

CONHECENDO PRÁTICAS E DILEMAS DE PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCar EM PERSPECTIVA

MIGLIORANÇA, Fernanda – UFSCar

MARTINS, Maria H. F. L -UFSCar

TANCREDI, Regina M. S. P.– UFSCar

MONTEIRO, Hilda M. - UFSCar

LEAL, Leila L. L–UFSCar

GT: Educação Fundamental / n. 13

Agência Financiadora: Fapesp

Nos últimos anos um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem desenvolvido pesquisas que envolvem parcerias entre as escolas de ensino básico e a universidade e que têm como objetivo principal a formação continuada de professores no local de trabalho.

Um dos fortes pressupostos destas investigações é 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. O grupo considera, portanto, que quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências pessoais, sociais ou oriundas das políticas públicas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da sua própria atuação profissional.

Adicionalmente, para agirem nas situações instáveis da sala de aula os professores precisam de uma base de conhecimento, composta por conhecimentos de diferentes tipos e natureza, os quais sustentam seus processos de tomada de decisões (SHULMAN, 1986, 1987).

Os conteúdos dos conhecimentos profissionais dos professores - conhecimento pessoal prático, conhecimento da profissão, conhecimento de casos, conhecimento dos fundamentos educacionais, de metáforas, dentre outros – são igualmente importantes para sua atuação em sala de aula e para o seu processo de desenvolvimento profissional (SCHOENFELD, 1997).

Os programas de formação continuada, por sua vez, devem estar adaptados às necessidades específicas dos professores e também a escolas específicas, tendo sua forma, estrutura e conteúdo determinados pelos professores, em parceria com os

formadores. Uma das estratégias formativas que o grupo considera adequada para a formação continuada de professores e que atende às especificidades desejadas é a reflexão sobre a ação pedagógica, que deve privilegiar o contexto da atuação.

Dessa forma, abre-se espaço para que a formação ocorra tanto no local de trabalho como em outras instâncias (físicas) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental nesse processo.

Nessa vertente, a atividade formativa, é concebida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco.

O objetivo do presente trabalho, é apresentar e analisar alguns resultados de uma pesquisa-intervenção que tem os pressupostos anteriores como base.

Em todas atividades de pesquisa e intervenção desenvolvidas pelo grupo, e portanto também no Programa de Mentoria adota-se um enfoque metodológico que possibilita a apreensão, a interpretação e a descrição dos processos de decisão tomados por professoras (mentoras ou iniciantes) e das ações que realizam ou que permite a caracterização das suas dificuldades e dos processos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da docência por que passam à luz dos problemas enfrentados e das características do contexto de atuação. Trata-se, efetivamente de um trabalho em parceria, onde cada um dos envolvidos aos poucos se responsabiliza com o trabalho dos outros e tem contribuições para dar a ele.

A escolha pelo trabalho em colaboração entre pesquisadoras, professoras mentoras e professoras iniciantes, tem implicado o desenvolvimento de inúmeros procedimentos que favorecem o próprio processo de parceria e as aprendizagens mútuas (KNOWLES e COLE, 1993). Essa perspectiva inclui a investigação sistemática das conseqüências dos trabalhos realizados, no sentido de possibilitar mudanças nas práticas e nas relações sociais no contexto da sala de aula das professoras iniciantes e na comunidade investigada (ALDENAM, 1989). É grande o desafio enfrentado nesse tipo de pesquisa, pois é necessário construir estratégias investigativas e formativas que, ao longo do processo, permitam que respostas sejam construídas, ainda que provisoriamente (MIZUKAMI et al, 2002).

Com relação ao PM em pauta, numa primeira etapa, procedeu-se ao desenvolvimento profissional de um grupo de professoras experientes para o desempenho de atividades de mentoria, via encontros semanais com toda a equipe (professoras mentoras, pesquisadoras, auxiliares de pesquisa). Nesse período, a partir de um conjunto de atividades – estudos de casos, de textos, discussões, relatos escritos e a

discussão de temas comuns ao desenvolvimento e implementação do Programa de Mentoria foram definidas as suas bases conceituais, modelo e ferramentas. Além disso, foram delineadas as características gerais, os pressupostos, o “currículo”, as atividades e a duração do Programa de Mentoria. Esse programa está disponível *online* no Portal dos Professores da UFSCar, podendo ser acessado por aqueles que se interessarem (www.portaldosprofessores.ufscar.br) em inscrever-se.

O Programa da UFSCar caracteriza-se por ser a distância e ter por objetivo o atendimento a professores iniciantes das séries iniciais do ensino fundamental. A opção de atender professoras iniciantes se deve ao fato de que a literatura vem apontando ser este um momento crucial da carreira docente, repleto de angústias, indecisões, enfrentamento dos mais variados tipos de problemas.

De acordo com Marcelo Garcia (1999) a transição entre ser estudante e se converter em um professor implica num período de dúvidas e tensões (denominada como “choque com a realidade”). Geralmente configura-se como um período de tensões e de aprendizagens muito intensos em contextos geralmente desconhecidos e cujas tarefas principais são a construção de conhecimentos profissionais e a manutenção de equilíbrio emocional que resultam em mudanças pessoais num período curto de tempo.

O modelo de mentoria adotado tem 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. Cada professor iniciante inscrito tem uma mentora (uma professora experiente) que o acompanha.

O desenvolvimento do PM implica na continuação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional tanto das mentoras como das professoras iniciantes, pois para a sua condução é necessário o exame de crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar, a construção de imagens de ensino coerentes com o que é preconizado como adequado e o desenvolvimento de disposição para aprender a ensinar. O preparo das mentoras, especificamente, tem focalizado não somente o desenvolvimento de habilidades de relacionamento inter-pessoais e de reflexão, mas ainda o desenvolvimento de disposições e habilidades em ensinar e aprender a ensinar que são cruciais para o apoio a professores iniciantes (Wang e Odell, 2002). Embora voltado para a formação e o apoio a professores iniciantes, com o desenvolvimento do PM tem sido possível conhecer melhor o período de iniciação à docência e as práticas pedagógicas das professoras. É esse o aspecto que se privilegia nesse texto.

As atividades do Programa de Mentoria junto às professoras iniciantes tiveram início em março de 2005. Em um primeiro momento o trabalho caracterizou-se pela realização de sondagens, aproximações, levantamento de necessidades, criação de linguagem comum entre mentora e professora iniciante e entre as diferentes mentoras e o conjunto das professoras iniciantes. O seu desenvolvimento caracteriza um processo circunscrito – implicando ações de diversas naturezas por parte das mentoras e professoras iniciantes e envolvendo, dependendo do caso, os alunos das professoras iniciantes. São originadas a partir das dificuldades práticas enfrentadas pelas professoras, as quais são relatadas por elas.

Para a investigação e desenvolvimento partilhados, no contexto trabalha-se fundamentalmente com as correspondências online trocadas entre as mentoras e as professoras iniciantes e das mentoras entre si e com seus diários reflexivos. Outra fonte importante de dados é a observação dos encontros semanais mantidos entre mentoras, as pesquisadoras da universidade e as bolsistas cujo objetivo é estudar, examinar o processo formativo que está sendo desenvolvido pelas mentoras com cada uma de suas professoras iniciantes, propor soluções para os problemas encontrados no trabalho de mentoria, contribuir com conhecimentos e experiências para o trabalho de cada mentora.

As intervenções realizadas junto às mentoras, por parte das pesquisadoras, têm tido como propósito suscitar processos reflexivos e novas aprendizagens e favorecer o desenvolvimento das experiências de ensino e novas aprendizagens pelas professoras iniciante. Essas experiências são compreendidas como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras com cada uma das suas professoras iniciantes e implementadas pelas iniciantes a partir de temas apontados como sendo de seu interesse.

As análises preliminares dos dados da pesquisa se apóiam nos trabalhos de Hatton e Smith (1995) e de Ward e Mc Cotter (2004) a respeito de processos reflexivos, no modelo de indicadores de formação de comunidades de aprendizagem profissionais de Grossman, Wineburg e Woolworth (2001), nas idéias de Carrol (2005) para a análise dos diálogos e a construção de idéias em grupos e as de Little (2002) para a compreensão das trajetórias de participação e prática ao longo do tempo.

Vários são os modelos conceituais de pensamento e prática reflexivos que podem orientar ações formativas voltadas para o professor, e entre elas destacam-se o de reflexão-na-ação, Schon (1983). A reflexão, nesta perspectiva pode ocorrer antes e após

uma ação, o que ele denominou de reflexão sobre a ação; pode também ter lugar durante a ação, num tipo de conversa reflexiva que os práticos têm consigo mesmos quando estão engajados em seu trabalho, a reflexão-na-ação.

Os processos de reflexão na ação e sobre a ação são mecanismos que os práticos utilizam para que possam continuamente desenvolver-se e aprender a partir de sua experiência.

No Programa de Mentoria, além de investigar e promover a reflexão dos professores sobre sua prática foi possível diminuir algumas dificuldades desse processo através das correspondências mantidas, via e-mail, entre mentoras e professoras e também pelo desenvolvimento das *experiências de ensino e aprendizagem* por parte das professoras iniciantes e entre elas e os processos reflexivos.

As mensagens enviadas pelo correio eletrônico, apesar de terem características diferentes da linguagem escrita tradicional, e se aproximarem mais da linguagem falada, trazem a vantagem de facilitar a comunicação, a transmissão das idéias e a colocação de comentários sobre os trabalhos realizados. Assim, é possível conhecer as práticas pedagógicas de professoras iniciantes e investir em suas aprendizagens.

Destaca-se, todavia, que ainda são poucas as experiências on-line voltadas para esses aspectos da capacitação e atuação dos professores.

Entretanto, a educação a distância via internet pode permitir que um sem-número de escolas espalhadas pelo país possam sintonizar-se com as mais recentes orientações em termos de metodologia, conhecimentos científicos e técnicas educacionais. Mais do que isso, possibilita apoiar o professor em suas tarefas educativas e favorece a troca de experiências.

Esse Programa de Mentoria constitui-se de atividades formativas processuais, pautadas em interesses e necessidades de professoras iniciantes, que são atendidas individualmente, on-line, por professoras mentoras. Estas participaram de todo o processo de elaboração do Programa e se encontram semanalmente, em atividades presenciais, para socializarem suas atividades com as professoras iniciantes, dirimirem suas dúvidas, se apoiarem mutuamente, ampliarem seu espectro de conhecimento – de conteúdos específicos e pedagógicos – e também para desenvolverem suas habilidades como formadoras de outras professoras.

Os Programas de Mentoria, em geral, têm como propósito fundamental acompanhar professores em suas primeiras experiências profissionais (período de indução) embora possam ser dirigidos para outras etapas da carreira docente. Não têm a

finalidade de avaliar o professor, seu trabalho e a sua base de conhecimentos, mas conhecendo suas práticas, angústias e dilemas oferecer-lhes apoio, tendo como propósito a sua autonomia e construção do sucesso profissional.

As correspondências online como ferramenta investigativa e formativa

A ferramenta de comunicação entre mentoras e professoras iniciantes no Programa de Mentoria são as correspondências. No geral, o conteúdo da maioria das correspondências mantém estreita vinculação com as necessidades indicadas por cada professora iniciante, embora em alguns casos o foco seja definido pela mentora.

O início do processo de mentoria é marcado por uma correspondência de boas vindas por parte de cada mentora à sua professora iniciante. Algumas trazem dados mais pessoais sobre quem são e outras já nesse primeiro contato solicitam maiores informações sobre as características da professora iniciante, dados sobre suas escolas, classes e alunos e apontam para algumas regras de funcionamento do programa. Muitas professoras iniciantes, em suas primeiras respostas, salientam suas expectativas sobre o processo.

A partir desse contato, as mentoras passam para uma fase de mapeamento ou diagnóstico, mais refinado, das dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes, suas trajetórias profissionais e concepções. Esse mapeamento é um aspecto extremamente importante para a condução do programa tendo em vista o caráter aberto do currículo proposto. No geral essas correspondências iniciais revelam a complexidade e as vicissitudes do início da carreira e a pouca estabilidade dos professores iniciantes em termos de condições de trabalho vivenciadas.

As primeiras correspondências também trazem consigo as primeiras dúvidas das professoras iniciantes sobre o Programa e das mentoras sobre o “tom” do diálogo a ser mantido e indícios de alguns limites da palavra escrita. A partir da definição mais clara sobre em quais bases o programa de cada díade (mentora e professora) vai se desenvolver, as correspondências se voltam para as experiências de ensino e aprendizagem.

Ao longo do primeiro ano das atividades do PM várias foram as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelas professoras iniciantes. Algumas delas têm trabalhado com uma única experiência e outras com mais de uma; algumas, com a classe como um todo e outras com alguns alunos em específico.

Atualmente está sendo vivenciada uma multiplicidade de situações tendo em vista o desenvolvimento do Programa. Há mentoras que apontam estar analisando o término de suas atividades de apoio a algumas professoras iniciantes. Outras estão dando continuidade às experiências de ensino e aprendizagem já iniciadas. Outras, ainda, estão iniciando o Programa de Mentoria.

Para ilustrar um pouco como o Programa de Mentoria tem sido desenvolvido esses primeiros meses e, para explorar seu potencial revelador de práticas e de processo de tomada de decisões das professoras iniciantes, apresenta-se excertos das correspondências de uma díade e as respectivas análises. Esse caso foi selecionado por que representa um aspecto particular que merece ser mais bem compreendido em face das questões investigadas, do desenvolvimento do Programa e de suas repercussões junto às professoras iniciantes.

O caso é o da díade Marta-Stela. Vale lembrar que a Marta é uma diretora de escola com explícitas preocupações pedagógicas com políticas mais amplas, com vários anos de prática docente em diferentes séries e contextos. Stela é uma professora da rede privada de ensino, que faz especialização em Educação Infantil, e que tem passado por várias dificuldades nesse ano letivo, o seu quarto ano de exercício docente. No geral, ambas escrevem “cartas” longas.

Como de praxe, a primeira correspondência de Marta para Stela foram as boas-vindas.

O início do processo de mentoria com a Stela foi de alguma maneira “balançada” pela segunda correspondência enviada por sua mentora (10/05/05), pois “*jogou milhões de perguntas para eu responder!*”. Alguns questionamentos: como é sua classe este ano? Como você escolheu esta classe? Foi atribuída para você? Por quem? As outras séries também são assim? Fale me um pouco sobre este processo e que pensa dele. Esse conjunto de questões voltadas para conhecer melhor a Stela não suscitou apenas na professora iniciante essa reação, mas também no grupo de mentoras.

Apesar da ansiedade inicial da mentora ter aparentemente causado desconforto, Stela, em sua resposta (12/05/05), explicita alguns de seus sentimentos e problemas: vontade de abandonar a profissão; sentimento de estar perdendo tempo e dinheiro; dificuldade em aceitar os problemas enfrentados e a postura da escola; sentimento de humilhação; sentir-se nova e ter muito ainda o que aprender; a idéia de que só se aprende errando; sua solidão; a falta de respaldo que sente por parte da escola; a falta de estímulo etc. Descreve também, em linhas gerais, um problema vivenciado com relação

à interação dela com a mãe de um aluno que seria a principal fonte de seus problemas na escola. Nessa mesma correspondência acrescenta informações sobre sua trajetória profissional, processo de escolha de classe e apresenta dados sobre sua classe.

Vou falar um pouco sobre a minha classe. No final do ano passado foi estabelecido, pela direção, que eu iria trabalhar, com a primeira série. Fiquei contente, pois no final do ano a recompensa pelo do trabalho daquele ano foi muito gratificante e não foi difícil trabalhar, pois a classe era pequena, não digo que não houve problemas, mesmo porque cada classe e cada ano são de um jeito, mas eu tinha em classe somente 5 alunos e foi legal o trabalho.

Marta em 13/05/05 inicia sua resposta com um *pedido de desculpas* e com algumas *justificativas* para tantos questionamentos, concluindo que:

Na comunicação virtual nem sempre conseguimos transmitir tudo o que gostaríamos e muitas vezes surgem dúvidas do tipo: o que será que ela quis dizer com isto? Peço que se sinta bem à vontade para perguntar o que quiser, assim como gostaria de poder perguntar o que for necessário sem ofendê-la.

Em seguida expressa *empatia* com relação às dificuldades vivenciadas por Stela, aponta para os objetivos do Programa de Mentoria, reporta-se a *experiências pessoais*, indicando ter também passado por dificuldades no início de sua vida profissional; e destaca o fato de poder ajudá-la, de maneira bastante *afetiva*:

Também, como você, já passei por poucas e boas, não foi fácil. No entanto, tenho muito orgulho quando olho para trás e vejo quantas coisas boas já realizei, quantas crianças e jovens aprenderam comigo. Adoro ensinar. Não desanime, talvez esta escola não seja o modelo que gostaria de trabalhar, mas você citou outras experiências que pareceram ter sido positivas. Estaremos juntas durante este ano, vamos conversar muito sobre isto. Por enquanto, estarei ajudando você no que precisar. Se porventura, eu não estiver sendo clara, objetiva ou se não estiver ajudando, por favor, aponte as falhas que vou procurar corrigir. Temos uma equipe muito competente e comprometida com este trabalho, tenho muita confiança que alcançaremos ótimos resultados.

Na seqüência (17/05/2005) Stela trás informações sobre sua vivência na escola e sobre as *relações mantidas com a proprietária, a direção, a coordenação da escola, com os alunos, professores e funcionários*, objetivando possivelmente oferecer à Marta elementos para melhor compreender o contexto de sua atuação e os problemas por ela vivenciados. No curso da carta descreve com mais detalhes *seus problemas*, permitindo

perceber o grau de dificuldade que estava apresentando nas interações com alguns membros da escola e pais de alunos e as repercussões de suas ações.

Continua a carta oferecendo informações sobre um aluno novo e um outro que também apresenta problemas. É interessante notarmos os sentimentos contraditórios vividos por Stela: otimismo voltado para a superação das dificuldades apresentadas pelo primeiro aluno mencionado, desânimo no segundo caso e de satisfação para com seu trabalho com os outros alunos.

Marta, em sua resposta, faz uma reflexão, pautada num artigo discutido em um dos encontros com o grupo de mentoras e pesquisadoras¹, sobre o papel e a importância das narrativas.

Na seqüência pondera sobre as dificuldades indicadas por Sela, as discordâncias, as insatisfações, as ameaças e apresenta novas *questões*. Stela, em resposta oferece um conjunto de *informações* complementares sobre a *escola* e seu *trabalho*. Explicita *reflexões* sobre a sua prática, revelando suas *preocupações, hipóteses e processos decisórios*.

Estou muito preocupada com o rendimento da minha classe. Acho que eles estão indo muito devagar, principalmente 4 crianças que ainda não lêem (a leitura deles é muito fraca e não conseguem compreender nada de algumas coisas que lêem).

A professora reclama do baixo rendimento dos alunos, da falta de regras na escola para melhorar a disciplina, e suas concepções se chocam com as adotadas pela escola. Menciona contar com *outra fonte de socialização profissional*: os diálogos mantidos com o namorado, professor há 12 anos.

Marta, em função dos inúmeros problemas apontados, das conversas no grupo de mentoras, e do desenvolvimento iminente das experiências de ensino e aprendizagem solicita vários documentos dos alunos, a serem encaminhados via correio, sua necessidade de *tomar contato com o material produzido* em classe.

Após isso Stela passa um longo período sem se comunicar com sua mentora. Só após mais de um mês, retorna ao programa. Parece, para o grupo de mentoras e pesquisadoras, que o pedido de Marta foi outro episódio crítico em sua vida profissional, que poderia revelar sua “incompetência” em lidar com as situações educativas.

Na primeira correspondência do retorno do recesso de julho sinaliza ter “*muitas coisas para contar*” e que “*não demorou muito para acontecer de tudo, fora o que ocorreu no final das férias*”. Em 08/08, envia as avaliações realizadas com os alunos no segundo bimestre e o material entregue para os pais. Em resposta, Marta indica sua satisfação com o reinício das atividades e reafirma a necessidade de contatos mais frequentes. Questiona sobre assuntos que ficaram pendentes.

E aquele aluno que apresentava comportamento problemático, como está? E o anterior a ele, que era difícil e estava melhorando, piorou com a chegada do novo aluno? E a festa junina? E as últimas avaliações do bimestre como foram? E a sua interação com a administração da escola? Menina, tenho certeza que tem muitas coisas para me contar. Comece por onde achar mais importante e mais problemático, quem sabe poderei ajudá-la de alguma forma.

Em 19/08, Stela sinaliza estar trazendo pessoalmente o material solicitado para a UFSCar, por se tratar de material muito volumoso. Na mesma data Marta dá uma sugestão de atividade para ajudar Stela em sua prática e *encaminha um artigo*² sobre como gerenciar os conflitos em sala de aula:

Stela, tenho uma sugestão de atividade para lhe dar e gostaria que você aplicasse em sua sala e depois me desse o retorno de como foi o desenvolvimento da mesma. Com base na dificuldade de seus alunos (leitura, escrita e comportamento) estou lhe enviando uma proposta de produção de texto coletivo.

Trabalhei muito com 1ª série e posso lhe garantir que a produção e correção coletiva de textos, é uma atividade que desenvolve muito o aprendizado. Não é fácil no começo, mas depois que a professora e os alunos se adaptam a esta prática os resultados são surpreendentes. O texto em anexo vai lhe dar uma idéia sobre isto aliado ao problema de agressividade que você enfrenta. Boa leitura e bom trabalho.

E em 24/08, Stela acusa o recebimento do material e indica já estar trabalhando com ele. Em 02/09, Marta manifesta preocupação em não ter notícias e necessidade de conversar sobre o que Stela está fazendo. Finalmente em 09/09, Stela encaminha uma mensagem, dizendo não estar conseguindo, por vários motivos, se conectar com tanta frequência.

Marta procura identificar as dificuldades apresentadas por Stela, retomando suas discussões. Disponibiliza a seguinte mensagem:

Com base nas dificuldades que consegui identificar pensei em como ajudar você a superá-las. Criei então os dez mandamentos para obter sucesso na aplicação de uma prática sugerida:

1º mandamento para o SUCESSO: Leia a mensagem escrita com atenção, sem oferecer resistência às informações contidas. Em caso de alguma dúvida quanto a sua aplicação ou quanto a sua utilidade: PERGUNTE.

2º mandamento para o SUCESSO: Confie em sua mentora. Se sentir insegurança: Esclareça suas dúvidas.

3º mandamento para o SUCESSO: Procure compreender a importância desta prática e os conceitos que a envolve. Não "faça por fazer". Se não compreender sua importância: Pergunte.

4º mandamento para o SUCESSO: Acredite em sua capacidade. Tenha coragem. Você pode realizar novas práticas, experimentar novos caminhos, depende de sua vontade.

5º mandamento para o SUCESSO: Tenha calma durante o desenvolvimento da nova prática, tenha paciência com os alunos, para eles também é uma novidade. Respire fundo diante de imprevistos. Pense bem e tome uma atitude que não comprometa o objetivo da prática desenvolvida.

6º mandamento para o SUCESSO: Tenha consciência de que uma única vez desenvolvendo uma nova prática não é suficiente para se sentir segura em sua aplicação, não é suficiente para os alunos assimilarem a nova proposta e assim sendo, não é suficiente para obter bons resultados. Seja otimista.

7º mandamento para o SUCESSO: Observe atentamente como cada aluno está desenvolvendo a nova prática, faça perguntas para entender o que estão pensando e porque estão fazendo de determinada maneira. Registre tudo que observar e as reflexões que fizer.

8º mandamento para o SUCESSO: Reconheça as falhas. Fique atenta a fatores externos que podem influenciar no desenvolvimento da prática proposta. Errar é humano. Podemos aprender muito com nossos erros, corrigindo-os e aperfeiçoando nossa ação. Tente novamente, corrija as falhas ocorridas.

9º mandamento para o SUCESSO: Seja perseverante. Pesquise, estude, informe-se, conheça com segurança a prática que desenvolve. Faça cada vez melhor. Torne-se especialista nesta prática

10º mandamento para o SUCESSO: Observe o progresso obtido com esta prática, reconheça a sua eficácia. (ou se quiser: e fiz Marta)

Marta encaminha ainda um conjunto de sugestões sobre como trabalhar a escrita (campo associativo, trabalho com nomes, produção de textos) e encerra sua mensagem:

Estarei aguardando algumas devolutivas de nosso trabalho:

- Desenvolva uma produção coletiva e registre suas observações e interferências. Utilize o texto: "Alternativas para solucionar conflitos em sala de aula".
- Proponha a produção de um texto (individual) para os alunos que escrevem e para os outros proponha a escrita de palavras relacionadas ao tema (dupla).

-Faça a correção coletiva da produção acima. Envolve os alunos que estão aprendendo a ler, faça muitas sobre a escrita para eles. Todos devem falar, um de cada vez.

-Peça para fazerem a reescrita da produção. Para os outros de atividades com o mesmo tema: Completar e formar palavras e frases que foram trabalhadas na correção coletiva. Não esqueça de fazer perguntas e intervenções.

Procure registrar todo o processo: sua comanda, o desenvolvimento (dificuldades, diálogos), suas intervenções.

Também estarei esperando as suas reflexões sobre Avaliação Diagnóstica. Esta discussão é muito importante.

Você pode me enviar as cópias ou os trabalhos dos alunos através da sua irmã ou se preferir pode enviar por correio para ser pago aqui (...).

Tenho outras sugestões muito importantes para lhe fazer, mas antes aguardarei o seu retorno.

Ser Mestre

"Tarefa difícil, mas não impossível tarefa que pede sacrifício, incrível! Tarefa que exige abnegação, tarefa que é feita com o coração. Nos dias cansados, nas noites de angústia, nas horas de fardo da tamanha luta, chegamos até a nos questionar: Será, Deus, que vale a pena ensinar?

Mas bem lá dentro responde uma voz, a que nos entende e fala por nós, a voz da nossa alma, a voz do nosso eu:

- Vale sim, coragem!

Você, ensinando, aprende também, faz bem a alguém e vai semeando,
nos
seus, um pouco de paz e um tanto de Deus!

Um olhar mais detalhado sobre a correspondência dessa díade indica *o grau de envolvimento da mentora* com sua iniciante, seus *sentimentos de desconforto* face a ausência de contatos e ao não atendimento a parte dos questionamentos apresentados. Mostra também, que a mentora está *buscando caminhos para cumprir com a sua tarefa*: apresenta uma *análise* detalhada e interessante sobre os *dilemas* de um *programa como o proposto* e do *trabalho docente*, especialmente quando elabora seu decálogo; apresenta *sugestões* sobre como a professora iniciante pode proceder diante dos desafios; apresenta *reflexões* sobre as dificuldades enfrentadas e a construção de soluções; *analisa o ensino e aprendizagem dos alunos tendo em vista suas características*. Por fim, inclui uma *reflexão* cujo conteúdo pode perfeitamente se aplicar à situação por ela vivida por ela com essa professora iniciante.

Algumas considerações finais

Uma análise preliminar dos dados dessa fase inicial do desenvolvimento do Programa de Mentoria aponta múltiplos resultados dos quais destacamos os que seguem por estarem relacionados com o período de indução à docência:

1- Cada díade mentora-professora iniciante constrói uma *trajetória singular* do processo de desenvolvimento do Programa de Mentoria, atendendo as necessidades indicadas pelas iniciantes.

2- O desenvolvimento e aprendizagem profissional das professoras iniciantes *não são equivalentes* para todas, ainda que sejam orientadas pela mesma mentora.

3- A linguagem escrita das online apresenta *vantagens com relação do contato presencial*: como as correspondências não ocorrem em tempo real, cada interlocutor tem menos oportunidade para apresentar-se de modo impulsivo e inadequado e chance maior de construir a mensagem/reposta apropriada.

4- . Ao mesmo tempo linguagem escrita apresenta *limitações*: ausência de marcadores sobre o *tom/impacto* das palavras que é, por exemplo, oferecido pela linguagem gestual ou pela visão da produção de um aluno e isso, tem suscitado nas mentoras angústia e dúvidas.

5- Nota-se uma ênfase dos trabalhos das mentoras no conhecimento das *dificuldades enfrentadas pelas iniciantes, especialmente com o ensino de conteúdos específicos* (conhecimento pedagógico do conteúdo) e no *incentivo à professora para desenvolverem processos de reflexão* sobre a própria prática.

6- Mentoras e professoras iniciantes têm apresentado atitudes indicativas de seu envolvimento com *o próprio crescimento individual e intelectual*.

7- As mentoras, também são *iniciantes em suas atividades formativas* e como tal, buscam apoio e incentivo junto ao grupo de outras mentoras, especialistas e pesquisadoras.

8- No âmbito do Programa de Mentoria tem sido possível conhecer melhor os aspectos relativos à iniciação à docência, com destaque para os enfrentados no processo de atribuição de classe, com regras e contextos escolares, com enfrentamento da realidade instável da sala de aula.

9- Tem sido possível conhecer práticas das professoras iniciantes e favorecer seu aprimoramento pelo incentivo à reflexão sustentada na partilha e no estudo;

10- Aos poucos os *quadros de referências* das diversas participantes estão sendo delineados; processos de *recolocação de idéias* observados e uma *base de conversação colaborativa* construída entre os interlocutores.

11- Durante as interações das mentoras com as professoras iniciantes sempre há uma preocupação de atender ao contexto em que elas vivem e trabalham e a criação de laços motivacionais e afetivos.

12- As professoras iniciantes têm avaliado o PM positivamente em questionário encaminhado on-line com essa finalidade indicando que houve repercussão nas práticas.

Os resultados apontam para o fato de que “ser um bom professor” é uma condição raramente presente no período de iniciação à docência. Os professores iniciante sentem-se inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impõem e necessitam de ser amparados, por alguém mais experiente e bem sucedido.

Uma das implicações é a importância de investigações que focalizem os processos de atuação de professores iniciantes, tanto os que iniciam realmente na docência como os envolvidos na atividade de ensinar outros professores, isto é, a formação de formadores.

Uma das dificuldades encontradas no Programa de Mentoria, que podemos caracterizar como sendo educação on-line de professores iniciantes, é o peso da sala de aula. Professoras e mentoras aprenderam a se relacionar com alunos (de qualquer nível de ensino e inclusive, no caso de algumas mentoras, desenvolvendo atividades de formação de professores) dentro do espaço específico da sala de aula e, talvez por isso, algumas *attitudes* estejam presentes em suas falas.

Muitas vezes também parecem ser difíceis, por parte das professoras iniciantes os momentos de desvelarem o próprio pensamento, sistematizá-lo e revelá-lo para a professora mentora, expondo suas dificuldades ao “ouvir” a voz de sua mentora, a iniciante também precisa distanciar-se de suas idéias para entrar no pensamento dela, compreendê-lo. Precisa refletir sobre o que foi revelado, de certa forma “intrometendo-se” no pensamento do outro para apropriar-se dele em seu pleno sentido e, depois, conversar com o outro sobre ele, os contextos e os processos vivenciados. Esse parece ser um processo doloroso para muitas iniciantes e também para as mentoras.

Para Mezirow (1990, apud OKADA, 2003) essa é uma *aprendizagem transformadora*, que decorre *da reflexão e da interpretação de experiências, idéias e proposições adquiridas anteriormente visando a construção de sentidos e a compreensão do mundo livre das imposições e perspectivas limitadoras que trazemos conosco* (p.287-288). Essa aprendizagem ocorre quando as pessoas começam a se perguntar sobre elas e sobre seu crescimento pessoal e profissional.

Com as atividades propostas pelo PM e pela própria forma de comunicação online quebra-se a linearidade do currículo, que não é mais universal nem pautado nos saberes curriculares e organizados sob determinada lógica. 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. Esse, ao mesmo tempo, que é o ponto forte do PM é seu desafio, pois trabalhar sem orientações diretivas e num currículo extremamente aberto não é fácil e pode ocasionar insegurança adicional, por sempre ter que ser o caminho construído ao caminhar.

Mesmo sendo a programação flexível e o tempo gerido predominantemente pelas iniciantes, mentoras e professoras não eram totalmente livres, pois estavam envolvidas num processo colaborativo que visava conhecer práticas pedagógicas e apoiar sua melhoria.

O papel das mentoras é essencialmente levar as professoras iniciantes a relatarem suas práticas, a construir em significados para elas, provocando reflexões sobre problemas e situações reais, estimulando-as desenvolver a capacidade de análise e síntese, a desenvolver uma prática profissional mais competente e autônoma, a construir ferramentas de enfrentamento de tensões e dilemas.

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

Assim, a experiência de participar do Programa de Mentoria da UFSCar, para ambos elementos da díade, tem sido desafiador.

Entretanto, dada a necessidade de proporcionar formação continuada de alta qualidade a um contingente cada vez maior de pessoas, a Educação online *pode* ser uma alternativa para conhecer contextos e práticas e, a partir delas, proporcionar, com a mesma mídia, processos formativos. Embora EDA online nem sempre seja mais barata nem mais eficaz do que a modalidade presencial, como se apregoa, optou-se por ela pelos benefícios que é capaz de trazer para a comunidade dos professores.

Referências Bibliográficas

ALDENAM, C. Action Research. In: SEAMUS HEGARTY; PETER EVANS (Ed). *Research and Evaluation Method in Special Education: quantitative and qualitative techniques in case studies works*, Great Britain, NFER-NELSON Publishing Company Ltda, 1989.

CARROL, D. Learning Through Interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, n.21, 2005. p. 457-473.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, 2003. 15p. http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO100-15742003000200010. acesso em 12/08/2005.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a Theory of Teacher Community, *Teachers College Record*, v.103, n.6, 2001. p. 942-1012.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v.11, n.1, 1995. p. 33-49.

KNOWLES, J. G. e COLE, A. L. Teacher Development Partnership Research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v.30, n.3, 1993, p. 473-495.

LITTLE, J. W. Locating Learning in Teachers Communities of Practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, v.18, 2002. p. 917-946.

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

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EDUFSCar, 2002.

OKADA, A. L. P. Desafio para EAD. Como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, M. (org). *Educação online. Teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, Loyola, 2003. p. 273-291.

SCHOENFELD, A. H. - Toward a theory of teaching-in-context. <http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-in-context.html>, 1997.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York, Basic Books, 1983.

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

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

WANG, J. E.; ODELL, S. J. Mentored Learning to Teach According Standards-Based Reform: a critical review. *Review of Educational Research*. n. 72, v.3, 2002. p. 481-546.

WARD, J. R.; MC COTTER, S. S. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, v.20, 2004. p. 243-257.

¹ CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade da Educação* - vol. 23 - nº1, 2 - São Paulo - jan/dez 1997.

² Monteiro, H. M. - DIALOGO: ALTERNATIVA PARA SOLUCIONAR CONFLITOS EM AULA-Revista Do Professor, Porto Alegre, 14 (56) Out./Dez. 1998.

