suas necessidades, possibilidades e interesses, que se dirijam ao desenvolvimento pleno se sua personalidade” (p.148), considerando que para os alunos com necessidades

especiais deve-se garantir, segundo o autor, adaptações curriculares e organizacionais, a fim de que sejam integrados nas atividades realizadas pelos estudantes.

Ainda sobre o ensino, Alice fala sobre o avanço dos seus alunos e a ideia que possui de alfabetização:

Eles melhoraram devido às intervenções, as estratégias, pela sedução do aluno para a alfabetização. A criança tem que saber “por que eu preciso ler e escrever?”, “por que é importante? Onde eu vou usar essa escrita?” Que é o valor social da escrita. Então a criança só vai aprender ler e escrever se não tiver problema nenhum, se precisar ler e escrever. Que é o valor social da escrita, que foi o que eu trabalhei muito através dos projetos, com a apresentação de sarau, na época. Que é dentro da proposta do estado de Letra e Vida. Na época eu tinha essa orientação também. Então é o valor social da escrita, isso foi muito importante, na época. Os projetos que eu fui elaborando, a mentora me deu embasamento (Alice).

A professora fala sobre o trabalho que deve ser realizado com a alfabetização, no sentido de mostrar para o aluno a sua importância e “seduzi-lo” para querer ler e escrever, tendo como norte as seguintes perguntas: “por que eu preciso ler e escrever?”, “Por que é importante? Onde eu vou usar essa escrita?”, referentes ao valor social da escrita e ao trabalho que a iniciante desempenhou com seus alunos, tendo como referência a proposta do Estado de São Paulo chamada Letra e Vida.

Tal iniciativa propõe, de modo geral, segundo o site da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica⁴¹, melhorar de forma significativa os resultados da alfabetização nas escolas estaduais de ensino, considerando tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. Além disso, contribuir para uma mudança de paradigma relacionada à didática da alfabetização e à metodologia de formação dos professores.

É importante destacar que a professora iniciante começou sua participação no PM trabalhando com seus alunos a questão da linguagem, produção de texto, tipos textuais e atividades de alfabetização de escrita, além de utilizar o portfólio para realizar suas anotações sobre o desenvolvimento de seus alunos. Tais aspectos demonstram que Alice conseguia encaminhar seu trabalho de forma tranquila e sem dificuldades, sendo que estas últimas tinham como foco os alunos que não conseguiam atingir o objetivo, aqueles que não se alfabetizavam.

⁴¹ Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>>

Além disso, demonstra uma evolução no seu trabalho, com uso de diferentes formas de ensinar, com a preocupação principal: o aprendizado de seus alunos. Nessa perspectiva, concorda-se com Shulman (2005) que evoluir “inclui o controle imediato da compreensão e da interpretação errônea, técnica que um professor deve usar quando ensina de maneira interativa” (p. 25). E o autor ainda complementa que no processo de evolução é preciso considerar a adaptação, que consiste na adequação do material às características dos alunos.

Assim, nota-se, na fala de Alice, que ainda é muito presente a ideia da criança ter algum problema neurológico ou psicológico: “*então a criança só vai aprender ler e escrever, se não tiver problema nenhum, se precisar ler e escrever*” (grifos nossos). A frase já é intuitiva, mas o trecho grifado retoma a ideia discutida anteriormente sobre uma possível justificativa médica à falta de aprendizado da criança, ou melhor, ao fato dela não ser alfabetizada.

Nesse contexto de apoio ao início de carreira, umas das orientações da mentora Denise deu-se no sentido de propor a realização de agrupamentos produtivos entre os alunos, com o objetivo de que aqueles que tivessem dificuldade pudessem contar com colegas que tinham um maior avanço sobre os conteúdos, como conta Alice:

Muito, muito avanço. Eu pensava sempre em colocar conhecimentos próximos, de acordo com a atividade que você quer, e acordo com o objetivo que você quer. Se for uma atividade de alfabetização, colocar conhecimentos próximos, um vai ser escriba do outro que não está alfabetizado, depende de como você coloca e faz os agrupamentos necessários para aquela atividade (Alice).

Dessa forma, por meio dos agrupamentos produtivos, Alice apresenta o avanço no aprendizado das crianças e como eram pensados, como por exemplo, colocando os alunos com conhecimentos próximos.

Alice, quando perguntada sobre a atuação de sua mentora na trajetória no PM, disse que Denise auxiliava o seu trabalho, em suas dúvidas ela enviava textos de apoio, além de ser muito atuante. Também apresenta sobre as concepções trabalhadas ao longo do Programa:

Isso, não era divergente do que eu já pensava, trabalhava com a construção a partir do texto, não trabalhava com a silabação, então calhou com o que eu sempre acreditei. Todas as indicações, eu concordei com todas, eu não tive choque de postura. Eu sempre trabalhei da mesma forma que ela me orientou e eu já trabalhava dessa forma. Só veio para completar (Alice).

O trecho acima retirado da entrevista com Alice demonstra o respeito que a mentora tinha com as concepções e estratégias de ensino da iniciante, já que ela não teve um “*choque de postura*” com as orientações realizadas por Denise. Em contrapartida, a iniciante demonstra que já conhecia e trabalhava da forma que a mentora orientou, mesmo antes de conhecê-la, o que pode ser um indício de segurança em relação aos conteúdos ligados à alfabetização.

Uma questão que se destacou durante toda a entrevista com Alice foi referente aos momentos de reflexão sobre a prática, que foram conduzidos pela mentora no PM, apontada como uma grande contribuição do apoio que foi oferecido à iniciante.

Alice conta como ela realizava esse momento de refletir sobre sua prática, no trecho a seguir:

Na verdade, em relação ao resultado daquela aula. Foi uma aula produtiva? Eu atingi a todos? Será que tem algum aluno que eu poderia ter ajudado um pouco mais? Porque como era uma sala muito heterogênea, muito diversificada, de repente se você passa despercebido, você esquece alguns alunos. Então o professor tem que se policiar, se ele não tiver essa prática de reflexão, ele esquece aluno, alguns alunos passam despercebidos. Eu vejo muito, no Estado, acontecer isso. Tendo essa reflexão, será que eu atingi a todos? Será que todos os alunos conseguiram evoluir com essa aula? Ou estava muito complexa, ou estava muito simples, e aquele que estava muito bem alfabetizado está ficando desmotivado? Então a aula tem que atender a todos. Então, de repente, o objetivo seu é o pré-silábico? O que está alfabético tem que... tem que ter uma atuação em cima dessa aula, não pode focar só o pré-silábico. Então de repente focar só o aluno que está no nível alfabético, silábico-alfabético. Eram quase 25, 20 alunos, tinha que ter atendimento a todos. Então essa reflexão é importante (Alice).

Alice aponta algumas questões que envolviam, ou até mesmo envolvem, suas reflexões sobre a prática: a) *Foi uma aula produtiva?* b) *Eu atingi a todos?* c) *Será que tem algum aluno que eu poderia ter ajudado um pouco mais?* d) *Será que todos os alunos conseguiram evoluir com essa aula?* e) *Ou estava muito complexa, ou estava muito simples, e aquele que estava muito bem alfabetizado está ficando desmotivado?*

Tais indagações revelam o cuidado e a atenção da professora com o aprendizado dos seus alunos e se as escolhas para aquela aula foram positivas para a aprendizagem da classe,

considerando esta como heterogênea, palavra que aparece por muitas vezes no discurso da professora, durante a entrevista.

Dentro da diversidade descrita, Alice apresenta que é preciso policiar-se para não esquecer nenhum aluno, principalmente aqueles que estão nos primeiros níveis de escrita e caminhando lentamente para a alfabetização, para que a atenção não fique restrita àquele que está se alfabetizando.

A palavra reflexão além de ter aparecido por muitas vezes no preenchimento do questionário *online* pelas dez ex-iniciantes que participaram do PM, foi um aspecto de destaque na fala de Alice em relação às contribuições do Programa em sua formação, considerando que Alice já tinha essa prática como importante antes da sua participação, como ela relata no seguinte trecho:

Sempre tive. Quando eu era professora, eu sempre fiz o planejamento e fazia o planejamento das duplas que eu iria trabalhar e eu fazia, depois, a reflexão se essa dupla foi produtiva, se não foi produtiva, para que eu soubesse, para repetir a dupla ou não repetir, para fazer uma troca. A atividade foi boa? Então eu fazia uma reflexão da aula. Isso pra mim, isso não era uma exigência, ninguém pedia essas anotações, mas é uma prática importante para o professor (Alice).

Alice demonstra que já realizava registros e reflexões sobre sua prática, mesmo sem ter a exigência, mas considerando a importância de pensar sobre a sua aula e o aprendizado dos alunos. Além disso, evidencia-se que o planejamento da aula e os agrupamentos produtivos já eram realizados antes mesmo de sua participação no PM, aspecto importante, considerando um professor em início de carreira.

Ainda sobre esse assunto, a professora relata como esses registros e reflexões puderam ajuda-la em seu trabalho:

Ajudaram na questão de fazer reflexões da aula, em cima da postura do professor, das minhas intervenções, então tudo isso de repente... essa reflexão eu achei mais importante que o Programa trouxe. Então eu agi corretamente? Esse aluno atingiu o que eu queria? Atingi a todos naquela aula, naquela atividade de alfabetização? Para que não escapasse nenhum aluno. Essa atividade reflexiva que o Programa trouxe foi muito bom, essa autocrítica (Alice).

Embora, em um primeiro momento, Alice tenha demonstrado que já utilizava os registros e reflexões sobre sua prática em seu trabalho, no trecho acima ela reforça a importância de ter realizado isso durante a sua participação no Programa, que apoiou essa atividade reflexiva da professora, que demonstra o que trouxe de positivo:

Na verdade foi gratificante que eu fiz uma análise grande da minha atuação, pude mudar algumas posturas, pude evoluir bastante e reverter em bons resultados. Então você conseguiu alfabetizar uma criança, tornar que ela alfabetize. Uma criança que, talvez, fosse esquecida, é gratificante (Alice).

A reflexão de Alice trouxe a análise sobre sua atuação como professora e a mudança de posturas, o que demonstra a sua evolução e bons resultados em sua prática.

E, não só isso, ver o avanço de uma criança com dificuldades é apresentado como gratificante, já que a ideia de um aluno que destoa na sala por estar “atrasado”, segundo Alice, e dele ser esquecido pelo professor, noção que é sempre combatida em seu discurso.

Em um segundo momento da entrevista, Alice deixa de contar sobre a sua trajetória de mentoria, com ênfase na questão da diversidade de sua sala e da importância da reflexão no processo formativo docente, para pontuar o trabalho realizado por sua mentora e o fato do Programa de Mentoria ter sido oferecido *online*, fato este que foi novidade em 2006.

Era muito bom. Às vezes ficava um tempo sem comunicação, mas porque a demanda era muito grande, mas eu sempre tive respaldo da mentora. Eu enviava algumas escritas, cheguei a enviar, estava até lendo, não lembrava mais. Enviei escrita dos alunos para ela, para ela ver, então foi um Programa a distância, mas que foi muito próximo. Eu indiquei até o Programa de Mentoria para algumas professoras do colégio que eu estava trabalhando, muitas que fizeram a inscrição tinham mais de cinco anos de trabalho, então elas não conseguiram, porque era só para iniciante. Mas eu acho que é um Programa que não precisa ser só para iniciante, para qualquer professor é importante, a análise reflexiva (Alice).

Alice inicia sua fala contando sobre a grande demanda de trabalho e responsabilidades que enfrentava no seu início de carreira, que acabou interferindo em seu contato com a mentora “às vezes ficava um tempo sem comunicação, (...) sempre tive respaldo da mentora”, ou seja, sua mentora era compreensiva em relação às dificuldades de acesso e de interação entre elas.

Além disso, apresenta como era realizado o contato, com envio de textos, escritas dos alunos, o que tornava o PM mais próximo, mesmo sendo realizado na modalidade a distância. A satisfação em estar participando de um Programa que lhe oferecia apoio pode ser notada pelo fato da professora indicar o PM a outros colegas, além de desejar que ele abrangesse não somente professores iniciantes, mas que outros mais pudessem ter a experiência de realizar análises reflexivas sobre suas práticas.

Alice também contou como foi participar de um Programa oferecido a distância:

Era uma novidade né, fazer trabalho a distância é diferente. Como que você vai analisar, enquanto gestora, a realidade de uma classe a distância? Hoje eu realizo esse trabalho no local, é diferente, é mais fácil, você está olhando para a criança, então às vezes o professor fazer descrição da sua sala, não é tão fácil como o gestor olhar e analisar a sala. Então o professor tem que ser muito descritivo, mas mesmo assim é uma prática interessante (Alice).

A professora compara o trabalho da mentora com o seu de coordenadora, no sentido de analisar a realidade de uma classe e aponta que uma interação realizada *online* requer do professor, que está sendo assessorado, uma atitude diferente “*tem que ser muito descritivo*”, já que o gestor não está em contato direto com o local de trabalho e a ideia de estar fisicamente em contato com o contexto escolar e com as situações e dificuldades, a partir da fala de Alice, demonstra uma facilidade do trabalho de um coordenador ou mentor.

Sobre o formato em que o PM foi oferecido, a professora completa:

O negativo é a distância, na verdade, você conta de um aluno, mas se o gestor pudesse ver esse aluno junto com o professor, tem resultado bom. Positivo: você tem mais tempo para fazer. Todo curso a distância você faz a hora que você pode, a gente tem uma falta de tempo enorme e esse é o grande benefício do ensino a distância, você faz a noite, em casa, mais fácil, tem esse benefício (Alice).

A falta física da mentora no seu ambiente de trabalho é tido como um aspecto negativo e que pode ser compensado pelo aspecto positivo do PM ter sido oferecido *online*, já que Alice apresenta a situação da sua profissão em início de carreira: “*gente tem uma falta de tempo enorme*”, sendo que o fato de ser a distância oferece mobilidade para que ela consiga participar do Programa.

Ainda a respeito do Programa de Mentoria, Alice retoma o formato dele e propõe uma sugestão, além de avaliar a sua participação:

De repente, encontro presencial. O Programa foi muito bom para mim, eu gostei bastante. É que você tem que ser um pouco autodidata, então não sei se é do perfil de todas as pessoas. Às vezes dá aquela coisa incompleta, preciso mostrar esse aluno, não só falar dele. Então o mentor vir na minha escola, é uma segurança maior. Vamos pensar como professor iniciante, de repente, a professora descreve tudo, mas não mostra exatamente como é a classe. Se o leitor estiver dentro da sala, puder vir ou ter encontro presencial, um ou dois encontros, é importante. Não sei, eu acho que o aluno tem que ter uma maturidade muito grande, para descrever a sala, descrever o problema, descrever toda a proposta de sala de aula, então não sei se é todo mundo que consegue isso. Eu gostei bastante (Alice).

Verifica-se que a indicação de melhoria para o PM vai no sentido de se estabelecer encontros presenciais entre professores e mentores, mesmo considerando o resultado positivo na participação de Alice.

Além disso, Alice volta a falar de como o formato do Programa pode ser melhor para um perfil de professores, “*um pouco autodidata*”, entendendo que depende dele a frequência do acesso, a participação e o engajamento nesse tipo de iniciativa, além de uma “*maturidade muito grande*” em conseguir descrever suas dificuldades, seu trabalho e seus alunos. Por conta disso, é nesse aspecto entra o papel da mentora, a fim de orientar o professor iniciante em seus relatos e ajudá-lo no aprofundamento dos detalhes e nas interações *online*.

5.5 Professoras experientes: a resignificação das aprendizagens

Vezub e Alliaud (2012) entendem que cada momento do desenvolvimento profissional docente está atravessado por diferentes exigências e preocupações, com características que marcam o momento da carreira que o professor está vivenciando.

Pacheco (1995) apresenta as fases profissionais que os professores podem atravessar durante a sua carreira a partir de três momentos: a) lua de mel, marcado por sentimentos de euforia e idealismo sobre os aspectos que envolvem a profissão; b) crise, cuja característica é a tomada de consciência sobre as dificuldades reais do contexto de trabalho; c) adaptação, referente a aprender a aceitar o fracasso, considerando dois vieses: no primeiro, o docente

assume individualmente o problema, ou então em outra perspectiva, discute sua dificuldade com seus colegas de profissão.

O autor ainda comenta sobre as características de um professor com experiência que estão ligadas ao fato de que, ao longo da carreira, mudanças acontecem e se relacionam com as destrezas dos professores, como também, com suas atitudes, problemas, expectativas e eventos profissionais.

Nesse sentido, a concepção do Programa de Mentoria concorda com Zeichner (1993) que os programas de formação de professores devem considerar os conhecimentos e as experiências docentes, no sentido de práticos reflexivos, a fim de reconhecer a riqueza da experiência na prática de bons professores.

As duas professoras em questão, Solange e Alice, iniciantes quando participaram do PM, na realização da presente pesquisa configuram-se como experientes, já que possuem mais de cinco anos de exercício profissional docente. Neste momento, é a partir da visão delas, enquanto experientes, que se propõe entender como os saberes trabalhados e construídos ao longo da trajetória de mentoria ajudaram no desenvolvimento profissional docente destas professoras.

Com outras palavras, as questões trazidas pelas iniciantes no contato com a mentora foram trabalhadas durante as suas participações no PM, mas será que influenciaram as suas práticas e seu trabalho docente depois do encerramento?

A fim de investigar tais inquietações, de modo mais específico, pretendeu-se contextualizar historicamente como se deu o desenvolvimento profissional dos professores participantes do Programa – mapeando os principais acontecimentos, dificuldades, dilemas etc.

5.5.1 Solange: experiente, coordenadora pedagógica, blogueira, alfabetizadora, orientadora do Pacto⁴²

A fim de retomar a trajetória profissional de Solange, assim que encerrou a sua participação no PM, ela foi convidada para assumir a função de coordenadora pedagógica. As experiências nesse novo papel remetem à noção da coordenadora que ela gostaria de ter tido

⁴² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (fonte: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>).

enquanto iniciante, demonstrando o quanto essa experiência de falta de apoio dentro da escola afetou o seu trabalho nessa função de coordenação.

Quando eu fui para a coordenação, eu pensava da seguinte maneira: eu quero uma coordenadora, eu quero ser uma coordenadora que eu queria para mim. Como eu te falei do meu grupo... Dentro do meu grupo eu troco muitas atividades, socializo diversos saberes com outros colegas, outros colegas de outros estados do Brasil, que desenvolvem um bom trabalho. Então o que acontecia, quando eu tinha alguma dificuldade, eu procurava essas minhas amigas, eu tentava ouvir os professores, eu também compartilhei sobre essas questões sobre a reescrita, prática que eu vi resultado. Então eu compartilhei com outras pessoas essa questão da reescrita, eles faziam, viam a diferença, como as crianças avançavam também, dentro da sala deles (Solange).

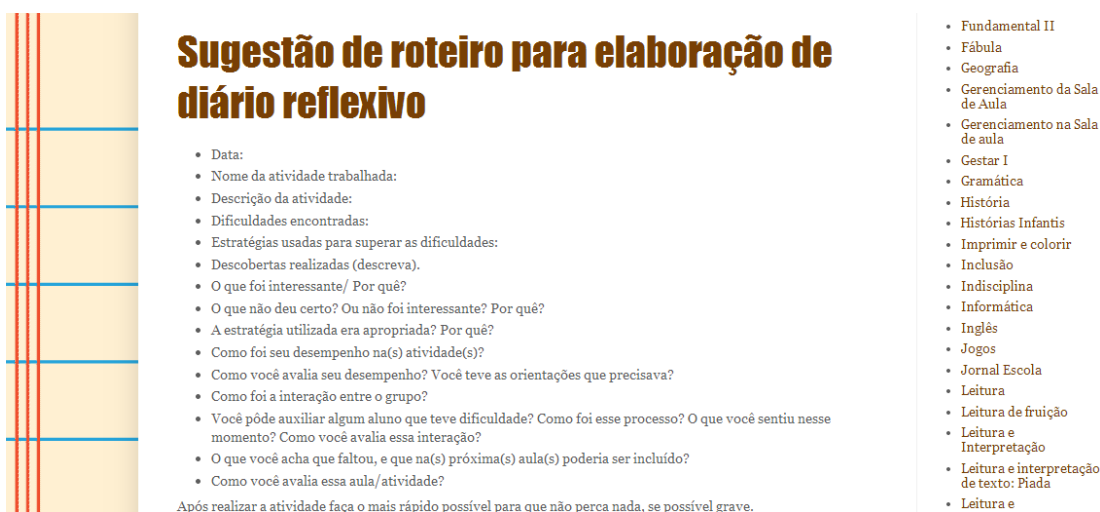
A concepção do que é ser coordenadora em uma escola pode ser notada pela fala de Solange, quando apresenta o trabalho que realizou ao assumir essa função. Na socialização dos saberes com seus colegas da escola e de outros lugares⁴³, na iniciativa de procurar outros professores para compartilhar dificuldades, como também, discutir sobre temas que também foram trabalhados com a sua mentora, como a reescrita, Solange apresenta o que se espera de uma professora quando assume tal trabalho de coordenadora.

As características que demonstram o seu trabalho na coordenação, elementos que foram destaques na fala de Solange, podem ser notados em outra atividade desempenhada pela professora: ela é responsável por um blog cuja intenção é oferecer apoio pedagógico e troca de atividades entre professores, como é informado no próprio site.

Nesse local há uma sessão que se chama “orientações para um professor iniciante”, em que a professora realizou uma postagem com orientações sobre a elaboração de um diário reflexivo. É interessante observar que tais orientações foram disponibilizadas por sua mentora (anexo E), durante a participação no PM e a Solange compartilhou no blog no ano de 20011.

Além disso, outras mensagens com orientações da mentora Denise também aparecem nessa sessão, com dicas e respostas sobre as dificuldades que Solange enfrentou enquanto professora iniciante.

⁴³ Solange mantém um blog onde posta resenhas de filmes, materiais didáticos, atividades por nível de ensino, reportagens e discussões sobre temas atuais (bullying, autismo, inclusão, sustentabilidade, Saesp, provinha Brasil, proletramento, entre muitos outros). Assuntos que foram tratados no PM também são abordados no blog: atividades de alfabetização, avaliação de Língua Portuguesa, fábulas, leitura, leitura e interpretação, orientações para professores iniciantes, plano de aula, produção de texto, projetos, reescrita, sala heterogênea, diário reflexivo.



Sugestão de roteiro para elaboração de diário reflexivo

- Data:
- Nome da atividade trabalhada:
- Descrição da atividade:
- Dificuldades encontradas:
- Estratégias usadas para superar as dificuldades:
- Descobertas realizadas (descreva).
- O que foi interessante/ Por quê?
- O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê?
- A estratégia utilizada era apropriada? Por quê?
- Como foi seu desempenho na(s) atividade(s)?
- Como você avalia seu desempenho? Você teve as orientações que precisava?
- Como foi a interação entre o grupo?
- Você pôde auxiliar algum aluno que teve dificuldade? Como foi esse processo? O que você sentiu nesse momento? Como você avalia essa interação?
- O que você acha que faltou, e que na(s) próxima(s) aula(s) poderia ser incluído?
- Como você avalia essa aula/atividade?

Após realizar a atividade faça o mais rápido possível para que não perca nada, se possível grave.

- Fundamental II
- Fábula
- Geografia
- Gerenciamento da Sala de Aula
- Gerenciamento na Sala de aula
- Gestar I
- Gramática
- História
- Histórias Infantis
- Imprimir e colorir
- Inclusão
- Indisciplina
- Informática
- Inglês
- Jogos
- Jornal Escola
- Leitura
- Leitura de fruição
- Leitura e Interpretação
- Leitura e interpretação de texto: Piada
- Leitura e

Figura 3 - Layout do blog de Solange: orientações para professores iniciantes

Fonte: Blog da Solange

O que pode ser notado é um movimento de Solange de replicar a sua experiência no Programa de Mentoria, considerando as mensagens e anexos postados no blog, o formato de interações entre os visitantes (postagens de mensagens no ambiente), a fim de oferecer apoio pedagógico para outros professores que pudessem estar passando por situações parecidas com as quais passou no início de carreira. Assim, com essa intenção de auxiliar seus colegas de profissão, Solange organizou um blog que tem referência direta ao PM, demonstrando uma vontade de que ela assumisse, neste momento de interações *online*, o papel de mentora de professores que procuram ajuda e apoio na profissão.

Esse elemento configura-se como um dado que demonstra a participação da iniciante no PM como um aspecto positivo em sua trajetória profissional, já que houve uma influência do contato com a mentora na elaboração do blog⁴⁴.

Solange também trabalhou como professora alfabetizadora em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental, após a sua participação no PM e demonstra uma identificação com o trabalho:

(...) Inclusive minha diretora ano passado me atribuiu uma sala de primeiro ano e eu vou falar pra você: eu me apaixonei. Porque eu encontrei em mim, a veia de uma alfabetizadora. É algo encantador você começar ver a criança ler, escrever, vencer obstáculos. E, infelizmente, nem todo professor se privilegia, porque eu vi

⁴⁴ A organização do blog começou no ano de 2005, mas as postagens que se assemelham às mensagens que eram trocadas entre Solange e sua mentora são do ano de 2011.

crianças que chegaram pra mim, elas, na educação infantil mesmo, falavam pra mim assim: “professora, eu amo essa escola, porque aqui eu aprendo a ler e escrever, mas eu não gostava da outra, porque lá a professora só passava vídeo e parque”. É muito triste ouvir isso (Solange).

A professora demonstra um encantamento na tarefa de ensinar as crianças a lerem, escreverem e se superarem, sendo que essas ações tiveram destaque na fala de um possível aluno que deu valor ao aprendizado da leitura e da escrita, em contrapartida do que era vivenciado anteriormente: vídeo e parque.

Talvez essa última ideia esteja ligada às propostas do ensino na educação infantil que, a partir do senso comum, ficam restritas ao cuidado e não ao aprendizado, ao currículo orientado para ensinar os conteúdos necessários para as faixas etárias correspondentes desse nível de ensino.

Embora Solange demonstre uma satisfação com o trabalho de alfabetização, a mudança da série que estava acostumada foi sentida, mesmo tratando-se de uma professora experiente, como pode ser observado na fala abaixo:

Muitas angústias...Me desestabilizei completamente por causa da idade. Eu era uma professora de um quarto e quinto ano. Uma postura, um tom de voz diferente... Então, mas mesmo o medo né? Não vou dizer que eu não tive. “Vou dar conta desse desafio”? Mas como eu te falei, eu não fico parada, eu vou e pesquiso. Conversei com professoras alfabetizadoras, me orientaram. Consultava uma amiga que já trabalhava, que eu fui coordenadora e se tornou uma grande amiga e eu escutava muito ela, até assim, coisas mínimas: “olha, como você vai ensinar os numerais: primeiro com o dedinho no ar, depois...” assim, uma questão de escrita e outras questões também, como desenvolver o trabalho e eu fui encontrando o meu caminho (Solange).

Solange apresenta características de uma professora iniciante ao deparar-se com um novo nível de ensino e as demandas que vem a partir dele, considerando os elementos básicos que foram destacados: “uma postura, um tom de voz diferente”. Mesmo assim, com as dificuldades trazidas com a mudança, o fato de ter experiência como docente ajudou Solange a buscar soluções que a auxiliassem nesse momento da carreira, como o apoio de outras colegas alfabetizadoras.

É importante lembrar que em outras situações de angústia e dificuldades no seu início de carreira, assim que iniciou no PM, Solange não se sentia à vontade em procurar seus colegas de trabalho para tirar dúvidas e compartilhar seus problemas.

Neste outro momento de desenvolvimento profissional, a professora que já não contava mais com o apoio de sua mentora Denise, mobilizou outras formas de conseguir ajuda e mostrou-se, em outro momento da conversa, satisfeita com o trabalho, mesmo com características de início de carreira, como a desestabilidade, o medo e o desafio de encarar uma situação nova.

A atual função que Solange exerce é a orientação no Pacto Nacional pela Alfabetização, que ela entende como sendo um trabalho sobre a reflexão da prática, *“uma reflexão das teorias e uma proposta para que os professores insiram dentro da sala de aula, uma prática associada à teoria, pra que não fique nada espontâneo, mas pra que analisem a importância de cada atividade”*.

Em muitos momentos, tendo como base a análise das trocas das mensagens entre Solange e Denise, somadas às falas a partir da entrevista, é possível estabelecer relações entre o que foi trabalhado na mentoria e o que Solange desenvolve em seu trabalho. Dito isso, pode-se pensar a questão da reflexão sobre as atividades que são planejadas e utilizadas em sala de aula e as orientações que foram realizadas, pela mentora, sobre essa ação, como, por exemplo, a utilização do diário reflexivo.

Solange conta um pouco sobre a angústia desse trabalho, demonstrando que professores considerados experientes também possuem dúvidas, dificuldades e receios, mas podem ter construído um conjunto de conhecimentos que os auxiliem, de modo que os conhecimentos e estratégias de superação de um iniciante podem ser relativamente menores, por conta do momento que está vivendo e de suas demandas específicas.

Dessa forma, a profissionalidade docente “desenvolve-se em níveis distintos de equilíbrio: níveis de construção da profissionalidade docente” (CHAKUR, 2002, p.162).

A respeito da reflexão dos conteúdos e das práticas:

Então, passar isso para os professores não vai ser fácil, porque os professores ainda têm muitas práticas tradicionais. Então eu sei que a minha angústia, nesse momento, é isso... Até me inscrevi em mais um programa lá no Portal também da UFSCar, mas também não fui aceita. É uma pesquisa em cima de formadores de professores, mas infelizmente também não fui aceita (Solange).

Solange apresenta que o trabalho com os professores é difícil porque eles possuem muitas práticas consideradas tradicionais na alfabetização de seus alunos e isso acaba gerando uma angústia da professora. A questão do ensino tradicional ou de práticas consideradas dentro desse modelo já foi citada pela Solange em outro momento, quando dizia sobre o trabalho que realizava com a ortografia, justificando-o “*porque a gente vem de uma concepção tradicional*”, ou seja, representadas por algumas práticas docentes que foram repensadas e reformuladas.

Além disso, verifica-se que, mesmo estando nesse momento da carreira, com anos de experiência docente, a professora não hesitou em procurar ajuda e realizou o mesmo procedimento de quando era iniciante: procurou ajuda através do Portal dos Professores da UFSCar, em busca de um programa *online* que a ajudasse a superar as angústias desse momento profissional.

Como visto anteriormente, a avaliação foi um dos assuntos tratados durante a trajetória de mentoria da professora Solange e, a partir de sua fala, ainda é um tema recorrente quando foi investigado sobre suas práticas e suas dificuldades atuais:

Porque assim, uma dúvida em relação à avaliação era a questão: como avaliar um aluno? Porque o aluno eu deveria avaliar pelo o que ele estava se envolvendo, pelo o que ele estava avançando ou eu deveria avaliar esse aluno pelo o que ele deveria estar para o ano de escolaridade? Não vou dizer que isso é um problema superado porque, dentro da própria rede, não temos algo fechado, princípio norteador. Olha, se eles produzirem assim, assim e assim, nós damos tal nota e se ele produzir assim, assim, nós damos tal nota. Essa nota... ele (aluno) pode passar ou pode reprovar, porque não existe uma sequência, como um ciclo, como a proposta hoje, do Pacto. Dentro do ciclo de alfabetização não haver repetência, entendendo-se que o aluno tem três anos para desenvolver todo o seu percurso de alfabetização... Que ao final do ciclo, ele deverá estar plenamente alfabetizado, mas nem todos os alunos acabam chegando, ao final desse ciclo, alfabetizados. (...) Então eu consigo, hoje, enxergar o processo, caminho que o aluno está percorrendo. Eu consigo avaliar, mas não existe, assim, algo que seja uma situação confortável essa questão da avaliação para mim... ela ainda é uma situação desconfortável...(Solange).

Solange inicia a sua fala com uma questão importante: “*como avaliar um aluno?*”. Ela continua colocando duas opções como se fosse preciso escolher uma, mas que na verdade, são complementares, ou seja, avaliar um aluno considerando o seu avanço, tendo como base o

seu próprio desempenho e com referência ao que é proposto para a série em que está cursando.

Essa questão que a professora apresentou é importante, além disso, a forma como foi exposta, pois o contexto de trabalho que ela conheceu pode ter sido marcado por crianças que chegam a suas séries com a base de conhecimentos comprometida para o que lhe é proposto, em outras palavras, muitos alunos passam pelas séries sem o aprendizado proposto para cada ano e acabam acumulando o que devia ter sido aprendido antes, o que é a proposta para aquele ano letivo.

Além disso, nota-se, pelo comentário de Solange, que é muito difícil assumir que uma questão tão importante sobre o processo educativo, a avaliação, ainda se configure como uma situação desconfortável sobre seu trabalho e que ainda não haja uma segurança em tratar tal assunto, como foi percebido em suas hesitações *“Eu consigo avaliar, mas não existe, assim, algo que seja uma situação confortável essa questão da avaliação para mim...ela ainda é uma situação desconfortável...”*.

Arredondo et al. (2001) apresenta que o processo avaliativo pode ter um mal encaminhamento e ficar limitado a concepções reducionistas, como tais: a) utilizada somente para avaliar o estudante ou os resultados; b) com foco exclusivo nos conhecimentos; c) com intenção em aspectos negativos; d) avaliação de forma quantitativa.

Durante a sua participação no Programa, a mentora trabalhou a questão da avaliação tendo como base a avaliação diagnóstica, como uma forma de identificar as dificuldades de aprendizado dos alunos e planejar o ensino a partir delas.

Luckesi (1998) traz que a avaliação diagnóstica é importante na medida em que auxilia o professor na compreensão dos processos pelos quais passam seus alunos ao adquirir um novo conhecimento. A partir dessa avaliação, o professor possui elementos que oferecem a possibilidade de conhecer a situação de aprendizado de cada aluno, embasando suas ações a fim de haja melhoria no processo educativo.

Solange ainda complementa sobre a questão da avaliação, com referência à recuperação paralela:

A questão da recuperação paralela pra mim é algo excelente. Depois eu fiz a psicopedagogia e encontrei alunos com dislexia, com TDH e eu fiz atendimento direto, em recuperação paralela. Assim como outros alunos também, eu atendi em recuperação paralela. E uma coisa muito interessante é que na psicopedagogia, os professores orientavam que não que não seria adequado o professor da sala dar a recuperação paralela e eu não acho isso, porque eu sempre tive bons resultados na

recuperação paralela. Eu sei assim, quando eu pegava a criança, ela não havia os objetivos, as expectativas, as habilidades e competências para aquele ano, mas, na recuperação paralela, eu conseguia propor algumas atividades que faziam com que elas refletissem e avançassem. Então eu vi muitas alegrias...Eu tive alegrias, eu vi crianças felizes... O meu contato com a criança era muito produtivo (Solange).

Embora Solange tenha demonstrado algum desconforto com a questão da avaliação e de como ela pode ser realizada em seu trabalho, nesse segundo momento da conversa, a professora fala sobre a recuperação paralela com certa propriedade sobre seus resultados, já que demonstra um sentimento de contentamento sobre esse assunto, justificado pelo saldo positivo e pela felicidade das crianças que conseguiam avançar em seu aprendizado.

Além da avaliação, Solange também comenta sobre a dificuldade de colocar em prática com seus alunos os agrupamentos, questão que foi vivenciada enquanto professora experiente:

Agora eu lembrei de algo muito importante, uma das coisas que eu tenho dificuldade, ainda, de colocar em prática é a questão do agrupamento. Então eu ainda realizo, mesmo o ano passado, muitas práticas individuais. E outra coisa que eu tenho um pouco de dificuldade assim, eu até consigo realizar alguns agrupamentos, mas não com atividades diversificadas... Essa ainda é uma dificuldade, uma prática... Eu sei exatamente planejar, sei montar a atividade, eu sei fazer uma sequência com os alunos alfabéticos, agrupar os alunos alfabéticos, em determinados momentos silábico-alfabéticos, os pré-silábicos, os alunos silábicos com valor sonoro, os alunos silábicos com valor sonoro na vogal, os alunos silábicos com valor sonoro na consoante. Então eu sei quais devem ser os agrupamentos e para que momentos... Se for uma reflexão de escrita, mas se for uma produção, eu posso juntar o pré-silábico com o alfabético, o alfabético escrevendo, o pré-silábico se tiver uma boa oralidade, ditando... Então sei quais são os agrupamentos que são produtivos, mas eu tenho dificuldade de colocar em prática diversas atividades, eu até realizava algumas, mas com bastante dificuldade. Trabalhar essa questão da ansiedade deles, cada um resolvendo uma atividade, isso me dá uma certa desestrutura. Eu tinha dificuldades em realizar... Realizava, mas num momento curto, no início da aula, estando bem tranquila... Pra depois dar atividades que eram iguais, principalmente porque nós temos o sistema apostilado, então acaba ficando, tornando mais difícil (Solange).

Solange demonstra conhecimento sobre como deve ser organizado um agrupamento produtivo com os alunos, para desenvolver uma determinada atividade com a sala, mas ainda apresenta receio em colocar essa estratégia em prática, apresentando a ansiedade dos estudantes, a sua desestrutura, que são relacionadas à sua dificuldade em realizar agrupamentos e sua escolha em trabalhar com atividades individuais.

Sobre essas últimas, o que se evidencia é que a segurança em aplicá-las está ligada ao uso do sistema apostilado de ensino que, ao mesmo tempo em que orienta as práticas, pode deixar o professor preso aos conteúdos e a como abordá-los ou, então, acomodados para não trabalharem de outras formas.

Conclui-se que Solange carrega em seu desenvolvimento profissional, como professora da série por que era responsável, enquanto participante do PM, e como professora alfabetizadora, características de um professor em início de carreira.

Além disso, verifica-se que o PM auxiliou no desenvolvimento das questões sobre avaliação e agrupamentos, ajudando a PI a enfrentar as situações que causavam angústia no início de carreira, mas verifica-se que tais assuntos ainda não foram superados em suas práticas atuais.

Uma ideia segue no sentido de considerar que as pausas na sua atuação como professora, no seu trabalho em sala de aula, que Solange teve durante seu desenvolvimento profissional (para atuar como coordenadora pedagógica e orientadora do Pacto), colaboraram para que muitas questões e dúvidas que se destacaram no começo de sua carreira não fossem trabalhadas e repensadas durante os anos que se passaram, já que nas outras funções que foram assumidas não tratou dessas demandas diretamente com os alunos, mas, talvez, em momentos de orientações com seus colegas.

Por fim, observa-se um resultado positivo com a participação da professora no Programa de Mentoria, embora algumas questões ainda permaneçam sob dúvidas e questionamentos, como no caso da avaliação e do agrupamento. Solange ainda demonstrou segurança em falar da produção de texto, reescrita, assim como, em propor formas de trabalhar esses elementos com seus alunos.

5.5.2 Alice: experiente, coordenadora pedagógica, considera a reflexão muito importante em seu trabalho.

A carreira profissional de Alice, já como professora experiente, envolveu a sua atuação como coordenadora pedagógica de ensino infantil, em uma escola particular de um

município do interior de São Paulo. Dessa forma, em um primeiro momento, ela retoma suas experiências trabalhando em uma escola estadual e compara com seu trabalho atual, além de voltar a falar sobre a medicalização da criança.

Não, no estado não tem muito apoio. Coordenador não sente, não faz análises. É uma prática que eu faço até hoje, análise da minha aula, do meu trabalho. Análises dos alunos que as professoras me trazem. Você tem que fazer um balanço do seu trabalho: o que a gente pode fazer mais para que essa criança melhore? Então, na educação infantil hoje, a gente não encaminha a criança para psicólogo, para psicopedagogo, a gente propõe assim: vamos resolver o problema dessa criança, ela é pequena, está em formação, a gente não problematiza, não fica medicalizando a criança, a gente tenta e tem bons resultados, melhorar em relação a ela mesma, “essa criança tem algum problema”, não, vamos fazer o máximo por essa criança. Ela está no processo de alfabetização, porque ela tem que brincar muito, tem que desenvolver, trabalho muito com a motricidade também, muito forte, tem que ser muito importante na educação infantil. Ai as crianças vão melhorando, a gente vai dando embasamento e sempre com muita reflexão. “O que eu poderia ter feito? O que eu fiz? Como a gente faz para melhorar?” E faço essa reflexão com os professores, como gestora hoje (Alice).

A entrevistada retoma a questão da falta de apoio a professores, enquanto docente de uma escola estadual, contando que o coordenador não realiza análises e parece não ter um contato próximo com seus pares, comparando com seu trabalho atual, em que realiza: “*análise da minha aula, do meu trabalho. Análises dos alunos que as professoras me trazem*”.

Alice traz outra realidade, diferente daquela enquanto professora iniciante que realizava encaminhamentos médicos das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizado e não avançavam a ponto de se alfabetizarem. Como coordenadora da educação infantil: “*a gente não encaminha a criança para psicólogo, para psicopedagogo (...) não fica medicalizando a criança*”, concepção que foi modificada de iniciante à experiente.

Atualmente, o encaminhamento aos professores é com vistas a que trabalhem a fim de melhorar a criança em relação a ela mesma, considerando a brincadeira e a motricidade no processo de alfabetização, aspectos considerados, pela professora, como importantes na educação infantil.

Além disso, Alice retoma a questão da reflexão como uma prática realizada com os professores que coordena, a fim de pensar sobre o trabalho docente, assim como fazia antes e durante a sua participação no Programa:

Da mesma forma, eu continuei com a mesma atuação e essa postura de analisar a atividade dada, eu continuei. Não tinha mais a mentora, mas eu continuei com essa proposta, de fazer a reflexão da atividade e eu continuo sempre, até hoje (Alice).

Mesmo com o encerramento de sua participação no PM, Alice demonstra que as análises sobre as atividades continuaram em seu trabalho, mesmo sem as orientações recorrentes da mentora, sendo possível o seu trabalho com outros professores, na função de coordenadora.

O uso dos diários reflexivos também foi um aspecto em destaque no trabalho da iniciante com a sua mentora Denise e refletiu em sua prática como coordenadora pedagógica:

Sim, auxiliou. E é uma postura que eu continuei durante a minha prática pedagógica, em sala de aula. A minha postura hoje, enquanto coordenadora, eu peço para que as professoras façam análises da aula. No colégio que eu trabalho, as professoras fazem análise e eu analiso com elas, faço agrupamentos e ali elas fazem análises desses agrupamentos, o quanto foi produtivo, por que foi, porque não foi produtivo, fazem agrupamentos de conhecimentos próximos, de acordo com a atividade. Então hoje é uma prática que as professoras fazem (Alice).

Alice retrata uma prática que sua mentora realizava com ela e que agora, na função de coordenadora, realiza com suas professoras: análise das práticas, além de realização e orientação sobre agrupamentos produtivos, aspectos que foram trabalhados durante o Programa de Mentoria e que prevalecem, até hoje, em seu trabalho docente.

E como é realizado esse trabalho? Alice conta o seu papel na coordenação pedagógica e como enfrenta as dificuldades dos professores que trabalham sob sua responsabilidade:

Continuo, as professoras trazem a sondagem, trazem as atividades sempre. A gente faz reunião semanal. Eu assisto as aulas, faço um trabalho preventivo. E as dificuldades que a professora tem em relação a algum aluno, a gente reflete: quais foram as opções? “Alice eu fiz de tudo”. Mas não fez o suficiente, porque se a criança não melhora, tanto quanto a gente espera, vamos mudar a estratégia. A gente faz uma reflexão, eu conheço mais de perto os alunos, então é mais fácil ainda. Então eu faço esse trabalho de prevenir e correr atrás da criança que está com dificuldade, então chamo os pais. Hoje eu trabalho diretamente com os pais, com os psicólogos, então dá para abranger mais, estou perto, estou dentro da escola (Alice).

CAPÍTULO VI

Contribuições do Programa de Mentoria online da UFSCar no desenvolvimento profissional docente

A partir das mensagens entre iniciantes e mentora, como também, por meio dos trechos das entrevistas realizadas, verifica-se que os futuros professores “trazem consigo uma série de crenças e imagens que influenciam na forma como se enfrentam na complexa tarefa na aula” (VAILLANT, 2009, p. 34). Segundo a análise dos dados, tais crenças foram apresentadas e trabalhadas no decorrer do PM, referentes ao ensino tido como tradicional, encaminhamentos neurológicos, concepções sobre avaliação e ensino.

O segundo fator a ser considerado, levantado pelo autor, é sobre a recepção do professor em início de carreira na instituição de ensino em que irá trabalhar, já que “a inserção ‘de fato’ é produzida, mas são muito poucas as ocasiões em que a escola ou outras instituições desenvolvem programas específicos para professores iniciantes” (p. 36).

Nesse sentido, as iniciantes demonstraram que não receberam apoio dos seus coordenadores, figura que foi vinculada diretamente à expectativa de recepção, sendo que a inserção foi realizada de modo solitário e sem preparação da escola para receber as novas professoras. O apoio recebido no início da carreira veio através das participações no Programa, ou seja, a partir das interações realizadas com a mentora, considerando a importância do conteúdo das mensagens.

A importância de oferecer apoio ao professor iniciante conversa com os aspectos levantados por Flores (2009) sobre as dificuldades mais comuns que acompanham os professores no início da carreira docente:

[...] os problemas dos professores iniciantes se situam, fundamentalmente, no campo didático e se referem, sobretudo, às decisões interativas do ensino. O elevado número de alunos por aula, a motivação dos alunos, a individualização e diferenciação do ensino, a atenção aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a indisciplina, os procedimentos avaliativos e a gestão do tempo emergem como fatores muito problemáticos, convertendo-se no cavalo de batalha dos iniciantes. (p. 71)

Tais características foram identificadas por meio das falas das professoras apoiadas pelo Programa, relacionadas ao trabalho realizado envolvendo a mentora e as iniciantes, com reflexões sobre tais assuntos e aprendizagens vindas através delas:

- dificuldades no planejamento de atividades dentro do processo de alfabetização dos alunos e a escolha de atividades que fossem ideais para esse trabalho, além de serem motivadoras para o aprendizado das crianças;
- a quantidade de alunos ao comparar o ensino particular com o público e as consequências desse elemento no ensino;
- o cuidado com as crianças, a fim de não esquecer nenhuma no processo de ensino e aprendizagem; a ansiedade por resultados no aprendizado dos alunos e a reflexão sobre o ritmo de cada um;
- o controle da indisciplina: organização dos alunos em fileiras; a avaliação e como encaminhá-la, considerando a imposição de políticas e a sugestão de avaliação diagnóstica, como ponto de partida para o aprendizado;
- quantidade de responsabilidade e de demandas ligadas à carreira docente, aspecto que foi considerado na escolha para participar de um Programa oferecido *online*.

A respeito da organização do Programa e a partir dos quadros que apresentam a síntese dos assuntos tratados entre iniciantes e mentora, destaca-se o momento de apresentação das participantes e de contextualização da sala de aula e do trabalho docente, concordando com Flores (2009):

[...] para que os programas de inserção promovam uma ajuda efetiva e eficaz ao principiante, é necessário conhecer as necessidades reais do novo professor em função de suas características pessoais e também do contexto escolar que ele se insere. (p. 91)

A partir das análises, verifica-se que Alice demonstra ter um trabalho muito próximo com as professoras que coordena, realizando sondagens, análises e reflexões e avaliando as estratégias escolhidas por seus colegas, a fim de que as crianças melhorem em relação ao seu aprendizado. Além disso, apresenta como parte de sua função, o trabalho que realiza com os pais e cita os psicólogos, embora, em outros momentos da entrevista, apresentasse não realizar encaminhamentos de crianças a esses profissionais.

Sobre as experiências vivenciadas, Solange e Alice tiveram uma trajetória profissional semelhante, relacionada às dificuldades de início de carreira, ao trabalho com a alfabetização e às escolhas profissionais, após o encerramento do Programa, quando assumiram a função de coordenação pedagógica.

Em um primeiro momento, a referência que elas possuíam sobre a função de coordenação remetia às suas antigas coordenadoras e, a partir do entendimento a respeito da importância que tal papel ocupa na escola, especificamente na orientação a outros professores, puderam avançar no modelo que tinham e ocuparam uma posição mais próxima dos professores com dificuldades.

Em relação às práticas desenvolvidas durante o Programa: agrupamentos produtivos, leitura em voz alta, reescrita, utilização de projetos, avaliação diagnóstica, uso da tabela de níveis de alfabetização e reflexões sobre a prática, algumas questões foram destacadas na mentoria de cada uma das professoras, enquanto iniciantes.

A questão da avaliação foi um aspecto em destaque na participação de Solange no Programa, já que se configurou como um assunto sobre o qual ainda possui muitas dúvidas e impasses, enquanto professora experiente.

Solange, quando fala sobre avaliação, *“como avaliar um aluno? Porque o aluno eu deveria avaliar pelo o que ele estava se envolvendo, pelo o que ele estava avançando ou eu deveria avaliar esse aluno pelo o que ele deveria estar para o ano de escolaridade?”* tem um discurso que se assemelha ao que Alice apresenta sobre o aprendizado de seus alunos (*“Na verdade, fazendo a análise da aula, você sabe que você fez um trabalho adequado, se a criança melhorou em relação a ela mesma”*).

Nessa medida, Solange apresenta a avaliação como uma questão ainda atual, pois sente falta de um princípio norteador, embora fale sobre a recuperação paralela com bastante propriedade.

Sobre a participação de Alice, o destaque é para a ideia de sala heterogênea e de encaminhamentos neurológicos, sendo possível notar que a concepção de dificuldade de aprendizado e de como lidar com ela teve certa alteração: enquanto professora iniciante, ela tinha a ideia de que se o trabalho foi desenvolvido da melhor maneira, se o professor se esforçou para atender todos seus alunos, não esquecendo aqueles com maiores dificuldades e, mesmo assim, a criança não aprendeu, então é provável que ela possua algum problema ligado ao setor médico e, por isso, necessário encaminhá-la a fim de constatá-lo a partir de um laudo.

Já como professora experiente, Alice apresenta uma nova visão sobre os encaminhamentos, que vai no sentido de considerar o trabalho do professor como elemento primordial no aprendizado dos alunos, sendo que seu papel é orientar os professores e buscar, propor soluções para os estudantes que apresentem dificuldade, sem que seja necessário ajuda médica.

Esse assunto é tido como destaque, pois foi um dos pontos abordados pela mentora Denise durante a mentoria, em um processo de propor uma reflexão sobre essa questão com a iniciante que, a partir de seu relato de experiência de ensino e aprendizagem, mostrou que a contribuição foi significativa, mesmo sendo no sentido de motivar e iniciar uma reflexão sobre essa situação.

Além disso, o novo entendimento sobre os encaminhamentos, após alguns anos de encerramento do Programa, mostra que as experiências enquanto participante do PM e suas vivências, até hoje, influenciaram sua maneira de pensar.

Os momentos reflexivos propostos pela mentora Denise tiveram muito destaque nas falas das professoras entrevistadas, nas lembranças sobre o Programa, remetendo ao trabalho realizado com os registros e diários reflexivos, que tinham orientações a partir de textos e conversas sobre o assunto.

Sobre tal questão, concorda-se que “nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência” (MIZUKAMI, 2004, p. 7), princípio que norteou a organização e atividades do Programa. Dessa forma, o desenvolvimento de práticas reflexivas no PM:

[...] caracteriza-se por ser um processo de longa duração, que envolve a construção de uma base conceitual em termos teóricos e uma base de confiança em termos das relações entre as envolvidas, bases essas imprescindíveis para a continuidade e também para a investigação do programa proposto. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 90)

É de grande importância considerar, segundo Shulman (2005), que “a compreensão no solitário não basta. A utilidade desse conhecimento reside em seu valor para discernir e atuar” (p. 19), avançando em tal ideia, ao propor o modelo de racionamento e ação pedagógica, o qual consiste na compreensão, transformação, ensino, evolução, reflexão e novas maneiras de compreensão.

A particularidade do Programa de Mentoria ter sido ofertado na modalidade a distância conversa com as mudanças que estão ocorrendo no acesso às informações, ou seja, “desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas” (KENSKI, 2011, p. 18).

Aspectos positivos como ter mais tempo para realizar as atividades do Programa, por ser a distância, maior abertura para contar sobre as dificuldades, sem que houvesse uma exposição dos dilemas para alguém da escola e pudesse ser mal compreendido, destacaram-se nas falas de Solange e Alice.

As professoras ex-participantes apresentaram o PM como uma iniciativa que elas indicariam para outras colegas, ou seja, a partir das análises dos dados e com esse último aspecto, verifica-se que ter participado do Programa foi uma experiência positiva na carreira dessas professoras.

Por fim, tendo como base os dados e as análises apresentadas, é possível afirmar que o Programa de Mentoria *online* da UFSCar contribuiu para inserção das professoras iniciantes no ensino, auxiliando-as a enfrentar algumas dificuldades, com aprendizagens sobre a docência, além de ajudar na preparação para outros desafios como professoras experientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de leituras sobre os estudos que tratam de formação docente, desenvolvimento profissional e fases da docência, com foco em início da carreira, comunicação entre os pares, aspectos da educação à distância e o Programa de Mentoria *online* da UFSCar, foi que se desenvolveu o presente projeto.

Tais referenciais deram suporte para a investigação sobre se, e de que maneira, o Programa de Mentoria *online*, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre a época que participaram do Programa.

Dessa forma, nosso interesse foi compreender o início da carreira docente, as dificuldades e as formas de superação a partir de narrativas feitas por professoras iniciantes envolvidas na coleta de dados. A respeito de narrativas, Galvão (2005) afirma:

[...] as explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional. (p. 331)

Assim, é relevante que apareça nos estudos sobre o início da carreira docente que “a importância de que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores parece ser uma conclusão efetiva, tanto no Brasil quanto fora dele” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 54), concordando com as autoras sobre o fato de que o assunto também abrange a necessidade de se contribuir de modo mais efetivo para o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de políticas públicas dirigidas aos iniciantes.

Os estudos sobre professores iniciantes na América Latina demonstram que as primeiras experiências daqueles que se iniciam na carreira, apresentadas como tentativas de ensaio e erro e pedido de ajuda a um colega, situam-se entre o abandono da profissão e a busca de qualidade da educação. Dentre as experiências iniciais, também se enquadram as práticas mais tradicionais e a incorporação de práticas imperantes na escola (VEZUB; ALLIAUD, 2012).

Os motivos que impulsionaram as dez professoras participantes desta pesquisa a procurarem o Programa de Mentoria envolveram sentimentos de desespero, insegurança, angústia, relacionados à vontade de acertar, às trocas de experiência e reflexão sobre a prática, e, além disso, à falta de apoio dentro da escola e à pouca abertura entre os pares.

Além disso, as dúvidas tinham como foco: produção de texto, leitura, escrita, níveis de aprendizado, e agrupamentos produtivos; dúvidas sobre matemática também aparecem no que se refere às quatro operações e assuntos específicos, sendo que os conteúdos trabalhados pelas mentoras atenderam às expectativas das professoras ex-participantes do Programa de Mentoria.

É importante destacar que as narrativas trouxeram aspectos similares, mas com elementos específicos que cada iniciante trazia à sua mentora, graças ao currículo aberto e flexível do Programa. Dessa forma, é importante ressaltar o papel das narrativas como ferramentas de reflexão e como possibilidade de os diálogos serem retomados, pelo fato de serem registrados virtualmente.

A partir das respostas obtidas pelo preenchimento do questionário *online*, foi possível identificar os aspectos do Programa de Mentoria *online* (UFSCar) que podem ter influenciado nas práticas pedagógicas, a construção de sua identidade docente e desenvolvimento profissional, o que possibilitou verificarmos que houve aprendizagens derivadas da participação das PI no Programa, relacionadas à profissão como uma formação continuada, constante e qualificada, também relacionada à segurança e trocas de experiência. Em relação aos estudantes, foi possível observar um movimento de atenção aos alunos e às suas dificuldades, além de melhoria nas práticas.

As aprendizagens ligadas à sala de aula foram vinculadas à ideia de que ela não é o lugar onde simplesmente se obtém conhecimento; a sala foi apontada então como um espaço de diálogo, de compartilhar, socializar aprendizagens e melhorar os relacionamentos, tendo havido também a melhoria na organização das aulas e das práticas.

As professoras também relataram que o Programa possibilitou reflexões sobre os conhecimentos específicos, em registros reflexivos que tiveram um importante papel, possibilitando identificar os problemas e buscar soluções efetivas para as dificuldades dos alunos e seu aprendizado.

Nesse sentido, a reflexão foi um aspecto essencial para que as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de exercício profissional fossem resignificadas e analisadas no Programa, considerando que as reflexões possibilitaram ajudar as iniciantes na formação de professores reflexivos, ao gerar questionamentos sobre o ensino, no enfrentamento das dificuldades, na superação das dúvidas e incertezas, como também, nas trocas de experiências.

Outros conhecimentos resultantes do Programa, e relatados pelas participantes, foram relacionados: a compreensão do outro; a construção da identidade de “professora” ao longo do

PM; a prática da docência e análises críticas sobre ela; e as medidas que davam resultados em sala de aula.

Dessa forma, observamos que o PM possibilitou, a uma amostra das participantes, aprendizagens de diferentes esferas, relacionadas ao contato estabelecido com as mentoras e às suas orientações e apoio. Nesse sentido, os perfis das mentoras envolviam características como: comprometimento, ética, dedicação, solicitude, atenção, paciência, calma, prontidão, participação, eficiência e experiência, que contribuíram para que fosse estabelecida uma relação de confiança entre as professoras experientes e as iniciantes.

A partir desses elementos, somados à capacidade de comunicação e escuta avaliada de forma positiva pelas professoras, foi possível realizar o apoio e o trabalho com os dilemas das iniciantes. Ainda sobre o apoio, os efeitos entre iniciantes e experientes, ou melhor, a interlocução entre profissionais com repertórios e em fases distintas da carreira, foram percebidos a partir dos dados da pesquisa, em que o professor experiente ofereceu maior segurança nas ações das iniciantes, tinha embasamento teórico nas discussões sobre as dúvidas apresentadas, oferecia condições para a reflexão e o repensar a prática, orientações sobre registros como forma de reflexão e ação e, de maneira geral, no sentido das discussões serem importantes no processo formativo de professores em início de carreira.

De forma mais específica, as respostas do questionário apontam que o apoio oferecido envolvia o trabalho sobre o diálogo com os colegas na escola; a atenção ao aprendizado dos alunos; as devolutivas da mentora sobre atividades; as reflexões e ideias; as dicas de organização do trabalho (registros e diários reflexivos); o apoio emocional; as sugestões de textos, atividades e projetos.

Dentro da amostra de dez participantes da pesquisa, nove atestaram que o Programa de Mentoria trouxe contribuições para o enfrentamento das dificuldades vividas posteriormente ao encerramento da participação no Programa, envolvendo:

- apropriação de saberes enquanto iniciantes que ajudaram como experientes;
- olhar diferenciado sobre os assuntos trabalhados;
- apoio e ajuda da mentora como suporte para a realização de atividades realizadas no PM;
- importância do registro, do plano diário de aula, descrição das atividades, intervenções e resultados diários, classificação de atividades;
- trocas de experiência, ação reflexiva, avaliativa e norteadora.

Sobre isso, com base em Vaillant (2009), “o ensino é uma das chaves para a realização de boas aprendizagens, a melhora da situação dos docentes é um dos principais desafios enfrentados pelas políticas educativas latino-americanas” (p. 29), já que os professores têm a necessidade de “desenvolver uma consciência de sua competência para resolver os problemas que a prática se apresenta, necessitam conseguir habilidades porque querem ser exemplos das ações que realizam” (DÍAZ, 2001, p. 95).

Mais um aspecto é apresentado por Marcelo Garcia (2002), que estuda a redefinição do trabalho do docente, além de seu desenvolvimento profissional, em um contexto influenciado pelos novos meios de comunicação. O autor nos mostra que, para lidar com transformações da sociedade, ou então, para sobreviver a elas, é necessário desenvolver capacidade de aprender e motivação pelo aprendizado.

A partir disso, pensamos a respeito do modelo do Programa de Mentoria que se pautou em atividades formativas consideradas como “diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (MIGLIORANÇA et al., 2006, p. 2), além disso:

[...] os programas de mentoria permitem ao professor iniciante a reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática, pois com os questionamentos do professor mentor, o professor iniciante é levado a tomar consciência das necessidades de analisar e refletir sobre o seu trabalho. (BUENO, 2008, p. 23)

Além disso, com a análise de entrevistas e da trajetória de duas professoras participantes do Programa, pudemos conhecer mais de perto como era realizado o trabalho entre iniciantes e mentoras, ou seja, como as dificuldades foram tratadas ao longo do Programa e ressignificadas anos após o encerramento dele.

Um aspecto a ser observado sobre o trabalho das iniciantes é referente à dificuldade de trabalhar a alfabetização, com ênfase na leitura e escrita. Conteúdos ligados à matemática, ciências e artes acabam ficando em segundo plano, enquanto atividades ligadas à alfabetização ganham destaque nas práticas das professoras.

O destaque do estudo também foi em relação ao acompanhamento à PI, que envolveu a elaboração de registros reflexivos sobre as práticas realizadas, tendo como base as conversas entre mentoras e os textos disponibilizados. A mentora Denise estendeu seu apoio ao sugerir a realização de agrupamentos produtivos entre os alunos.

A respeito da avaliação, ela foi trabalhada ao longo da participação da iniciante no Programa, embora ainda seja um tema atual e relacionado às dúvidas sobre como realizar procedimentos avaliativos com alunos, sendo que a falta de um referencial foi apontada como uma dificuldade relacionada ao tratamento do assunto. Além disso, iniciar um trabalho com uma sala de alfabetização foi apontado como um momento de desestabilização profissional, mas marcado com segurança para enfrentar as dificuldades dessa nova modalidade de ensino.

Dessa forma, a retomada dessa dificuldade que marcou o início de carreira, por Solange, enquanto professora experiente, demonstra que a fase em que os professores possuem experiência também é marcada por dúvidas sobre aspectos importantes relacionados à docência, embora concorde-se que “cada fase, 'âmbito' e atividade de formação é uma oportunidade para que os professores se questionem, modifiquem e reestruturem suas concepções, modos de atuar e valorizem sua prática” (VEZUB; ALLIAUD, 2012, p. 13).

O segundo caso que se destacou foi o da professora Alice, que traz a questão das salas heterogêneas e da diversidade, aspecto marcante no início de carreira, primeiramente vinculado ao encaminhamento neurológico de crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e que não avançavam no aprendizado, sendo que, durante o Programa, com reflexões e orientações, essa questão foi abordada a partir do cuidado no planejamento de atividades que atendessem a todos os alunos.

Ainda foi possível verificar uma mudança sobre o entendimento dos encaminhamentos, sendo que Alice, agora, como coordenadora, entende que o trabalho do professor deve orientar o ensino até que os alunos aprendam e, caso não aconteça o aprendizado esperado, o docente tenha a responsabilidade de tentar outras práticas pedagógicas, sem que seja preciso recorrer indiscriminadamente a áreas como, por exemplo, a medicina.

No que se refere às dificuldades na fase de alfabetização, a mentora recomendou à Alice que lançasse mão do uso de diários e registros reflexivos, a fim de analisar suas práticas; atividades pautadas na proposta do Letra e Vida; agrupamentos produtivos com alunos e envio de textos, orientações que auxiliaram em suas dúvidas ligadas ao aprendizado de seus alunos.

A atenção às práticas escolhidas, a reflexão sobre elas, as novas reformulações e ações são realizadas com frequência pelas professoras, sob orientação e com incentivos da mentora, concordando que “a comunicação na aula, a recepção das mensagens, não está garantida, não é algo dado, não está instituída, não é seguro que ocorra” (VEZUB; ALLIAUD, 2012, p. 16).

Tendo em vista que o objetivo do presente estudo foi investigar a contribuição do Programa de Mentoria no enfrentamento das principais dificuldades das professoras iniciantes e avaliar os processos vividos por essas e suas mentoras, podemos dizer que alcançamos resultados positivos, reforçados pela análise dos dados do Programa (questionários e interações *online*), pelos questionários respondidos por dez docentes ex-participantes do Programa e pelas entrevistas feitas com duas dessas ex-participantes.

De maneira geral, foi possível perceber a importância das aprendizagens mediante interações entre profissionais experientes e iniciantes e que, para viabilizar esse apoio, foi pertinente o uso de interações na modalidade à distância, a qual minimiza dificuldades como a escassez de tempo e acúmulo de responsabilidades pessoais e profissionais, sendo que, nesse sentido, o Programa de Mentoria destaca-se pelo seu formato *online*.

Dessa forma, podemos dizer que se trilhou, com a realização da pesquisa, um caminho produtivo, que mostra ao profissional de Pedagogia a importância da incessante investigação e dos estudos sobre maneiras de cumprirmos nosso papel no acompanhamento, auxílio e parceria com os demais colegas da área de Educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, jul/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517>>. Acesso em: 5 fev. 2013.
- ALVES-MASOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...Caxambu**, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>>. Acesso em 10 set. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.
- ARAÚJO, J. P.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A formação de professores para a docência do campo: pistas a partir da prática. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência**: teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 49-76.
- ARREDONDO, S. C.; TELLES, J. E. Q.; DUARTE, E. C. V. G. Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância. In: MARTINS, O. B, POLAK, Y. N. S (Orgs.). **A Educação a distância na UFPR**: novos cenários e novos caminhos. 2 ed. Curitiba: UFPR, 2001. Cap.6.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARROS, A. M. R. de. **Dificuldades e superações nos anos iniciais da docência em matemática na escola pública**. 2008. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista Paulista, Piracicaba. 2008.
- BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. ISBN: 972-0-34112-2 (Coleção Ciências da Educação, v.12).
- _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: A Secretaria, 1999.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, 2010. 34 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BUENO, A. H. **Contribuição do Programa de Mentoria do Portal dos Professores-UFSCar**: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CABALLERO, S. S.; SOLTERMANN, S. Mentoría o Mentorazgo: alternativa de perfeccionamiento y actualización didáctica de los egresados en su primer período de inserción laboral. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, 2, 2010, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2010. p. 1-10. CD-ROOM.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

_____. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 51-68.

CAVACO, M. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

CERRILLO, Q. M. La escuela como espacio de trabajo para los profesores. In:

CHAKUR, C. R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.149-176, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15556.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. Personal Experience Methods. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage. 1994. p. 413-427

CONTRERAS, J. D. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v.24 (2), n.68, p.61-81, 2010. ISSN 0213-8646.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press. 1993.

COSTA, C. S.; VOLTARELLI, M. A., CUNHA, R. C. Pesquisas sobre professores iniciantes: o estado do conhecimento no programa de pós-graduação em Educação UFSCar 2000-2010. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, 3, 2012, Santiago de Chile. **Anais...** Santiago de Chile: UA, 2012. 1 CD-ROM.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Revista Olhar de professor**, [Ponta Grossa], v.10, n.2, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1486>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CUNHA, M. I.; ZANXHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DAMASCENO, K. K.; MONTEIRO, F. M. A. Formação continuada: uma contribuição para a construção de conhecimentos necessários à prática docente. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8, 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999. 321p.

DIAS, A. A. C. As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.3, p. 223-231, set./dez., 2008.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, GARCIA, C. (ed). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

ELLIOT, J. El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v.24 (2), n.68, p. 223-242, 2010. ISSN 0213-8646.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A (ed.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 95-120.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08183int.rtf>> Acesso em: 10 jan. 2014

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. ISBN 85-7496-147-7. (Coleção formação de professores).

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, [Braga], v.12, n.1, p. 171-204, 1999.

_____. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, C (org). **El profesorado principiante: inserción a la docência**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008, p. 59-98. ISBN: 978-84-8063-352-9.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores Iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], n. 115, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, [Bauru], v.11, n.2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=98>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. ISBN: 978-85-7652-151-8.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

GIMENEZ, R.; ITURRALDE, M.; SALINAS, S. La gestión en la travesía del acompañamiento: IFDC de Villa Mercedes. In: SALINAS, S. et al. **Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. p.15-84. ISBN 978-950-00-0693-4

GOUVÊA, G.; GRUMBACH, G. M. Expansão do ensino superior e aspectos legais da Educação a Distância. In: GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GOZZI, M. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [Brasília], v.89, n.223, 2008.

GRAFFIGNA, A. M.; TRINCADO, C. G. El docente referente dispositivos para el acompañamiento del profesor novel. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, 2, 2010, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2010. p. 2-9. CD-ROOM.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão**. 1996.149p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996.

_____. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____ (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 75).

HOBSON, A. J. et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, [S.I.], v.25, n.1, p. 207-216, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0800156X>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

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

_____. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, 1993.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

_____. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

HUNT, B. C. ¿Qué Qué dice la literatura internacional sobre la efectividad del desempeño docente? In: PREAL - PROMOCIÓN DE LA **REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA**. Formas & Reformas de La Educación, n. 30, set. 2008, p. 1-4

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INGERSOLL, R. M.; STRONG, M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. **Review of Educational Research**, [S.I.], v. 81, n.2, p. 201-233, jun. 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociologia**, Campinas, v.29, n.104, p. 647-665, 2008. Edição especial

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a distância**. Campinas: Papirus Editora, 2008b.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. Writings about writing. In: RUSSELL, T.; KORTHAGEN, F (Eds.). **Teacher educators reflecting on writing in practice**. London: Falmer Press, 1995.

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

LARUCCIA, M. M. A Educação à Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). **Pensamento & Realidade**, [S.I.], v. 11, p. 40-55, 2008.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: O que pratica a escola?**. São Paulo: FDE, 1998. p.71-80. (Série Idéias, n. 8). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=009>. Acesso em: 5 dez. de 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPV, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O. Trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2013.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. D. **A Socialização profissional de professores**. Relatório de Pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. p. 45 -53.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 142 p. ISBN 978-85-7983-087-7. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 10 out. 2013.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I], n.9, set/dez. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a05.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. (ed). **La función docente**. [Madrid]: Editorial Síntesis, 2001. p.141-170.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n.8, p. 07-22, jan./abr 2009.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n.9, p. 51-75, set./dez. 1998.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, [S.I], n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **El profesorado principiante**: inserción a la docência, [S.I], 2008.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das ciências da educação**, [S.I.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Programa de Promoción de da Reforma Educativa en América Latina y el Caribe**, [S.I], n. 52, mar. 2011.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S. A, 2009. 171p.

MARIANO, A. L. S. **A Pesquisa sobre o Professor Iniciante e o Processo de Aprendizagem Profissional:** algumas características. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2008, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

MASSETTO, D. C; OLIVEIRA, M. R. G; MONTEIRO, M. I. Os processos de apoio online na formação de professores e seus avanços. **Revista Eletrônica de Educação**, [São Carlos], v.7, n.2, 2013.

MENDES, M. T. R. P. J. Casos e Narrativas: contextos e pretextos para a integração das TICs no processo educativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p-29-64, mai/ago. 2004.

MIGLIORANÇA F.; TANCREDI, R. M. S. P. Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um programa de Mentoria. In: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência:** teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 301-332.

MIGLIORANÇA, F. et al. Conhecendo práticas e dilemas de professores do Ensino Fundamental: o Programa de Mentoria da UFSCar em perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-17

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, [S.I], ano 2, v.2, n.4, p. 112-127, ago/dez 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [S.I], v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufms.br/revces>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: LAZZARI, R.; BARBOSA, L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004b, p. 285-314.

_____(Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência:** teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 301-332.

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, mar 2000.

_____. **Do projeto coletivo da escola a sala de aula:** analisando processos de desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Relatório de pesquisa. São Carlos: FAPESP, 2003.

_____. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003b.

_____. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, dez/jul 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 15 mai. 2012.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M. R.(Orgs). **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, E. L. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho.** 2008. 228p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

MORAN, M. J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisual e telemáticas. In: MORAN, M. J; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus Editora, 2007.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes.** 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991. 192 p.

_____. (Coord.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992b. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n.74, abr. 2001.

NÚÑEZ, G. C; PINO, M; LÓPEZ, V. Horizontes de possibilidade de la Mentoría em Chile: análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 1149-1164, out/dez 2011.

OLIVEIRA, M. R. G.; FREITAS; D. Parceria entre Universidade – Escola Pública: uma possibilidade de desenvolvimento profissional: In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8, 2005, Águas de Lindóia. **Anais...Águas de Lindóia**, 2005.

OLIVEIRA, M. V. **Formação Continuada:** Espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola. 2001. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-

FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de interação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 41-88. ISBN 85-221-0279-1.

PACHECO, J. A. **Formação de professor: teoria e práxis**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de residência pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14, 2012, UNICAMP, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

PAPI, S. O. G; MARTINS, P. L. O. O desenvolvimento profissional de Professores Iniciantes e as pesquisas brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, 8, 2008. Curitiba, **Anais...** Curitiba, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, p. 39-56, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Nuevas exigências y escenarios para la profesión docente em la era de la información y de la incertidumbre. **Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado**, [S.I.], p. 61-87, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 205p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Pieri, G. S. **Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

RAMPAZZO, L. A pesquisa. In: _____. **Metodologia científica (para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação)**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REALI, A. M. M. R. Portal dos professores da UFSCar: bases teórico-metodológicas, programas, desafios e perspectivas. **Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia**, [S.I.], v.1, n.1, 2011, p.75-84. Disponível em: <<http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia.files.wordpress.com/2011/05/artigo07.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M, S. P. School-Family Relationship and school success: some lessons from a teacher education program. **Educational Resources - EDRS**, n. ED478107, p. 1-19, 2003.

_____. **Programa de apoio aos educadores**: espaço de desenvolvimento profissional. Projeto de Extensão PROEXT 2003, Ministério da Cultura, Secretaria de Educação Superior, Universidade Federal de São Carlos. Projeto de Extensão vinculado ao Núcleo Universidade – Escola e ao Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas, 2006.

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

_____. Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v.40, p. 479-506, 2010.

RIBEIRO, M. L. L., MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: SIMPÓSIO ESTADO E POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 5, 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

RINALDI, R. P. **Informática na educação**: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras. 2006. 196p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

RINALDI, R. P; TANCREDI, R. M. S. P. Formação de professores e histórias de vida como estratégia de pesquisa: desafios e reflexões. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8, 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2005. p. 235-235.
RINALDI, R. P; REALI, A. M. M. R. Formação continuada de professoras-mentoras e uso das TIC's. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8, 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2005. p. 241-241.

_____. Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para o uso da informática na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, New York, v.104, n.4, p.842-866, 2002. Disponível em: <www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20%282002%29.%20Defining%20Reflecti>

[on%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%200Teachers%20College%20Record,%20104%284%29,%20842-866..pdf](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5)>. Acesso em: 3 fev. 2013.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, n.1, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.37, p. 905-924, set./dez. 2012. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=7210&dd99=pdf>. Acesso em: 11 dez. 2013.

SANTOS, N. M. B. F. Programas de mentoring: aprendendo com a realidade canadense. **Interfaces Brasil / Canadá**, Rio Grande, n.7, 2007. p. 251-265.

SARTI, F. M. Parceria Intergeracional e Formação Docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.133-152, ago. 2009.

SCHOENFELD, A. H. Toward a theory of teaching-in-context. **Education Resources Information Center**. 1997. Disponível em: <<http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-incontext.html>>. Acesso em: 11 mai. 2012.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge grow in teaching. **Educational Review**, [S.I.], v. 15, n.2, p. 4-14, 1986.

_____. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. In: SIMPOSIUM SOBRE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES, 1992, Santiago de Compostela. **Anais...** Santiago de Compostela, 1992.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, [Granada], v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20, 1997, Caxambu. **Anais...**Caxambu, 1997. (disq.)

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 5 ed. Madrid: Ediciones Morata. 321p. 1998.

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**, [Santarém], v.1, n.1, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** Relatório de Pesquisa (não publicado). 2005.

_____. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** Relatório de Pesquisa (não publicado). 2006.

_____. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** Relatório de Pesquisa (não publicado). 2008.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, [S.I.], v.1, p. 61-71, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la dueda pendiente. **Revista de currículum y formación del profesorado**, [Granada], v.13, n.1. 2009.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, [S.I.], v.54, n.2, p.143-178, 1984

_____. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1988, p. 39-69.

VEZUB, L.; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles.** Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Jul 2012.

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

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to Standards-Based Reform: a critical review. **Review of Education Research**, [S.I.], v. 72, n.3, p.481-546, 2002.

ZABALZA, M. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Porto: Edições Asa, 1994.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, mai/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde09/rbde09_07_kenneth_m_zeichner.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2012.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2013.

APÊNDICES

Apêndice A - E-mail convite para participação na pesquisa

Olá prezada professora, boa tarde!

Primeiramente, gostaria de me identificar e justificar o meu contato: o meu nome é Débora Massetto, sou estudante de mestrado (Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos), sob orientação da Professora Aline Reali, uma das coordenadoras do Programa de Mentoria *online* da UFSCar - Portal dos Professores, pelo qual foi disponibilizado o seu e-mail de contato.

O contato é a respeito da pesquisa que estou realizando, intitulada: Formação de Professores Iniciantes: contribuições do Programa de Mentoria *online* da UFSCar, que busca investigar como o Programa tem contribuído para a formação pedagógica de professores iniciantes, após alguns anos de seu oferecimento.

Gostaria de saber se há o interesse em participar dessa pesquisa, que se realizará, em um primeiro momento, com a explicação dos objetivos pretendidos e encaminhamentos do projeto, juntamente com o preenchimento de um simples questionário, a fim de contar suas aprendizagens durante a participação no Programa.

Desde já, agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Débora Massetto.

Apêndice B - Questionário *online* preenchidos por dez professoras iniciantes

Questões

- Nome completo.
- Data de nascimento.
- Formação no Ensino Médio – início e conclusão.
- Formação no Ensino Superior – início e conclusão.

- Pós-graduação - Lato sensu (especialização, aperfeiçoamento e etc) ou Stricto sensu.
- Informações – início, conclusão e área.
- Instituição de Ensino.

- Instituição de ensino em que trabalhava durante a sua participação no Programa:
- Trabalhos posteriores - nível de ensino (série/ ano escolar); período; ano.

- Por que você decidiu participar do Programa? Quais eram suas dificuldades e necessidades formativas?
- Quais temas e conteúdos foram tratados?
- Os conteúdos atenderam às expectativas e às necessidades formativas vividas naquela ocasião?
- Como avaliar as atividades propostas (leve em conta: formato; conteúdo; tempo para realização; relação com suas necessidades; adequação com o contexto escolar; características de seus alunos e currículo)?

- Você identifica aprendizagens derivadas de sua participação no Programa?
- Sobre a profissão - Descreva-as nos campos adequados e dê exemplos.
- Sobre os estudantes - Descreva-as nos campos adequados e dê exemplos.
- Sobre a sala de aula - Descreva-as nos campos adequados e dê exemplos.
- Sobre a escola - Descreva-as nos campos adequados e dê exemplos.
- Sobre conteúdos específicos, seu ensino e avaliação - Descreva-as nos campos adequados e dê exemplos.

- Outras contribuições - Descreva-as nos campos adequados e dê exemplos.
- Eficácia das alternativas implementadas – Comentário.
- Perfil da mentora.
- Frequência de contato e orientação oferecida.
- Capacidade de “escuta” e comunicação.
- Qualidade dos feedbacks.
- Domínio dos conteúdos tratados e experiência sobre a realidade das escolas e salas de aula.
- Tipo de auxílio oferecido.
- De que local você acessava o Programa? Qual era o tipo de conexão que dispunha?
- Como avalia a realização do programa via internet?
- Você teve dificuldades pelo fato das interações com sua mentora serem online? Quais?
- A experiência trouxe contribuições para o enfrentamento das dificuldades vividas posteriormente ao encerramento de sua participação? Dê exemplos.
- Se elas não auxiliaram, a que atribui? Destaque aspectos positivos e negativos do Programa de Mentoria e de sua participação.
- Sugestões para aprimoramento ou reformulação do Programa de Mentoria.
- Você recomendaria outros professores iniciantes a participarem da iniciativa? Por quê?
- Você teria disponibilidade para aprofundar as suas análises por meio de uma entrevista online? Se sim, indique os dias e horários para contato?

Apêndice C - Roteiro de entrevista com a professora Solange

Roteiro de entrevista – Solange

- 1- Durante a realização do Programa, você era professora alfabetizadora. Você se lembra das principais dificuldades que enfrentou nesse início de carreira?
- 2- Dentre essas, você e a sua mentora, trabalharam a questão da produção e leitura de textos. Como é trabalhado esse conteúdo atualmente?
- 3- No seu início de carreira, você realizava o caderno de leituras e os diários reflexivos. Essas práticas ainda são atuais? Você criou outras estratégias para trabalhar com os alunos?
- 4- A sua angústia era no sentido dos alunos serem bons produtores de texto. Durante a sua participação, você contou que notava um avanço nessa questão. As orientações da mentora ajudaram nessa evolução? Como? Você poderia dar exemplos?
- 5- Depois que terminou o Programa, quais foram os seus encaminhamentos, considerando que as orientações foram finalizadas?
- 6- No Programa, a mentora dividiu as interações em dois grandes blocos: *"avaliação, reprovação, progressão continuada e recuperação paralela"* e *"produção e revisão textual"*. Como esses assuntos foram tratados?
- 7- Em contrapartida, você também elencou alguns temas importantes:
 - 1- Aluna recém alfabética
 - 2- Recuperação Paralela
 - 3- Avaliação e Repetência
 - 4- Produção e Revisão Textual

Quais eram suas preocupações sobre esses assuntos? E hoje em dia, como eles são tratados?

- 8- Essas preocupações se mantêm ou elas são outras? Quais? Como você lida com elas?
- 9- A sua avaliação dos alunos era da seguinte forma:
Avaliação diagnóstica com ditado, produção e interpretação de texto, também avalio nas atividades do dia a dia, oralidade, participação e responsabilidade
Você continua avaliando dessa forma? Quais os aprendizados sobre avaliação você teve no Programa?
- 10- Você disse, na época, que: *"Não é justo cobrarmos que os alunos saibam "realizar atividades" ou "explicitar conceitos" que não foram ensinados", mas e quando esses conceitos foram ensinados e os alunos não conseguem realizar?"*

Você encerrou o Programa com uma resposta? E hoje, o que você pensa sobre isso?

- 10- No Programa, a sua mentora sugeriu que você trabalhasse com sequência didática. É uma estratégia que você ainda utiliza? Ou quais outras você também usa?
- 11- Experiência de ensino-aprendizagem: como foi realizada?
- 12- Se o Programa fosse iniciado hoje, qual seria sua maior preocupação em refletir e como foco de suas interações?
- 13- Você, como coordenadora, como realizou o apoio às professoras iniciantes? Como elas superaram o período de inserção na profissão?
- 14- A sua angústia de “não saber o que dar”, hoje em dia é recorrente?
- 15- Você comentou, anteriormente, sobre o apoio que você oferece a outros professores, através de um site. Como é realizado esse trabalho? Como veio essa vontade em auxiliar outros professores?
- 16- Você disse, durante a sua EEA, que você possuía tal dilema: “o que fazer, por onde começar”. Você ainda possui esse ou outros dilemas?
- 17- Você disse: “Passava por um grande turbilhão de emoções, sentia-me órfã, cobrada, sem apoio”, você conseguiu superá-las? E hoje, quais são seus sentimentos?
- 18- As reflexões que você realizava, sob a orientação de sua mentora, sobre os conteúdos e suas intervenções, ajudaram na sua construção de saberes sobre a profissão?

Apêndice D - Roteiro de entrevista com a professora Alice

Roteiro de entrevista – Alice

1. Quais foram as suas motivações em procurar o Programa de Mentoria, em 2006?
2. Se você fosse convidada atualmente, quais seriam as suas motivações?
3. Antes de iniciar no Programa, você trabalhou como coordenadora pedagógica em uma escola de educação infantil e professora substituta também no ensino infantil, como era seu trabalho? Se havia dificuldades, quais eram nestes períodos?
4. Você, como coordenadora, realizou algum tipo de apoio às professoras iniciantes? Como você via esse período de inserção na profissão?
5. Durante a realização do Programa, você era professora alfabetizadora. Você se lembra das principais dificuldades que enfrentou nesse início de carreira?
6. Você tinha algum tipo de apoio dentro ou fora da escola? Como este ou a falta dele, interferia na sua prática?
7. Dentre as dificuldades no período de 2006-2007, você e a sua mentora trabalharam a questão da alfabetização, com ênfase nos alunos pré-silábicos. Como foi realizado esse trabalho?
8. Após a participação no Programa, como a questão da alfabetização foi trabalhada?
9. No seu início de carreira, você realizava a escrita dos diários reflexivos, com orientação de sua mentora. Antes dessa sugestão, você tinha algum tipo de registro? Como estes diários auxiliaram a sua prática? Esse registro ainda é realizado? Você possui outras formas de registro?
10. Como era o retorno da mentora com os seus diários? O feedback auxiliava, ou não, de que maneira?

11. Uma das orientações de sua mentora foi no sentido de organizar seus alunos por meio de agrupamentos produtivos. Você viu avanços na aprendizagem com essa prática? Ela é utilizada atualmente?
12. Retomando um trecho de sua mensagem com a mentora, em que você disse: “Nossas conversas têm contribuído bastante, me fazendo refletir ainda mais sobre minhas aulas”. Em que sentido você acha que a reflexão melhorou sua prática? E hoje em dia, esse processo é recorrente?
13. Você teve muitas orientações sobre o nível de escritas dos alunos, por meio das interações com a mentora, além de muitos anexos com sugestões de textos e atividades. Como esses materiais auxiliaram seu trabalho? Foram adequadas em face as suas necessidades formativas?
14. Outra questão que apareceu durante a sua trajetória de mentoria, foi a respeito ao encaminhamento neurológico de alguns alunos pré-silábicos, os quais eram focos de sua interação com a mentora. Como esse assunto foi tratado no Programa? Houve algum aprendizado sobre essa questão?
15. A sua meta era alfabetizar todos os seus alunos. Durante a sua participação, você contou que notava um avanço nessa questão. As orientações da mentora ajudaram nessa evolução? Como? Você poderia dar exemplos?
16. Durante o Programa, você disse: “a questão é que eu me cobro demais e não queria deixar nenhum aluno ir para a 2ª série sem estar no nível alfabético e talvez não atinja esse objetivo que para mim era primordial, pois o que mais me assusta é termos crianças na 4ª série sem estar alfabetizada”. Como esse aspecto foi trabalhado com a mentora? Como você vê a questão da sua ansiedade sobre o tempo de aprendizagem dos alunos, após a participação no Programa?
17. Dos onze alunos que estavam sendo observados, você disse na época que sete apresentavam maior interesse nas aulas. Quais aspectos você destaca para ter ocorrido tal avanço?

18. Na sua experiência de ensino aprendizagem, você escreveu: “o Programa me fez acreditar que o ensino vale a pena, foram 2 anos de trabalho e acredito ter feito diferença na vida dos alunos”. Como você vê a sua participação no Programa, atualmente?
19. Depois que terminou o Programa, quais foram os seus encaminhamentos, considerando que as orientações foram finalizadas?
20. Como era o perfil de sua mentora? E a frequência de contato?
21. Você disse, durante a EEA, sobre o processo do apoio ser realizado online: “porém deixa a impressão de estar faltando algo, talvez por falta de hábito”. Hoje você saberia me dizer o que estava faltando?
22. O fato de o Programa ser realizado a distância, trazia algum benefício ou prejuízo? Você conseguiria destacar aspectos positivos e negativos?
23. Quais sugestões para o aprimoramento do Programa você teria, caso ele fosse ofertado novamente?

ANEXOS

Anexo A - Diário reflexivo elaborado pela professora iniciante Solange

- ✓ Data: 13/04/2007
- ✓ Nome da atividade trabalhada: Leitura em voz Alta.
- ✓ Descrição da atividade: Iniciar a aula sempre com leitura em voz alta do livro “Na mira do Vampiro – Coleção Vaga-Lume”.
- ✓ Dificuldades encontradas: No começo manter a atenção de alguns alunos, (J. principalmente) parecem dispersos, outro (G.) por ser muito agitado percebo que ficar parado 10 minutos deu sono.
- ✓ Estratégias usadas para superar as dificuldades: No início eu parava de falar e olhava atentamente para o aluno até que ele parasse, conversando depois da importância de se respeitar o turno da fala, algo que já temos como “combinado” e ele um dos maiores defensores, o outro em um primeiro momento achei engraçado, mas entendi o quanto pra ele era difícil se manter dessa maneira, pois ele não para um instante, nas atividades propostas em lousa consegue superar os demais, mas é um aluno que não gosta de ler e produzir textos, pois sempre proponho aos que terminam primeiro que leiam os livrinhos que estão a disposição.
- ✓ Descobertas realizadas. Amei essa proposta, estou realmente encantada, segui exatamente a explicação do roteiro, expliquei que havia escolhido a coleção Vaga-Lume porque fazia parte dos meus livros preferidos de infância, que havia escolhido aquele em especial porque os dois meninos pareciam um pouco com eles que gostam de subir em árvores pra pegar frutas (aqui ainda temos muitas árvores frutíferas em quintais).
- ✓ O que foi interessante/ Por quê? A análise de algumas palavras dentro do contexto, quando percebo que está difícil eu faço a pergunta e eles ficam decidindo qual é o significado, a memória do que aconteceu no dia anterior, os risos espontâneos por causa de alguns acontecimentos do livro (ressoa no meu ouvido nesse momento). Um fato muito interessante foi o conhecimento da palavra “pelada”, expliquei que era futebol (não entrei em explicação naquele momento, mas eles entenderam muito bem). Dias depois sai com eles pra ensinar o que era quarteirão e demos a volta ao redor da escola, fomos até a praia e voltamos por um lugar muito arborizado, nesse caminho encontramos um campo, eles começaram a gritar “Tia, vamos jogar pelada?”.

Outro fato interessante também é que um aluno (K.) possui um livro dessa coleção e no dia seguinte trouxe para que eu lesse pra eles, mas eu expliquei que eu precisava terminar

aquele primeiro. Então G. pediu emprestado e eu a vi lendo em sala assim que terminou a lição.

Eles começaram a terminar a lição e procurar os livros parecidos com o que estou lendo, pediram pra sentar com o coleguinha para os sentarem juntos, e é claro que foi prazeroso assistir tudo aquilo.

✓ O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê? Apenas no primeiro dia que fiquei lendo por 10 minutos, percebi que eles começaram a cansar, no outro dia diminui para 5 minutos, creio que com os dias poderei aumentar um pouco mais.

✓ A estratégia utilizada era apropriada? Por quê? Não entendi muito bem essa pergunta. Qual estratégia de leitura? Da pergunta anterior?

✓ Como foi seu desempenho na(s) atividade(s)? Foi bom, sem dificuldades

✓ Como você avalia seu desempenho? Você teve as orientações que precisava?

Tenho um filho de 15 anos e gostava muito de ler pra ele na hora de dormir, no período de alfabetização eu propunha muitas vezes que ele lesse uma página e eu outra. Também fui durante 8 anos professora de Escola D., um trabalho voluntário, nesse período sempre li livros que pudessem melhorar a minha prática, minha dicção, creio que somado às orientações recebidas contribuíram para o meu desempenho. Obs. “Eu gosto de ler”

✓ Como foi a interação entre o grupo? Foi ótima

✓ Você pôde auxiliar algum aluno que teve dificuldade? Como foi esse processo? O que você sentiu nesse momento? Como você avalia essa interação? A maior dificuldade mesmo foi manter poucos alunos atentos no decorrer da leitura como já descrito em pergunta anterior.

✓ O que você acha que faltou, e que na(s) próxima(s) aula(s) poderia ser incluído? Nessa aula não tive dificuldades

✓ Como você avalia essa aula/atividade? Não conhecia a importância dessa aula, pra mim foi uma descoberta fantástica e maravilhosa.

Anexo B - Diário reflexivo da PI Solange

DIÁRIO REFLEXIVO

- ✓ Data: 10/09/2007
- ✓ Nome da atividade trabalhada: Ditado lacunado.
- ✓ Descrição da atividade: Os alunos receberam o texto “Curupira” do qual foram retiradas algumas palavras. A tarefa foi acompanhar a leitura do professor e completar as lacunas. O texto escolhido está em anexo. Como explorei bastante o tema do folclore achei que esse texto seria interessante. Já havia trabalhado as dificuldades ortográficas anteriormente.
- ✓ Dificuldades encontradas: Alguns alunos acabaram se perdendo nessa atividade, apesar de explicar-lhes que deveriam preencher as lacunas somente com as palavras que estavam faltando, eles repetiram palavras que já estavam no texto.
- ✓ Estratégias usadas para superar as dificuldades: Reli o texto outra vez e dei pausas maiores para que apagassem e refizessem, mesmo assim alguns ainda tiveram dificuldades de colocar as palavras corretas nas lacunas.
- ✓ Descobertas realizadas (descreva). Conhecer a importância de se trabalhar palavras dentro de um contexto, ou seja, com significado.
- ✓ O que foi interessante/ Por quê? Como já relatei, foi “gostoso” trabalhar as dificuldades ortográficas dentro do texto, até pra mim na correção, foi como se elas ganhassem vida.
- ✓ O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê?
Minha única dificuldade foi com os alunos que são mais lentos para acompanhar a leitura e acabaram se perdendo, porém acredito que no dia a dia encontraremos o nosso ritmo.
- ✓ Como foi seu desempenho na(s) atividade(s)?
Apesar dessas pequenas dificuldades, creio que consegui desenvolver a atividade com desenvoltura, não foi difícil, pelo contrário, foi dinâmica.
- ✓ Como você avalia seu desempenho? Você teve as orientações que precisava?
Sim, eu tive as orientações que precisava. Fiz a atividade com tranquilidade e quanto ao relato dos alunos, foi uma situação imprevisível.
- ✓ Como foi a interação entre o grupo? Foi boa, eles acompanhavam a leitura e iam escrevendo as palavras com muita atenção.

✓ Você pôde auxiliar algum aluno que teve dificuldade? Como foi esse processo? O que você sentiu nesse momento? Como você avalia essa interação?

Sim. Fiz a primeira leitura para que eles colocassem as palavras que estavam faltando na lacuna. Depois eu reli o texto para que eles verificassem se haviam escrito alguma palavra com erro ortográfico. Como percebi que alunos, por ainda apresentarem uma leitura mais lenta se perderam, eu reli mais pausadamente para eles. Como foi a primeira vez que realizei essa atividade, não contava que eles escreveriam algumas partes do texto e não somente a palavra que estava faltando.

✓ O que você acha que faltou, e que na(s) próxima(s) aula(s) poderia ser incluído?

Na próxima aula deixarei bem claro a proposta da atividade, ou seja, enfatizarei que eles devem colocar na lacuna somente a palavra que está faltando e até que se apropriem desse tipo de atividade, estarei mais atenta no desenvolvimento da mesma.

✓ Como você avalia essa aula/atividade? Eu gostei muito, achei produtiva e com grande significado para os alunos.

Anexo C - Atividade de revisão coletiva da iniciante Solange

Atividade - Revisão Coletiva de Reescrita

✓ **Data:** 26/10/2007

✓ **Nome da atividade trabalhada:** Revisão Coletiva de Reescrita

✓ **Descrição da atividade:**

Selecionei um texto que, além de apresentar frases incompletas não havia conectivos. Coloquei o texto na lousa sem os erros de ortografia, antes de fazer a leitura reli com os alunos o texto original. Em seguida solicitei que os alunos fizessem a leitura em silêncio e comparassem o texto que eu havia lido com esse texto.

A raposa e a cegonha.

1. Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar, ela não conseguia.
2. Comer porque o seu bico era grande demais.
3. Ela não conseguia comer.
4. Foi embora com fome foi a vez da cegonha um dia cegonha convidou a raposa para jantar a raposa não conseguia comer.

Moral da história.

✓ **Dificuldades encontradas:**

Conseguir que todos participassem, alguns foram resistentes.

✓ **Estratégias usadas para superar as dificuldades:**

Comecei a dialogar sobre importância da atividade e participação de todos.

✓ **Como foi seu desempenho na(s) atividade(s)?**

Razoável, preciso melhorar.

✓ **Como você avalia seu desempenho? Você teve as orientações que precisava?**

Apesar de ter recebido as orientações adequadas, meu desempenho foi razoável, tive um pouco de insegurança quando fazia as intervenções.

✓ **Como foi a interação entre o grupo?**

Foi ótima, os alunos respeitaram o turno da fala e não ridicularizaram o colega que se arriscava a responder, mesmo que suas respostas não fossem corretas.

✓ **Você pôde auxiliar algum aluno que teve dificuldade? Como foi esse processo? O que você sentiu nesse momento? Como você avalia essa interação?**

Achei esse processo mais difícil, em alguns casos eu solicitava que um ou outro aluno que possui a dificuldade de produção de texto respondesse. Com 3 alunos aconteceram a mesma situação, eles ficavam emudecidos, aparentemente parecia que estavam pensando e ficavam com um olhar introspectivo, fixo no chão. Eu me senti angustiada, com a classe toda em silêncio e não querendo expor demais os alunos, não sabia se estava dando o tempo correto. Comecei a me questionar se estava fazendo as intervenções corretas e como levei o roteiro impresso percebi que as perguntas não estavam sendo diretas, ou seja, ao invés de perguntar “Quem tem o bico grande?” fiz perguntas tais como: “O que você acha que está faltando?”. Creio que devo melhorar.

O que você acha que faltou, e que na(s) próxima(s) aula(s) poderia ser incluído?

Faltou um planejamento mais detalhado, eu sabia o que estava faltando no texto, mas não estava percebendo que precisava desse planejamento, o que me deixou insegura quanto às intervenções. Senti falta de ter analisado melhor o texto escolhido para revisão e levar as perguntas elaboradas, assim como as que me foram enviadas como modelo.

✓ **Como você avalia essa aula/atividade?**

Essa aula foi muito importante, pois fez com que eu não somente avaliasse os alunos, mas me avaliasse também enquanto educadora.

Anexo D - Relato da EEA pela iniciante Solange

Descrição da Experiência de Ensino Aprendizagem

Experiência: Produção de Texto

Desenvolver habilidades é algo difícil, mas ao mesmo tempo um desafio fascinante. É necessário muito engajamento, quebra de preconceitos e uma busca constante de aperfeiçoamento.

Ao deparar-me com uma sala, onde os alunos já deveriam estar alfabetizados, ter vencido a maioria das convenções ortográficas, verifico que em sua maioria os alunos não sabiam nem construir frases. O dilema “o que fazer, por onde começar” associado ao fato de ser professora iniciante fazia com que eu vivesse em constante conflito, buscando diversas soluções que me dessem um norte.

Passava por um grande turbilhão de emoções, sentia-me órfã, cobrada, sem apoio, solitária, porém não sentia uma rejeição psicológica pela sala, mas sim um sentimento de tristeza enorme ao me deparar com alunos em grande defasagem de aprendizagem e ver claramente a realidade do Brasil, uma realidade que até então, só me era apresentada pela mídia.

Quando li no Orkut sobre a UFSCAR foi como uma luz acesa no final do túnel, inscrevi-me e esperei ansiosa pela resposta e tive uma alegria infantil quando recebi a informação que fora aceita.

Comecei a interagir com a **Denise** relatando toda a minha angústia e as expectativas que tinha em relação ao curso, precisava de base, de estrutura e conhecer quais as intervenções que realmente dariam resultados.

Interagir com a **Denise**⁴⁵ foi muito importante, o fato dela estar fora do meu contexto fez com que analisasse a situação de forma imparcial, me fazendo refletir em muitos aspectos, não havia um passar a mão na cabeça, mas desafios constantes.

Relatei que a minha maior preocupação era tornar meus alunos leitores e bons produtores de texto, mas como poderia se muitos nem frases formavam? Se ainda possuíam erros gravíssimos na ortografia?

A **Denise** compreendeu minha ansiedade e seu primeiro passo foi me direcionar para a importância da introdução da “leitura em voz alta” em minha rotina diária, explicando que a longo prazo essa prática traria uma série de benefícios para os alunos.

⁴⁵ Esse nome é fictício a fim de preservar a mentora.

Ao falar do grande valor dessa atividade e enviar-me também um texto de apoio da Rosaura Soligo, ela explicou detalhadamente o motivo pelo qual deveria introduzi-la na minha rotina, fazendo-me compreender seu significado, além disso, enviou-me um roteiro, dessa maneira senti-me segura para desenvolvê-la e estava consciente da sua relevância.

Escolhi um Livro da Editora Ática chamado Na mira do Vampiro, por achar que caracterizava-se muito com a minha sala, foi uma experiência muito gratificante, dia a dia nos vimos envolvidos por uma história cheia de emoções, não só eu como eles que também amaram a atividade.

Interessante que havia uma expressão antiga “jogar pelada” e que eles não conheciam, quando lhes expliquei riram muito e um dia saindo com eles para conhecermos o bairro, passamos por um campo de futebol, imediatamente a maioria começou a gritar “Professora, vamos jogar pelada?”, comecei a ver que realmente acontecia o que a **Denise** havia me exposto, começaram a aumentar o vocabulário, a compreender novas palavras a partir do seu contexto e eu fui reconhecendo dia a dia a importância da atividade proposta na prática.

A segunda proposta de trabalho foi a reescrita de texto, outra atividade que eu não sabia como aplicar, novamente a **Denise** enviou-me um roteiro de forma clara e não tive dificuldades para aplicá-la, essa primeira atividade deveria ser enviada para avaliação e pra mim esse fato seria muito importante, pois eu sabia que ela faria uma avaliação mais precisa.

Quando recebi o retorno dessa a avaliação fiquei mais preocupada, pois alguns alunos que possuíam uma boa ortografia e caligrafia estavam entre eles e percebi que meu foco estava limitado, fiz outra avaliação com o mesmo roteiro para que pudesse analisar agora com mais profundidade, principalmente a questão da coesão e coerência.

Após a aplicação da atividade verifiquei com mais clareza a situação dos alunos, comecei a me questionar e lembrei-me das atividades de produção que aplicava até então. Nem sempre eram atividades claras, sugeria para a turma alguns temas e colocava na lousa tais como: Faça uma produção de texto sobre “Um passeio no quarteirão”, não esqueça que deve ter 5 parágrafos, começo, meio e fim.

Mas, diante dessa problemática, o que fazer? Como proceder para que os alunos realmente se tornassem bons produtores de textos? Era uma grande responsabilidade e era minha, mas graças a Deus não caminhava sozinha e fui novamente orientada de forma clara e precisa.

Recebi orientação para desenvolver a atividade de revisão de reescrita coletiva, na primeira tentativa tive muita insegurança, apesar de ter recebido as orientações de forma clara e objetiva, contudo não me ative a certos detalhes importantes, senti-me insegura no momento

da aplicação, não conseguindo conduzir corretamente a atividade. Porém eu tinha um objetivo definido, eu era responsável pelos meus alunos, eu tinha recebido orientações sobre como proceder, não podia desistir porque havia falhado.

Dias depois eu apliquei a atividade novamente e então mais segura do seu procedimento consegui conduzi-la de maneira satisfatória.

Comentei com a **Denise** a importância dessa interação, pois além de me incentivar, estava me mostrando caminhos a seguir. Percebi que não somente os alunos estavam mostrando um avanço em suas produções, mas eu também estava mais preocupada com o que escrevia para ver se meu texto estava coeso e coerente.

Como já havia dito em um dos relatos, torno a afirmar, a UFSCAR contribuiu para um ano de grande progresso em minha vida e na qualidade da educação de centenas de alunos que ainda passarão por minhas mãos. Não só minha, mas de minhas colegas também, pois não guardo somente para mim todo o aprendizado adquirido aqui, tenho sido multiplicadora, além de divulgadora do Portal, realmente é um trabalho excelente.

Todas as vezes que enviava minhas reflexões, algumas colegas ficavam aguardando o retorno com a mesma ansiedade que eu e quando lia as respostas elas vibravam comigo e corriam para aplicar em sala de aula. Parecíamos crianças, uma mostrando pra outra as atividades dos seus alunos.

Quando comecei a ver o resultado das últimas produções dos alunos e comparar com as atividades do início do ano, confesso que tive vontade de chorar de emoção. Inclusive, ao mostrar para minhas amigas os resultados, elas ficaram perplexas, porque viam o grande progresso deles.

Ganhei credibilidade em meu meio, e isso favoreceu muito para minha auto-estima, pois o fato de ser professora iniciante me deixava muito angustiada e muitas vezes sem coragem para argumentar em muitas situações.

Confesso que hoje estou fazendo a tarefa mais árdua dessa experiência, pois vejo que é o momento de cortar o cordão umbilical e tenho resistências quanto a isso, porém sei que estou pronta, que a **Denise** soube como conduzir essa experiência me encaminhando para a autonomia.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a toda equipe da UFSCAR, a todos que têm se empenhado em contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores do Brasil.

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.” Paulo Freire (Cartas à Cristina, 1994.)

Anexo E - Roteiro de diário reflexivo**SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE DIÁRIO REFLEXIVO**

- ✓ Data.
- ✓ Nome da atividade trabalhada.
- ✓ Descrição da atividade.
- ✓ Dificuldades encontradas.
- ✓ Estratégias usadas para superar as dificuldades.
- ✓ Descobertas realizadas (descreva).
- ✓ O que foi interessante/ Por quê?
- ✓ O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê?
- ✓ A estratégia utilizada era apropriada? Por quê?
- ✓ Como foi seu desempenho na(s) atividade(s)?
- ✓ Como você avalia seu desempenho? Você teve as orientações que precisava?
- ✓ Como foi a interação entre o grupo?
- ✓ Você pôde auxiliar algum aluno que teve dificuldade? Como foi esse processo? O que você sentiu nesse momento? Como você avalia essa interação?
- ✓ O que você acha que faltou, e que na(s) próxima(s) aula(s) poderia ser incluído?
- ✓ Como você avalia essa aula/atividade?

Anexo F - Orientações para a realização da sondagem
ORIENTAÇÕES PARA A SONDAAGEM: REESCRITA

- 1 – Escolha um texto de boa qualidade literária e que seja do gênero narrativo (conto, fábula, lenda);
- 2 – Faça a **leitura em voz alta** do texto para os alunos (se necessário, leia uma segunda vez para eles, mas somente se necessário);
- 3 – Faça com eles o **reconto**: oralmente, peça que contem novamente a história lida;
- 4 – Em seguida peça para que, individualmente, reescrevam a história sendo o mais fiel possível à história original do autor. **Atenção**: não é necessário que saibam a história de cor, mas sim que se utilizem das marcas do gênero narrativo, tempo verbal, vocabulário etc. e, principalmente, que mantenham o enredo da história. Portanto, não deixe que alterem o final ou mudem os personagens etc. É uma atividade de **reescrita** (escrever de novo o que alguém já escreveu) e não de escrita de autoria, onde teriam que ser criativos e “inventar” coisas.
- 5 – Com essa avaliação poderemos analisar como as crianças lidam com os recursos lingüísticos: gênero textual, coerência, coesão, segmentação de palavras, ortografia, paragrafação etc.

Anexo G - Texto sobre sequência didática

Seqüência didática - Produção oral com destino escrito

Esta seqüência didática tem por objetivo que os alunos se familiarizem com a produção de contos de fadas. O contato freqüente com este gênero – que foi lido diariamente por você – e as conversas sobre essas leituras servirão de matéria-prima para que eles, mesmo sem escrever convencionalmente, possam ser autores de versões desses contos. Isso será possível quando forem propostas atividades nas quais os alunos elaborem textos oralmente, ditando-os para que você faça o registro escrito na lousa ou em um cartaz.

Ao ditar, os alunos precisarão sentir-se autores da história, mesmo não estando alfabetizados, e, portanto, é preciso que você tenha clareza do seu papel de escriba. É importante destacar aqui que mesmo os alunos que já lêem e escrevem convencionalmente podem aprender muito com essa atividade, pois tal estratégia possibilita importantes discussões sobre a linguagem que se usa para escrever, e, em função disso, podem ampliar sua atuação como escritores autônomos.

Como escriba, você poderá utilizar, na frente dos alunos, estratégias de planejamento e revisão da produção coletiva. Isso quer dizer colocar em ação os conteúdos relacionados ao que consiste escrever para escritores mais experientes, realizando atividades de revisão de textos na presença e com a participação dos alunos que priorizem a análise e a reflexão sobre a língua e não apenas a correção do texto.

Essas ações com o texto permitem que os alunos:

- Compreendam para que se planeja um escrito;
- Pensem em diferentes opções para o início de um texto;
- Busquem distintas possibilidades de expressar cada idéia debatendo sobre a qualidade, beleza, precisão de cada uma das formas para escolher aquela que melhor concretiza o que se quer dizer;
- Atenham-se às diferenças entre o oral e o escrito, entre o coloquial e o formal, entre o que cabe apenas na fala e o que só faz parte do universo da escrita;
- Leiam e releiam (ou ouçam e ouçam novamente) o que já foi escrito para assegurar a coerência com o que está por escrever ou para revisá-lo da perspectiva dos leitores.

Tudo isso é imprescindível para que construam conhecimentos importantes sobre os comportamentos de escritor. Os contos selecionados para esta seqüência deverão primar pela qualidade literária, pois, como sabemos, existem versões muito empobrecidas dos contos,

tanto no que diz respeito à trama narrativa quanto ao cuidado com a linguagem. Por isso, quando encontrar um conto com muitas ilustrações e textos de apenas uma linha para cada página, descarte-o. Para esta situação, certamente este é um conto pouco adequado.

A produção ficará a cargo do grupo, mas isso não significa que você não vai poder interferir, muito pelo contrário. Seu papel será o de problematizar as elaborações feitas, confrontar as soluções dadas para um mesmo trecho e explicitar os comportamentos escritores: ler, reler e revisar, eliminar, trocar ou colocar novas palavras ou trechos, reler para ver como continua, para verificar se o texto está compreensível a um leitor ausente, se não tem repetições que o tornam cansativo. Como vê, você terá muito trabalho a fazer.

Mas lembre-se, você é o escriba. Não será preciso que os alunos copiem o texto produzido coletivamente. O objetivo maior desta seqüência é a realização de uma atividade de elaboração de texto com o foco na qualidade da linguagem que se escreve.

O QUE MAIS FAZER?

A continuidade desta atividade é, a partir da escolha do conto de fadas que será produzido oralmente, listar com eles os cenários e personagens que fazem parte do conto escolhido e pedir que, em pequenos grupos, façam, oralmente, descrições destes. Você deve anotar as descrições para retomá-las quando for produzir o texto.

Criar ilustrações para os personagens, neste contexto, faz todo o sentido. Colecione desenhos dos alunos, exponha e compare as diversas soluções encontradas por eles para bruxas, fadas etc.

Embora esta seqüência didática esteja voltada para a linguagem que se escreve, é possível elaborar várias atividades de análise e reflexão sobre o sistema, voltadas, particularmente, para os alunos que ainda não escrevem convencionalmente. Você pode propor que:

- Escrevam listas de seus personagens favoritos.
- Com os títulos de várias histórias conhecidas escritos em tiras de cartolina, descubram, em duplas ou trios, qual título está escrito em cada tira.
- Associe, em duas listas, o vilão e o protagonista de uma mesma história.
- A partir de uma descrição (lida por você), pedir que procurem, numa lista com vários personagens, aquele que você acabou de descrever.

Este procedimento de produzir textos oralmente pode ser amplamente utilizado, principalmente neste momento em que ainda têm muita dificuldade em grafar um texto, mas

são perfeitamente capazes de compreender e produzir a linguagem escrita. Você pode propor a escrita de alguns trechos ou de outros tipos de textos, como os informativos, por exemplo.

Anexo H - Orientação da mentora Denise para iniciante Solange sobre a EEA

Para auxiliá-la na redação desse texto, seguem algumas instruções:

1. A temática já está determinada: a produção de textos.
2. Redija um texto oferecendo – de forma clara e criativa – detalhes e informações pertinentes a retratarem a situação vivida; descreva, pois, o mais detalhadamente possível as situações e as pessoas envolvidas, de forma que os leitores possam ter elementos para analisá-las.
3. Explícite bem o contexto em que as aprendizagens ocorreram.
4. Identifique e descreva com detalhes os participantes (personagens) e suas características.
5. Ao escrever o texto você poderá recorrer a dados de observação, a falas do professor e/ou dos alunos, a fatos que ocorreram em sala de aula, a dinâmicas presentes na sala de aula, a interações diversas, exercícios escritos etc., a experiências pessoais ou a outros tipos de dados. Apresente uma situação que possa ser problematizada. Você pode recorrer a episódios marcantes no período (tanto positivos quanto negativos), excertos de correspondência, registros de reuniões, registro de diários, relatórios etc.
6. Registrar cuidadosamente as situações, as falas de alunos e do professor, os acontecimentos em sala de aula em geral, de imprevistos, de exercícios, de estratégias utilizadas, dilemas enfrentados, problemas (resolvidos ou não), decisões tomadas etc.
7. Não faça julgamento de valor no texto.
8. Problematize a situação, dando um nome ao seu texto.
9. Redija um texto com começo, meio e fim, pensando nesse instrumento como tendo potencial para ser discutido considerando processos formativos de profissionais na sua área de conhecimento.
10. Redija o texto da forma mais clara possível.
11. Não se preocupe com o tamanho que o caso possa ter.
12. Você terá uma semana para enviar a sua mentora uma 1ª versão desse texto para que ela possa ler e enviar-lhe sugestões.

E, finalmente, faça uma avaliação do impacto do PM em sua prática pedagógica.

Caso tenha dúvidas, entre em contato com sua mentora.

Anexo I - Primeiro relato reflexivo da professora iniciante Alice

Data da atividade: 19/09/2006

Objetivo: reescrita de um conto literário.

Comanda: Dar continuidade à história.

Procedimentos: reescrever o final da história "Chapeuzinho Vermelho". Após entrar em contato com várias versões da história, os alunos produziram coletivamente uma nova versão da classe, essa produção passou por revisões feitas pelos alunos para tornar o texto "mais bem escrito" (atividade proposta pelo curso Letra e Vida).

Para dar continuidade a essa atividade fizemos o dia da leitura, onde a outra 1ª série e direção foram assistir a apresentação da leitura da reescrita dos alunos em forma de jogral.

A partir daí, fizemos a reescrita do final da história, trabalho elaborado individualmente. Tivemos ótimas produções, porém os alunos não alfabéticos ou que estavam no nível alfabético recentemente, como era esperado, não conseguiram concluir a atividade.

No dia seguinte esclareci a situação aos alunos, que perceberam que não dava para ler o que haviam escrito, fizemos, então, alguns agrupamentos produtivos somente com esses alunos, e demos continuidade à reescrita. Essa atividade foi feita em 2 dias.

A partir dos agrupamentos os alunos puderam refletir sobre o sistema de escrita, facilitando demasiadamente o trabalho, fazendo com que conseguissem cumprir a atividade proposta.

Agrupamentos: com conhecimentos próximos, somente para os alunos que não conseguiram fazer sozinhos a produção. Somente uma criança como escriba.

Dificuldades surgidas: 11 crianças não conseguiram reescrever o texto, havendo, portanto a necessidade de pensar em agrupamentos que facilitassem a produção para que a atividade pudesse ser retomada no dia seguinte.

Eu poderia ter feito agrupamentos já no início da atividade, porém, naquele momento, gostaria de saber quais alunos já conseguiam produzir textos sozinhos.

Um dos agrupamentos não foi produtivo, pois os alunos não refletiam sobre a escrita juntos, e somente um fez e outro não demonstrou qualquer interesse.

Essa atividade não atingiu os 2 alunos que estão no nível silábico com valor sonoro, esses alunos são dispersos e pouco se comunicam e quando agrupo esses alunos para fazer produção de textos com outros que estão no nível alfabético, esses acabam fazendo sozinhos e os que estão silábicos se dispersam, ou então, se eu agrupo com alunos silábico alfabéticos

não há troca de conhecimentos entre eles, pois o silábico alfabético quando vai produzir textos encontra bastante dificuldade para refletir sobre a escrita.

Tais agrupamentos têm tido mais resultados quando não é trabalhado a produção de textos.

Já selecionei os textos produzidos pelos alunos e enviarei em breve.

Desculpe, novamente.

Um grande abraço.

Anexo J - Relato Reflexivo dos alunos da professora Alice - 2007

RELATO REFLEXIVO DOS ALUNOS PRÉ-SILÁBICOS 2007

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
A1 R1 R2 A2	C M R3 R4 D J M	B

- **GRUPO 1: alunos com grande dificuldade de aprendizagem.**

A1: a mãe está fazendo diversos exames para diagnosticar seu problema, só faz garatuja e não entende quase nada do que estamos falando em sala, não faz cópia, não escreve o próprio nome, não sabe sua idade, sobrenome. **R1:** só faz garatuja, não copia da lousa, não conhece letras, não conhece o próprio nome, não responde às perguntas, não participa das aulas. **R2:** nunca foi à escola e não conhece nenhuma letra, está começando a se familiarizar agora com a escrita, mora no sítio. **A2:** tem convulsões freqüentes, mesmo tomando medicamentos, não consegue copiar a data no caderno, não escreve o próprio nome, é bastante dispersa, não termina as atividade, não conhece letras e números.

- **GRUPO 2:** alunos que se interessam e participam bem das atividade de construção da escrita. Quando se deparam com atividades de escrita espontânea sentem medo e dificuldade, necessitando de intervenções do tipo: com qual letra inicia tal palavra? Será que é a mesma letra do seu nome?...

- **GRUPO 3:** B: é uma criança indisciplinada e tem pouco interesse pelas atividades, só faz a atividade sob pressão.

Com os alunos dos grupos 2 e 3, estou fazendo muita atividade de construção da escrita, coletiva e individual, letra móveis, seqüenciar letras para formar nomes, poesias, reconhecer palavras, leitura de ajuste, lista de palavras. Já os alunos do 1º grupo, não estão concluindo quase nenhuma atividade, trabalho um pouco oralmente, durante a construção coletiva com a classe, ênfase as iniciais, relaciono com os nomes deles, entre outras. Pretendo, nas aulas de Educação Física ficar com alguns desses alunos para dar reforço.

Anexo K - Alunos pré-silábicos da professora Alice

Olá **Denise**, boa noite.

Gostei das observações sobre meus alunos. Aqui vão alguns esclarecimentos:

Dos alunos do grupo 1 somente o R1 nunca foi à escola os demais todos frequentaram a escola apesar de não parecer, pois têm muitas dificuldades e somente a A2 que não faz garatuja os demais fazem garatuja ou enchem a folha de letras, não copiam nem o próprio nome. Concordo com você quando diz que precisam adquirir uma postura de aluno, perceber a função da escrita, melhorar a oralidade, pois são alunos que não conseguem narrar um fato ocorrido, não elaboram uma frase oralmente.

Sobre a Educação Física, acho que poderia ser em último caso, pois essa aula será de extrema importância para esses alunos. Penso que, esses alunos poderão ser colocados em dupla com alunos que já tem uma postura de sala de aula, que organizam melhor os cadernos e os materiais, que têm oralidade mais desenvolvida e que já percebem o valor sonoro das palavras para que tenham um estímulo em fazer as atividades, já que se trata de alunos não concretizam nenhuma atividade.

O reforço de recuperação paralela não é oferecido para os alunos da 1ª série no 1º semestre, mas as salas estão tão lotadas que nem sei se tem tanto resultado e as professoras do reforço trabalham com silabação...

O aluno do grupo 3, o **B**, só está no nível pré-silábico por causa da indisciplina, não se interessa pelas atividades e acaba atrapalhando os demais, acredito que, quando ele evoluir o nível de aprendizagem e avançar no nível de escrita, talvez comece a se interessar um pouco pelas atividades, estou tentando ganhar esse aluno dessa forma.

Vale lembrar, que esse não é o único aluno com problema de indisciplina e sim o maior problema de indisciplina da classe, além de ser pré-silábico.

Não sei se consegui sanar todas as suas dúvidas.

Tive problemas com a Internet por isso não te respondi na 3ª feira (ontem) conforme combinado.

Farei uma análise sobre minhas atividades como você sugeriu e enviarei o quanto antes.

Até mais, um beijo.

Alice.

Anexo L - Diário reflexivo com ênfase nos alunos pré-silábicos – PI Alice**DIÁRIO REFLEXIVO**

- ✓ **Data:** 21/03/07
- ✓ **Nome da atividade trabalhada:** Variação da poesia “A casa e o seu dono” de Elias José
- ✓ **Descrição da atividade:** Após a leitura da poesia de Elias José, construção com a classe da variação da poesia utilizando os nomes dos colegas, escrita da poesia no papel manilha enfatizando como se escreve determinada palavra, com que letra começa. A professora era escriba. No dia seguinte foi feito, a leitura com a classe e cada aluno recebeu uma cópia impressa para que completasse com o nome do colega, respeitando a rima da poesia. Para tanto os alunos puderam recorrer à leitura da lista de nomes da classe.
- ✓ **Dificuldades encontradas:** Dos alunos pré-silábicos somente os alunos do grupo 2 participaram da atividade, conseguiram fazer a leitura dos nomes dos colegas na lista de nomes, se interessaram pela atividade, puderam circular pela classe trocando idéia com os colegas e discutindo porque achavam que era tal nome, qual era a inicial, qual dos nomes era o correto já que temos alguns nomes com a mesma letra. Os alunos do grupo 1 por terem muita dificuldade de aprendizagem como descrevi anteriormente não concluíram a atividade e não conseguiram nem copiar dos colegas e o **B** coletando algumas informações dos colegas, fez uma parte da atividade, pois seu problema não é incapacidade de fazer e sim falta de interesse e indisciplina, mas anteriormente, não abria nem o caderno.
- ✓ **Estratégias usadas para superar as dificuldades:** Esses alunos foram encorajados o tempo todo em procurar os nomes dos colegas na lista, através de questionamentos como: com que letra começa? Esse nome tem essa letra? Com que letra termina? Um colega era incentivado a ajudar o outro.
- ✓ **Descobertas realizadas:** Os alunos pré-silábicos do grupo 2 já estão percebendo o valor sonoro das letras, porém ao pedir que escrevam sozinhos não conseguem e não percebem o valor sonoro das letras somente quando ouvem a professora falar a palavra.
- ✓ **O que foi interessante/ Por quê?** A atividade foi interessante porque envolveu os nomes dos alunos da classe e obtive a participação e o interesse da maioria dos alunos.
- ✓ **O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê?** Não sei como atingir esses alunos do grupo 1, já pedi para a escola fazer encaminhamento para neurologista e ficaram de me dar resposta.

- ✓ **A estratégia utilizada era apropriada? Por quê?** A estratégia foi apropriada porque consegui atingir meus objetivos com essa atividade, fazendo com que os alunos percebessem o valor sonoro das letras através da decodificação das palavras e através da construção da poesia no papel manilha.
- ✓ **Como foi seu desempenho na(s) atividade(s)?** Consegui fazer as intervenções corretas para que os alunos soubessem decodificar os nomes, pude dar atenção para quase todo o grupo.
- ✓ **Como você avalia seu desempenho? Você teve as orientações que precisava?** Não tive orientação para a elaboração dessa atividade, mas pude analisá-la e elaborá-la com muito cuidado para que nada saísse errado já que tenho pouquíssimos alunos alfabéticos na sala.
- ✓ **Como foi a interação entre o grupo?** A interação entre os alunos foi ótima, em toda atividade eles podem discutir e trocar idéia entre seus colegas. Faço questionamentos para a classe para que vários alunos respondam ou atendo a duvida individual para que seja suprida a dificuldade de determinado aluno ou repasso a dúvida daquele aluno para a classe para que outro colega responda.

Anexo M - Relato de experiência de ensino e aprendizagem da professora Alice
A professora de ontem e de hoje

O Programa me fez acreditar que o ensino vale a pena, foram 2 anos de trabalho e acredito ter feito diferença na vida dos alunos.

Trabalhei com menos insegurança, com mais certeza do que estava fazendo e muitas atividades que acreditava que dava certo se confirmou.

As sugestões de atividades que me foram enviadas, demonstradas no documento da DE de São Carlos “*Orientações Didáticas para o projeto de Recuperação Paralela*”, foram de grande importância, pude no início do 2º semestre, retomar tudo o que haviam aprendido e os que ainda tinham dificuldade tiveram a oportunidade de, através das atividades com nomes e listas, avançar na etapa da alfabetização, essa foi a etapa que eu mais me realizei, pois os alunos se divertiram muito e se sentiram mais seguros e firmes na escrita, pois estava trabalhando com um modelo estável e significativo para eles. Trabalhei com atividades de leitura, com reconhecimento dos nomes e de escrita. Atividades estas foram intensas no mês de agosto e duraram até o mês de outubro com atividades diárias de ajudante. Os alunos gostaram muito. Com essas atividades foi enfatizada a sílaba que, erroneamente foi abolida, mas a partir do momento em que meus alunos entenderam a presença das sílabas a partir desse trabalho com nomes, muitos alunos silábico-alfabéticos ou aqueles recém alfabéticos melhoraram muito em sua hipótese de escrita.

Elaborei muitas atividades como: escrever outras palavras que iniciam com a última sílaba do ajudante; escrever outras palavras que comecem com a primeira sílaba do ajudante; análise de palavras (quantas letras e quantas sílabas); entre outras. Essas atividades contribuíram muito para aqueles que ainda tinham dificuldade na alfabetização e como no 2º semestre já se trabalha produção de textos essas crianças tiveram oportunidade de retomar e avançar.

Outro momento significativo no meu trabalho foi quando pude analisar a *tabela elaborada para acompanhar a evolução da escrita dos alunos*, pude perceber que dentro de cada nível há uma evolução, a melhora daqueles alunos era visível por mim, mas não comprovadamente, e a partir da tabela pude acompanhar a evolução dos alunos, que no portfólio feito com análise de escrita não era visível, pois lá só era demonstrado o nível de cada aluno. Essa tabela demonstra que os alunos evoluíram, mesmo estando no nível pré-silábico, além de adquirir postura de aluno, de cidadão que respeita os colegas, entre outras posturas que será muito importante para os próximos anos.

Minha ansiedade sempre foi muito grande em relação aos alunos que não se alfabetizavam, ao escolher a 1ª série, meu objetivo era alfabetizar à todos, pois queria acabar com a vergonha de encontrar alunos que não estão alfabetizados em plena 4ª série, por esse motivo me cobrava muito, mas percebi através de conversas com minha mentora, que existem fatores que vão além da nossa capacidade, que não trabalhamos sozinhos, que são vários os fatores que determinam a aprendizagem. Ao me fazer essa declaração, **Denise** não sabia o quanto tinha me ajudado, pois pensava algo parecido, sem tanta clareza, porém escondia esse pensamento de mim mesma, com medo de ser uma desculpa para o fracasso de não conseguir alfabetizar determinados alunos. Transcrevo abaixo as palavras da mentora, as quais subscrevo.

‘Não podemos perder de vista que ensinar é um processo e que, por nós professores, pode ser dirigido. Porém, aprender é um outro processo e sobre esse podemos atuar até um determinado ponto... há fatores individuais, sociais, econômicos etc que interferem no processo de aprendizagem de alguns alunos e talvez esses fatores não sejam casos clínicos, por exemplo. O que estou querendo dizer é que talvez esses alunos precisem de um tempo maior ou estímulos mais específicos e pontuais... fui clara?’

Percebi que alguns alunos precisam de um tempo maior para aprender e devemos respeitar esse tempo e que o processo de alfabetização é único e cada um aprende a sua maneira.

Anexo N - Texto indicado para a professora iniciante Alice sobre salas heterogêneas



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO CARLOS**

CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA – 6

Equipe pedagógica do Programa de
Formação de Professores Alfabetizadores

As informações sobre heterogeneidade indicam que:

- Trabalhar considerando a heterogeneidade não é realizar um trabalho individualizado que pressupõe planejar para cada aluno uma atividade diferente. Isso, além de não ser possível na situação de aula, “significaria retroceder a um sistema de ensino individualizado, que fecha cada criança numa relação unilateral com o professor e a impede de fazer precisamente aquilo que é fundamental para o progresso da aprendizagem: interagir com seus companheiros, confrontar com eles suas idéias sobre os problemas que tentam resolver, oferecer e receber informações pertinentes”.⁴⁶

Portanto, considerar que os alunos têm saberes diferentes pressupõe trabalhar em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas.

- É na interação que os alunos aprendem. Portanto, planejar situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Nessa proposta o professor deixa de ser o único informante e os alunos passam a ter também um status de informantes válidos. Essa condição, além de permitir que todos avancem, possibilita uma mobilidade maior ao professor dentro da sala de aula para atender os que precisam de mais ajuda. Desse modo, poderá planejar esse atendimento de forma que, por exemplo, possa se dedicar a todos ao longo de uma semana.

- Agrupar os alunos deve ser uma ação intencional e criteriosamente planejada pelo professor. Tal ação deve estar baseada em três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade

⁴⁶ Delia Lerner de Zunino & Alicia Palácios de Pizani. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre, Artmed, 1995.

que se pretende propor. Deixar de considerar esses aspectos em geral resulta em agrupamentos improdutivos, baseados na improvisação.

- Além de contar com os conflitos cognitivos que, naturalmente, o trabalho em parceria provoca, o professor deve se preocupar em garantir que as atividades propostas sejam “portadoras” de desafios, ou seja, que carreguem em si um problema a ser resolvido, para que, na tentativa de solucioná-lo, os aprendizes coloquem em uso tudo o que já sabem sobre o conteúdo da tarefa.

Dessa forma, maiores serão as possibilidades de os alunos progredirem em seu processo de alfabetização, mesmo quando não puderem contar com a intervenção direta do professor.

- As atividades individuais, incontestavelmente, devem ter um lugar entre as situações de aprendizagem propostas aos alunos, pois eles necessitam de espaços em que possam trabalhar com suas próprias idéias. No entanto, são as atividades que potencializam uma elaboração cooperativa do conhecimento que devem ser priorizadas.

- Dadas as diferenças de saberes dos alunos, a maneira de intervir não deve ser a mesma para todos. É preciso diversificar os tipos de ajuda: propor perguntas que requeiram níveis de esforço diferentes; oferecer uma informação específica que promova o estabelecimento de novas relações; ouvir o que o aluno tem a dizer sobre o que pensou para chegar a um determinado produto; estimular o progresso pessoal.

- Se quer que os alunos assumam como valores a cooperação, o respeito às idéias e maneiras de ser dos parceiros, a solidariedade, a justiça, o professor precisa atuar de acordo com esses princípios – ou seja, demonstrar em sala de aula atitudes de cooperação, de justiça, de solidariedade etc. – e criar um ambiente que traduza os valores que pretende ensinar. Assim, por exemplo, se a cooperação é um dos valores a ser ensinado, não basta discursar sobre o que são comportamentos cooperativos: é preciso que a aula transcorra de fato em um clima cooperativo, no qual seja possível testemunhar e experimentar atitudes desse tipo.

- Lidar com a heterogeneidade em sala de aula é um aprendizado para o professor. É um aprendizado trabalhoso, pois, em geral, a idéia de classe heterogênea vai de encontro à concepção tão difundida de que as classes homogêneas facilitam o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. Na prática, essa concepção, além de não facilitar o aprendizado dos alunos, contribuiu para a desprofissionalização do professor que, ao delegar a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos a fontes externas (métodos e materiais produzidos com a única finalidade de ensinar a ler e escrever), minimiza a importância de seu papel no processo de aprendizagem.

É preciso então, que o professor assuma a condição de autor da própria prática pedagógica: aquele que, diante de cada situação, precisa refletir, buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, tomar decisões, enfim, ter autonomia intelectual. Trilhar esse caminho exige estudo, reflexão sobre sua ação, auto-avaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e, principalmente, disponibilidade para aprender e experimentar.

Anexo O - Retorno da mentora Denise à avaliação diagnóstica de Alice

São Carlos, 27 de março de 2007.

Boa noite, **Alice**, tudo bem?

Li e refleti sobre seu relato a respeito dos alunos pré-silábicos. Gostaria que você me esclarecesse algumas questões:

1 – Os alunos do grupo 1 já freqüentaram a escola? Qual a idade deles? Esse é um fator a ser levado em consideração, pois a escola tem toda uma “cultura”, ou seja, hábitos, costumes, posturas, comportamentos que precisam ser aprendidos. O que quero dizer com isso é que, talvez, esses alunos precisem de uma atenção especial nesse sentido: aprender o que é a escola, o que fazemos nela, pra que ela serve... Talvez esse aprendizado sobre a cultura escolar os auxilie a entender a importância da escrita e o que ela representa (assim como os demais conteúdos escolares). Não estou dizendo que uma coisa seja pré-requisito para a outra, mas ambas são aprendizagens igualmente importantes e necessárias.

2 – Quando você diz de ficar com esses alunos durante o horário de Ed. Física, me preocupo um pouco, por dois motivos: o 1º é que, legalmente, é um direito deles participarem da aula como os demais alunos; se você os privar disso estará criando uma situação de discriminação... mesmo que tenha boas intenções. Além disso, há toda uma proposta de trabalho com registros escritos nas aulas de Ed. Física da rede estadual de ensino que tem como objetivo que as crianças avancem em seu aprendizado sobre a leitura/escrita, que hoje sabemos “é compromisso de todas as áreas”. Talvez um trabalho em parceria com o (a) professor (a) dessa disciplina seja mais produtivo do que privá-los da aula. Pense nisso, **Alice**! Procure mais informações sobre esse trabalho junto ao professor (a) ou à coordenação.

3 - Na sua escola há aulas de reforço (Projeto de Recuperação Paralela)? Talvez essa seja a melhor opção para esses alunos.

4 – Pelo o que pude perceber, **B** é o único no grupo 3 por causa da indisciplina? Como são os demais em termos de comportamento/disciplina? Até que ponto você acha que a indisciplina de **B** interfere em seu aprendizado?

5 – E, finalmente, as atividades que você disse estar trabalhando pareceram-me muito adequadas, mas gostaria que você me enviasse o diário reflexivo de **uma** delas. Estou enviando, em anexo, um modelo para esse registro.

Alice, você está de parabéns, seu comprometimento com a turma é admirável!

Aguardo sua resposta às minhas reflexões e o diário reflexivo de uma atividade.

Um beijo,

Denise.

Anexo P - Devolutiva da mentora Denise ao diário de Alice

DIÁRIO REFLEXIVO

- Data: 08/08/07
- Nomes das atividades trabalhadas: caça-nomes, nomes cruzados, preencher lacunas nos nomes, atividades diárias com os nomes do ajudante, stop.
- Descrição da atividade: folha individual onde os alunos tinham que reconhecer os nomes de alguns colegas. Nas atividades do ajudante teve maior destaque na construção de outras palavras a partir das letras do nome ou da 1^a/última sílaba. **⁴⁷É interessante observar como os nomes próprios realmente são fonte para outras escritas, são modelos para a escrita de outras palavras, por isso o trabalho com eles é tão recomendado para as turmas de alfabetização. Além disso há toda a questão do significado, da relevância do próprio nome. Isso sem falar da estabilidade da escrita, ou seja, os nomes são escritos sempre da mesma forma, com as mesmas letras, na mesma ordem, na mesma quantidade. É através dos nomes que as crianças começam a se apoderar desse conhecimento.** No jogo STOP os alunos iam escrevendo individualmente, nomes próprios, animais e cores com determinada letra.
- Dificuldades encontradas: na atividade de caça-nomes os alunos que não sabiam ler sentiram dificuldade em achar os nomes no meio de várias outras letras e a partir do que os colegas iam falando sobre os nomes que achavam (dicas sobre qual linha estava determinado nome) e com as intervenções (inicial dos nomes), puderam concluir as atividades. **Alice, as intervenções fazem toda a diferença nesse tipo de atividade. As perguntas/intervenções que você fez sobre letra inicial foram muito acertadas porque levam as crianças a refletirem sobre o que estão fazendo, ou seja, sem reflexão essa atividade (e outras do tipo) poderia se tornar um exercício mecânico de discriminação visual, ok? Continue investindo em intervenções pontuais, logo você perceberá avanços significativos!** Na atividade de nomes cruzados e atividade de preencher lacunas os alunos tiveram mais facilidade em fazê-las, pois tiveram o apoio de algumas letras que já estavam escritas e a quantidade de letras que teriam que preencher nas lacunas, podendo, portanto, fazer relações por exclusão. **O recurso da exclusão é uma outra forma de fazer os alunos refletirem.** No jogo stop, os alunos sentiram medo de escrever totalmente sozinhos que foi suprido no decorrer da atividade.

⁴⁷ Os trechos em negrito são comentários da mentora.

- Estratégias usadas para superar as dificuldades: troca de idéias entre os colegas e questionamentos individuais. No jogo stop foi muito interessante, pois apesar do medo que tiveram inicialmente, os alunos se preocuparam em escrever corretamente. A partir da escrita de alguns alunos foi feita a correção coletiva na lousa e com a participação de todos conseguíamos entrar num único consenso em relação à escrita das palavras.
- O que foi interessante/ Por quê? O desafio de escrever sozinho sem o apoio ou intervenção da professora, a correção das palavras e o respeito em relação à escrita do colega. **A escrita sem apoio (ou escrita espontânea, como alguns a chamam) deve ser uma atividade permanente: todos os dias os alunos devem ser postos para escrever de acordo com suas hipóteses, ainda que sejam pequenos textos, versos, bilhetes, frases... Ao incorporarem a escrita à rotina diária, ganharão auto-confiança e perceberão que não há porquê ter medo de escrever.**
- O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê? As atividades deram certo por se tratar de atividades de interesse dos alunos.
- Como foi a interação entre o grupo? A classe teve uma boa interação e participação durante as atividades. **Os alunos foram agrupados ou trabalharam individualmente?**
- Como você avalia essa aula/atividade? A partir das construções, troca de idéias entre os alunos e a correção das palavras alguns alunos tiveram um desequilíbrio em suas hipóteses de escrita. **Como você avalia esse desequilíbrio?**

Anexo Q - Exemplos de atividades de Denise para Alice

A RAPOSA E AS UVAS

UMA RAPOSA, MORTA DE FOME, VIU ALGUNS CACHOS DE UVAS NEGRAS E MADURAS, PENDURADAS NAS GRADES DE UMA VIÇOSA VIDEIRA.

ELA ENTÃO USOU DE TODOS OS SEUS DOTES E ARTIFÍCIOS PARA ALCANÇÁ-LAS, MAS ACABOU SE CANSANDO EM VÃO, POIS NADA CONSEGUIU.

POR FIM DEU MEIA VOLTA E FOI EMBORA, E CONSOLANDO A SI MESMA, MEIO DESAPONTADA DISSE:

OLHANDO COM MAIS ATENÇÃO, PERCEBO AGORA QUE AS UVAS ESTÃO ESTRAGADAS, E NÃO MADURAS COMO EU IMAGINEI A PRINCÍPIO.

MORAL DA HISTÓRIA:

PARA UMA PESSOA VAIDOSA É DIFÍCIL RECONHECER AS PRÓPRIAS LIMITAÇÕES, ABRINDO ASSIM CAMINHO PARA AS INFELICIDADES.

A LEBRE E A TARTARUGA

A LEBRE VIVIA A SE GABAR DE QUE ERA O MAIS VELOZ DE TODOS OS ANIMAIS. ATÉ O DIA EM QUE ENCONTROU A TARTARUGA.

– EU TENHO CERTEZA DE QUE, SE APOSTARMOS UMA CORRIDA, SEREI A VENCEDORA – DESAFIOU A TARTARUGA.

A LEBRE CAIU NA GARGALHADA.

– UMA CORRIDA? EU E VOCÊ? ESSA É BOA!

– POR ACASO VOCÊ ESTÁ COM MEDO DE PERDER? – PERGUNTOU A TARTARUGA.

– É MAIS FÁCIL UM LEÃO CACAREJAR DO QUE EU PERDER UMA CORRIDA PARA VOCÊ – RESPONDEU A LEBRE.

NO DIA SEGUINTE A RAPOSA FOI ESCOLHIDA PARA SER A JUÍZA DA PROVA. BASTOU DAR O SINAL DA LARGADA PARA A LEBRE DISPARAR NA FRENTE A TODA VELOCIDADE. A TARTARUGA NÃO SE ABALOU E CONTINUOU NA DISPUTA. A LEBRE ESTAVA TÃO CERTA DA VITÓRIA QUE RESOLVEU TIRAR UMA SONECA.

"SE AQUELA MOLENGA PASSAR NA MINHA FRENTE, É SÓ CORRER UM POUCO QUE EU A ULTRAPASSO" – PENSOU.

A LEBRE DORMIU TANTO QUE NÃO PERCEBEU QUANDO A TARTARUGA, EM SUA MARCHA VAGAROSA E CONSTANTE, PASSOU. QUANDO ACORDOU, CONTINUOU A CORRER COM ARES DE VENCEDORA. MAS, PARA SUA SURPRESA, A TARTARUGA, QUE NÃO DESCANSARA UM SÓ MINUTO, CRUZOU A LINHA DE CHEGADA EM PRIMEIRO LUGAR.

DESSE DIA EM DIANTE, A LEBRE TORNOU-SE O ALVO DAS CHACOTAS DA FLORESTA.

QUANDO DIZIA QUE ERA O ANIMAL MAIS VELOZ, TODOS LEMBRAVAM-NA DE UMA CERTA TARTARUGA...

MORAL: QUEM SEGUE DEVAGAR E COM CONSTÂNCIA SEMPRE CHEGA NA FRENTE.