

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIA PARA A
FORMAÇÃO ONLINE DE PROFESSORES INICIANTE NO PROGRAMA DE
MENTORIA DA UFSCAR**

**Glaciele dos Santos de Pieri
Orientadora: Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi**

**São Carlos
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIA PARA A
FORMAÇÃO ONLINE DE PROFESSORES INICIANTE NO PROGRAMA DE
MENTORIA DA UFSCAR**

**Glaciele dos Santos de Pieri
Orientadora: Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi**

**Este trabalho, faz parte dos
requisitos para a obtenção do
título de mestre em Educação.**

**São Carlos
2010**

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

P615ee

Pieri, Glaciele dos Santos de.

Experiências de Ensino e Aprendizagem : estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar / Glaciele dos Santos de Pieri. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
177 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Professores - formação. 2. Professores iniciantes. 3. Programa de mentoria. 4. Educação online. I. Título.

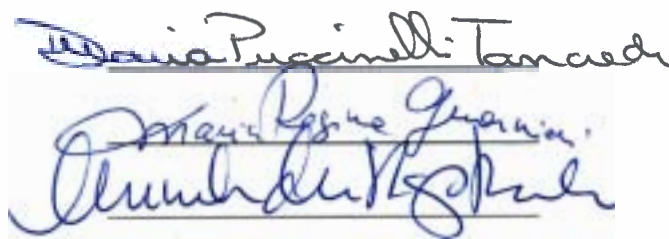
CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Proª Drª Maria Regina Guarnieri

Profª Drª Aline Maria Medeiros Rodrigues Reali

Handwritten signatures in blue ink, corresponding to the names of the examiners listed on the left. The signatures are written over horizontal lines. The first signature is Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, the second is Maria Regina Guarnieri, and the third is Aline Maria Medeiros Rodrigues Reali.

Agradecimentos

Sempre aguardei com ansiedade o momento de encerramento da pesquisa, momento que seria representado pelos meus agradecimentos, pois se não fossem pelas pessoas e instituições, este trabalho jamais teria ocorrido. Agora, neste exato momento, chegam até mim flashes de situações, rostos de pessoas e algumas de minhas alegrias, tristezas, saudades e sobretudo aprendizagens. E diante disso posso expor o meu primeiro agradecimento: obrigada Deus por eu existir.

Agradeço aos meus pais, Denisar e Edna, pessoas íntegras, que me ensinaram a ver e a saber olhar o mundo, aprendizagem crucial para que eu me tornasse uma pesquisadora. Também agradeço meus irmãos Glauco e Gláucia por suas palavras de incentivo e encorajamento.

Agradeço a Professora Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, orientadora, professora, amiga e em alguns momentos: mãe. Obrigada por acreditar em mim, pela paciência, pelas palavras de consolo e sobretudo pelas aprendizagens, você é o símbolo de competência associada a humildade.

Não posso me esquecer de Fabiana Aparecida de Moraes, Fernanda Migliorança e Carla de Oliveira da Silva, amigas que sempre acreditaram em mim e nos resultados desta pesquisa para minha vida e para a educação brasileira.

Agradeço também a Lucía, Francisca, Juliana, Loany, Greyce Kelly, Lisandra, Tatiellen, Ana, Anna e Ariane, pessoas que compartilharam comigo os melhores anos de minha vida. Jamais me esquecerei, das conversas na sala, dos "bolinhos de chuva" e da nossa alegria.

Agradeço as quatro professoras participantes desta pesquisa, foi através delas que aprendi e que pude realizar esse trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar pelas bases sólidas oferecidas.

Obrigada FAPESP pelo apoio. Sem ele, esta pesquisa jamais teria sido realizada.

Agradeço a Professora Regina Guarnieri e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Realí pela leitura minuciosa do meu trabalho e por indicações que vieram para enriquecê-lo.

Enfim, por mais que eu escreva essas palavras, jamais conseguirei traduzir a minha gratidão com cada uma dessas pessoas, simplesmente porque agora e para sempre, permanecem as emoções. À elas que devo o que me tornei e o que ainda irei me tornar.

*“Se eu vi mais longe, foi por estar
de pé sobre ombros de gigantes.”*

Isaac Newton

Resumo

A pesquisa investigou as aprendizagens de três professoras em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora experiente - a mentora - que participaram do Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar. O foco principal do estudo foram as Experiências de Ensino e Aprendizagem voltadas para a alfabetização, atividade formativa e investigativa que previa o planejamento, a implementação e a avaliação de propostas educativas a serem construídas em comum acordo entre uma iniciante e a mentora a partir de dificuldades específicas indicadas pela iniciante. A pesquisa constituiu-se num estudo de caso e se fundamentou numa abordagem qualitativa. Teve como fonte de dados, os questionários inicial e final do PM, as produções sobre alfabetização desenvolvidas pelas iniciantes ao longo do Programa de Mentoria (PM), as interações entre mentoras e iniciantes (consideradas narrativas online) e os anexos das mensagens. Foi também realizada uma entrevista presencial com a mentora e um roteiro de entrevista online encaminhado às professoras iniciantes. O referencial teórico teve como base a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores, a base de conhecimento para o ensino, a formação online e as características das fases da carreira docente. Os resultados da pesquisa indicam a importância das Experiências de Ensino e Aprendizagem para a aprendizagem das iniciantes e também a urgência de promover o acompanhamento de professores iniciantes tendo como ponto de partida os dilemas e dificuldades encontrados por eles nesse período da carreira.

Palavras chave: Professores Iniciantes; Programa de Mentoria; Experiências de Ensino e Aprendizagem

Abstract

This research investigated three teachers learning in their beginning of career at the first years of elementary school and an expert teacher – the mastermind – who have taken part of the Mastermind Program (MP) at UFSCar Teacher's website. The initial focus were the Experiences of Teaching and Learning towards the literacy process, formative and investigative activity which has required the planning, implementation and evaluation of educative proposals to be made in common sense between a beginner and the mastermind from the specific difficulties indicated by the learner. The research was established through a study of case and it was based on a qualitative approach. The data sources were MP initial and final questionnaires, the productions developed by the beginners about literacy process along the MP, the interactions between the mastermind and the learner (considered online narratives) and the messages attachments. It was also established an actual interview with the mastermind and an online interview procedures sent to the beginner teachers. The theoretical references had as basis the teachers' learning and their professional development, the knowledge basis for teaching, the online formation and the characteristics of the educators' career phase. The conclusions of this research indicate the importance of the Teaching and Learning Experiences for the learning process of the beginners and also the urgency to promote the following of newcomers having as a start point the dilemmas and the difficulties found by them in this moment of their careers.

Keywords: Beginner Teachers; Mastermind Program; Teaching and Learning Experiences

Lista de Quadros

Quadro 1 – . Indicação das Iniciantes pelas Mentoras.....	37
Quadro 2 - Temas das EEAs apontadas pela mentora.....	39
Quadro 3- Etapas da Experiência de Ensino e Aprendizagem –Adriana.....	80
Quadro 4 - Etapas da Experiência de Ensino e Aprendizagem –Gabriele.....	105
Quadro 5- Etapas da Experiência de Ensino e Aprendizagem –Vanessa.....	127

Lista de Figuras

Figura 1 – Página Inicial do Portal dos Professores.....	06
Figura 2 – Página de informações adicionais sobre o Programa de Mentoria.....	14
Figura 3 – Página de acesso aos links do Programa de Mentoria.....	15
Figura 4 – Quadro da análise dos dados.....	40

Sumário

Apresentação/Justificativa.....	05
1. Contextualizando a pesquisa.....	12
1.1 Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.....	12
1.1.1 O ciclo vital do Programa de Mentoria.....	18
1.2 Experiências de Ensino e Aprendizagem: uma ferramenta formativa e investigativa do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.....	20
1.3 Questão e objetivos.....	27
1.4 A pesquisa e sua trajetória.....	29
1.4.1 Caminhos Percorridos.....	33
1.4.2 O caminho trilhado até as participantes da pesquisa.....	36
1.4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	40
2. Desenvolvimento profissional de professores: olhando mais de perto os professores iniciantes e a formação online.....	42
2.1 Formação de professores e o processo de desenvolvimento profissional.....	42
2.1.1 Conhecimentos necessários para ensinar.....	46
2.1.2 Desenvolvimento profissional de professores e as fases da carreira.....	51
2.1.2.1 Professores iniciantes: o processo de aprender a ensinar.....	52
2.1.2.2 Programas de indução à docência: estratégia de formação e apoio para professores iniciantes.....	56
2.2 Formação a distancia via internet: possibilidades e dificuldades.....	62
3. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: as EEAs em foco.....	68
3.1 Conhecendo as participantes.....	68
3.1.1 Conhecendo a mentora e suas aprendizagens.....	69
3.1.2 Conhecendo as professoras iniciantes participantes da pesquisa.....	73
3.2.1 Aprendizagem da docência: Adriana.....	80
3.2.2 Aprendizagem da docência: Gabriele.....	104
3.2.3 Aprendizagem da docência: Vanessa.....	127
4. Considerações finais.....	145
5. Referências bibliográficas.....	148

Apêndices

Apêndice 1: Roteiro de entrevista – mentora

Apêndice 2: Roteiro de questionário destinado as professoras iniciantes

Apêndice 3: Detalhamento do percurso da análise das Experiências de Ensino e Aprendizagem

Anexos

Anexo 1: Questionário inicial do Programa de Mentoria

Anexo 2: Lista da Experiências de Ensino e Aprendizagem eleitas

Anexo 3: Questionário final respondido pelas participantes da pesquisa

Apresentação/Justificativa

Hoje, posso dizer com muito mais clareza que meu envolvimento com a linha de Formação de Professores começou muito antes do meu ingresso num curso de formação inicial para docentes.

Quando analiso minha própria escolaridade, noto o quanto os professores foram marcantes para minha aprendizagem acadêmica e pessoal. Eram eles, não os únicos, mas os atores principais no que se referia ao meu estímulo ou desestímulo para aprender. Intrigava-me a forma como lidavam com o conhecimento e como faziam com que esse conhecimento se tornasse acessível para mim. Desestimulavam-me quando me julgavam incapaz ou quando me direcionavam palavras ríspidas, por ser “uma aluna com dificuldades de aprendizagem”. Nesses momentos, a imagem de “super-heróis” que eu tinha acerca deles “caia pelo chão”.

Não foi, portanto, à toa que ingressei na graduação em Pedagogia e no mestrado em Educação na linha de Formação de Professores. Estou aqui porque acredito na potencialidade da docência para a formação das pessoas. Hoje não vejo mais os professores como super-heróis, mas como sujeitos que possuem uma importante e específica atividade: ensinar e com isso também aprender.

Entretanto, não foi exatamente com esse olhar, mas com uma grande vontade de ser professora, que ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2003. Em 2004, comecei a participar, como bolsista de extensão, em atividades que envolviam a organização de um portal que estava começando na época: o Portal dos Professores da UFSCar.

Esse projeto destinava-se à construção de um ambiente online com diversas sessões que tinham, e ainda têm, como objetivo, oferecer apoio a professores de diversos níveis e modalidades de ensino. Minha procura inicial por essa aprendizagem ocorreu porque acreditava que o mundo apontava para a apropriação das tecnologias nos diversos campos de atuação das pessoas, inclusive a educação. Queria conhecer melhor como isso ocorria e quais eram as possibilidades dessa modalidade educativa, enfim conhecer uma nova proposta de formação.

Na Figura 1, a seguir, está a página principal do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos.



Figura 1 – Página Inicial do Portal dos Professores

As atividades deste Portal são todas direcionadas ao atendimento de docentes de diferentes modalidades de ensino como também a outros profissionais da educação. Até julho de 2008 ele contava com 4.000 usuários cadastrados e 45.000 mil acessos. Vale a pena destacar que o cadastro permite o acesso a algumas das diversas atividades oferecidas pelo Portal. Suas seções, até o momento, são as que seguem (www.portaldosprofessores.ufscar.br).

Biblioteca e publicações: Disponibilização de obras de diferentes naturezas, que trazem contribuições para a formação e atualização de professores, tais como monografias de conclusão de curso, teses e dissertações, artigos, vídeo-conferências etc.

Glossário educacional: Explicações simples e sucintas sobre temas, conceitos, teorias, autores ligados à área educacional.

Programa de Mentoria: Desenvolvimento profissional de professores, para enfrentarem dificuldades relacionadas às práticas docentes. Por ser um projeto teve duração determinada. Foi desenvolvido de 2005 a 2008 com a parceria de professores experientes e

pesquisadores. Pretendeu-se auxiliar professores iniciantes a superar incertezas, dúvidas, angústias, temores, frente a dificuldades de várias ordens. Com certificação pela PROEX/UFSCar.

Traduzindo conhecimentos científicos em escolares: Subsídios para os professores ampliarem seu conhecimento e sua compreensão sobre avanços e processos científicos e tecnológicos.

Programa de Formação de Formadores: Desenvolvimento de formadores de professores junto a professores das séries iniciais do ensino fundamental, no período de março a outubro de 2008. Foi dirigido a coordenadores pedagógicos, diretores de escola, assistentes técnico-pedagógicos, supervisores de ensino entre outros. O Programa foi desenvolvido a partir de apontamentos dos participantes sobre ensinar, formar e aprender, levando em conta a atuação em uma comunidade escolar e as diferenças existentes entre ensinar alunos e ensinar professores a ensinar. Com certificação pela PROEX/UFSCar.

Comunidade de Educação Infantil: Espaço para diálogo entre universidade, professores, diretores, coordenadores e demais interessados na melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Pergunte para quem sabe: Seção em que um professor, aluno ou qualquer pessoa apresentam uma questão a ser respondida por um especialista.

Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência: Desenvolvimento de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, de cursos de formação docente e demais profissionais da área educacional, visando a: proporcionar a experiência de escrever e refletir sobre práticas profissionais; descobrir e analisar diferentes saberes docentes que orientam processos diários de tomada de decisões em sala de aula. Foi desenvolvido no período de março de 2006 a março de 2007, com certificação pela PROEX/UFSCar.

Escolas em Vitrine: Espaço destinado para professores difundirem projetos e experiências pedagógicas bem-sucedidas em escolas de diferentes níveis de ensino.

Minicurso: Minicursos online certificados pela PROEX/UFSCar, sobre diversos temas, com duração de no mínimo 36 horas.

Cursos a distância: Cursos online certificados pela PROEX/UFSCar, sobre diversos temas, com duração de no mínimo 36 horas e sob a responsabilidade de docentes da própria UFSCar.

Com o tempo, acabei me envolvendo mais especificamente com uma das sessões deste portal: o Programa de Mentoria. Desenvolvido no período de 2003-2008 (financiado pela FAPESP entre 2004 e 2007) era um projeto de pesquisa-ação, no qual professores experientes ofereciam apoio a professores iniciantes, com até cinco anos de experiência no magistério de 1^a. a 4^a série do ensino fundamental. O Programa foi desenvolvido a distância, via internet, e esteve pautado na relação estabelecida entre uma professora experiente, denominada mentora e as professoras novatas¹ que atendia. Participaram até o término deste projeto 45 professoras iniciantes e 14 mentoras, professoras com mais de 20 anos de carreira. Esse contato/interação ocorreu no ambiente virtual do Portal dos Professores da UFSCar.

Para o desenvolvimento do PM também ocorreram reuniões semanais presenciais entre pesquisadoras, mentoras, especialistas e doutorandas do PPGE-ME². O objetivo dessas reuniões era acompanhar e avaliar o processo de formação que estava sendo desenvolvido pelas mentoras com cada uma de suas professoras iniciantes, propor soluções para os problemas encontrados no desenrolar da Mentoria e contribuir com conhecimentos e experiências para o trabalho de cada mentora.

As participantes dessas reuniões também se formavam umas com as outras, o que ocorria por meio da discussão de textos, apresentação de seminários, análises de casos de ensino, compartilhamento de saberes e experiências, entre outras atividades.

Paralelamente à minha atuação nas atividades do Programa de Mentoria desenvolvi, no período de 2005 a 2007, uma pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP, que visou investigar as dificuldades encontradas por professoras iniciantes nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública da cidade de São

¹Durante o seu desenvolvimento o Programa de Mentoria atendeu apenas um homem, que não o concluiu.

² As pesquisadoras eram as professoras responsáveis pelo Programa de Mentoria; as especialistas eram profissionais da área com doutorado ou com doutorado em andamento e ofereciam um acompanhamento e subsídios nas diversas atividades do PM. Outros doutorandos acompanhavam e também auxiliavam no desenvolvimento do projeto.

Carlos, bem como o processo de superação dessas dificuldades. Nessa investigação verifiquei que, embora o trabalho não tivesse como sujeitos de pesquisa as professoras que participavam do Programa de Mentoria, as mesmas necessidades e dificuldades foram indicadas pelas iniciantes da rede pública.

Dentre as diferentes ferramentas formativas utilizadas no Programa de Mentoria destacam-se a reflexão dos iniciantes sobre a sua própria prática profissional, a elaboração de casos de ensino e o desenvolvimento de Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA), todas elas elaboradas pelas professoras iniciantes com o acompanhamento de suas mentoras.

Essas atividades partiam das necessidades formativas de cada PI, a partir de situações difíceis vivenciadas em sala de aula com seus alunos. Com o planejamento, implementação e avaliação de uma EEA, a PI se desenvolvia profissionalmente e se tornava mais autônoma para enfrentar novos problemas, pois tinha subsídios para melhorar suas práticas (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2008). As EEAs foram também ferramentas de coleta de dados para a pesquisa que envolvia a proposição e o desenvolvimento do PM, pois foi possível obter informações sobre práticas, concepções, crenças e valores das iniciantes e das mentoras que as acompanhavam.

Segundo Mizukami et al. (2004), as Experiências de Ensino e Aprendizagem são:

(...) flexíveis – de forma a dar conta das demandas mais imediatas do professor e da escola; circunscritas – possibilitando configurar fases iniciais, intermediárias e finais, relativas a temáticas oriundas de problemáticas mais gerais; inter-relacionáveis – assumindo feições específicas dependendo do contexto investigado. (p.164-165)

As EEAs foram introduzidas no Programa de Mentoria com o intuito de direcionar melhor o projeto de formação das iniciantes. Essa estratégia colocou a importância de os novatos planejarem, desenvolverem e avaliarem suas atividades profissionais e de as mentoras orientarem e acompanharem de perto esse processo. Elas aprenderam com as iniciantes sobre a realidade das escolas e sistemas de ensino de que participavam e também iam se desenvolvendo como formadoras de professores, o que era experiência inicial para algumas.

Apesar de já haver alguns resultados positivos sobre a potencialidade do desenvolvimento dessas experiências nos processos de aprendizagem da docência, em

formação presencial em serviço voltada para professores do mesmo nível de ensino³ (MIZUKAMI, 2002), e também de o desenvolvimento do PM ter indicado sua validade para a formação a distância, ainda são necessários estudos mais sistematizados que possam informar o que e como as professoras – iniciantes e experientes – aprenderam com essas experiências.

Foi nesse contexto que surgiu o interesse em investigar a contribuição das Experiências de Ensino e Aprendizagem para a formação e atuação das professoras iniciantes, pois eu participava das reuniões semanais presenciais que ocorreram no período 2005 a 2007 e nelas eram discutidos o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dessas experiências.

Muitos desses dados estavam disponíveis no ambiente do PM e ainda não haviam sido analisados em profundidade; outros puderam ser coletados posteriormente, depois de um espaço de tempo sem a participação das iniciantes no PM, de modo a verificar se as aprendizagens foram duradouras e se repercutiram em outros contextos e fases da vida profissional.

Tendo em vista essas colocações e o Programa de Mentoria da UFSCar como espaço de formação de professoras iniciantes e experientes, coloco a seguinte questão de investigação:

O que e como as professoras iniciantes aprenderam com o desenvolvimento das Experiências de Ensino e Aprendizagem do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar?

A pesquisa conta com a participação de 01 mentora e 03 iniciantes que ela acompanhou no desenvolvimento desse programa. Esta pesquisa é um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. A análise dos dados parte de questionários respondidos quando as iniciantes entravam no Programa de Mentoria; entrevista semiestruturada realizada com a mentora, que foi aplicando, no transcorrer da pesquisa, roteiro de questionário enviado por e-mail às três professoras iniciantes; registros escritos trocados com suas mentoras no desenvolvimento do programa. O referencial teórico está pautado em autores que colocam a importância de os professores refletirem sobre sua própria prática bem como de conhecimentos e saberes necessários para ensinar.

³ Projeto também financiado pela FAPESP no âmbito do Programa Ensino Público.

Penso que esta pesquisa de mestrado, poderá trazer contribuições para os cursos de formação inicial e continuada de professores, para que adotem estratégias formativas que se mostraram bem sucedidas no Programa de Mentoria e que, por sua flexibilidade, podem ser adaptadas a professores e contextos específicos. Os resultados poderão favorecer, também, atividades formativas para professoras iniciantes (mas não apenas) que podem atender melhor suas necessidades, diminuindo algumas das dificuldades presentes no processo de transição aluno-professor.

Nesta perspectiva, os capítulos desta dissertação serão desenvolvidos como o exposto a seguir.

No capítulo 1 – **Metodologia** - consta a apresentação da pesquisa em maiores detalhes: o Programa de Mentoria e as Experiências de Ensino e Aprendizagem; questão da pesquisa, objetivos, metodologia e caminhos percorridos.

O capítulo 2 – **Desenvolvimento profissional de professores: olhando mais de perto os professores iniciantes e a formação online** – apresenta o referencial teórico deste trabalho sobre formação de professores, professores iniciantes e programas de indução à docência e, por último, a formação de professores na perspectiva online.

O capítulo 3 – **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: as EEA em foco** – traz a apresentação e análise dos dados a partir dos três casos analisados.

O capítulo 4 – **Considerações finais** – discute, de forma geral, os principais resultados da pesquisa.

1. Contextualizando a pesquisa

Neste capítulo apresento um detalhamento do Programa de Mentoria, as Experiências de Ensino e Aprendizagem, questão, objetivos, trajetória e procedimentos utilizados nesta pesquisa.

1.1 O Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar

A iniciação ao ensino é acompanhada, muitas vezes, por dúvidas e tensões que são consequências da passagem do ser aluno para o tornar-se professor. Este período apresenta-se como difícil para os novatos, pois é o momento no qual ele procura “adaptar” o conhecimento adquirido na formação (formal e informal) para a escola. Além disso, via de regra, a passagem de aluno a professor não é acompanhada pelos docentes dos cursos de formação inicial nem pelos professores ou pela equipe de direção da escola em que o iniciante se insere.

Frente a esses fatos tornam-se importantes e necessários programas que deem apoio aos professores iniciantes para que ocorra uma inserção menos problemática na carreira docente. Entre esses programas está a mentoria, que inclui “*a figura do mentor como sendo o professor especialista selecionado para ajudar o professor principiante*” (MARCELO GARCIA, 1999, p.124).

Tendo isso em vista, duas professoras do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos desenvolveram o Programa de Mentoria, juntamente com quatro especialistas, alunas de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e mais 14 mentoras⁴ que acompanharam, a distância e por meio de correspondências eletrônicas, a prática docente de 45 professoras iniciantes, para o desenvolvimento profissional de professoras e mentoras, durante períodos que variaram entre seis meses e dois anos e meio, no âmbito do Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br), de 2003 até o início de 2008.

De modo geral, o Programa de Mentoria (financiado pela FAPESP/SP de 2004 a 2007) visou a atender as necessidades formativas de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em início de carreira – assim considerados desde que tivessem até

⁴ Ao todo contribuíram com o desenvolvimento do PM 14 mentoras, das quais 6 permaneceram durante todo o período, desde o seu planejamento até a conclusão. As demais deixaram o Programa em épocas diferentes, todas por motivos particulares.

cinco anos de experiência no exercício profissional da docência ao se inscreverem no PM – e investigar processos formativos desses professores e mentoras que os acompanhavam. Destaco que o acompanhamento era particular e específico, ou seja, cada mentora atendia individualmente uma ou mais professoras iniciantes (PI) que não mantinham contato entre si. Cada iniciante tinha uma só mentora com a qual desenvolvia sua formação.

Especificamente, o Programa de Mentoria teve como principal objetivo a minimização das dificuldades enfrentadas pelos professores em seu início de carreira. Conforme Tancredi, Reali e Mizukami (2008), a proposta formativa foi elaborada

(...) tendo em vista o atendimento de professores iniciantes, via internet, tendo como centro a escola, embora “virtualmente”, pois, o seu foco são as demandas dos professores iniciantes tendo em vista o contexto da atuação, tal como percebido e relatado por eles. (p.23)

Para construir o PM (outubro de 2003 a junho de 2004) houve entre as pesquisadoras e as professoras experientes (futuras mentoras) reuniões presenciais que também visavam à formação das mentoras para o trabalho de formação online que realizariam. Para tanto, foram utilizados estudos de casos de ensino, textos, discussões, relatos escritos que priorizavam temas como o período da iniciação à docência e o desenvolvimento profissional de professores. Houve também formação para o uso do computador, com ênfase na internet e na utilização do ambiente específico do PM.

O professor iniciante que se interessasse pelo PM tinha acesso às informações sobre a proposta do programa, ou seja, à sua base conceitual, ao modelo de formação adotado e às ferramentas que seriam utilizadas, acessando o campo específico do Portal dos Professores da UFSCar. A Figura 2, a seguir, apresenta a página que deu acesso a essas informações.



Figura 2 – Página de informações adicionais sobre o Programa de Mentoria

Caso houvesse interesse em participar do PM, após o cadastro no site e o preenchimento e encaminhamento online da ficha de inscrição e do questionário inicial, o iniciante aguardava a aprovação, já que existiam alguns requisitos – que serão apontados mais adiante - para a participação. Se aceito, o candidato tinha acesso aos links específicos tais como: fale com seu mentor, histórico de mensagens, biblioteca de mentoria etc. Havia também áreas restritas aos coordenadores. A figura 3, de uma página de acesso restrito aos coordenadores, mostra em detalhes os diferentes ambientes do PM.

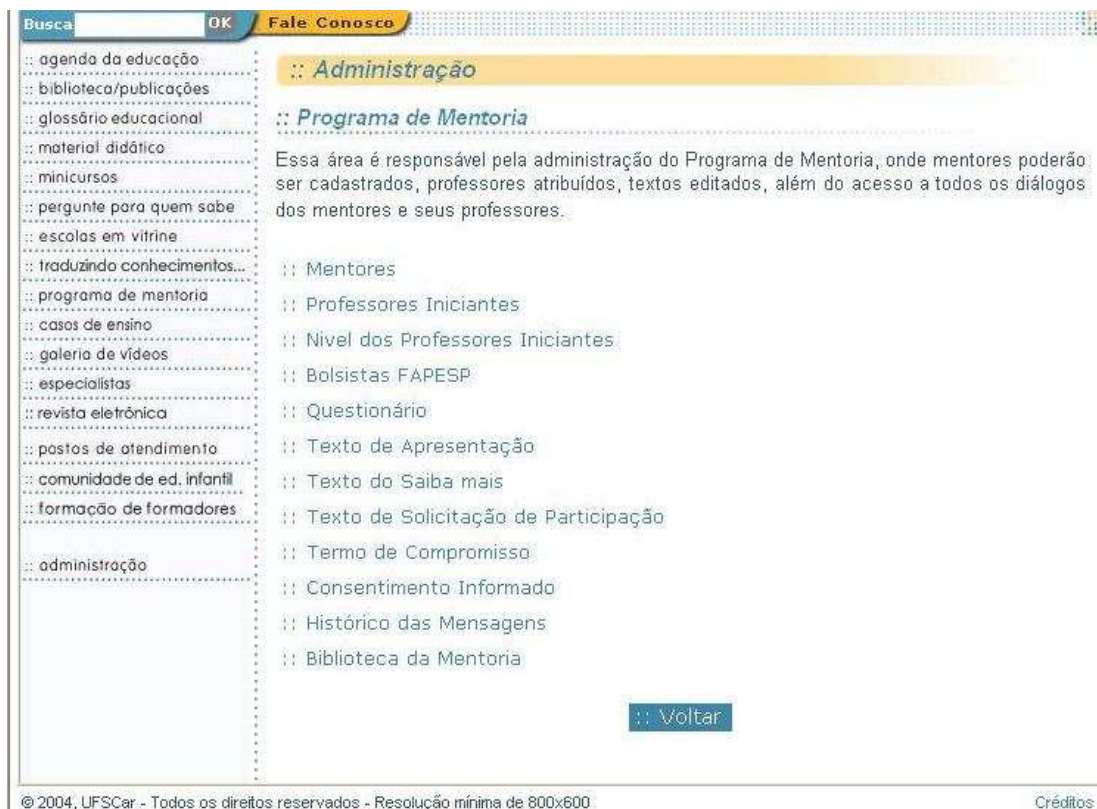


Figura 3 – Página de acesso aos links do Programa de Mentoria

Ao ser selecionado o iniciante recebia um e-mail da coordenação e outro de boas-vindas de sua mentora. O contato do professor iniciante ocorria apenas com sua mentora, que tinha liberdade para conduzir seu trabalho desde que adotasse os objetivos do Programa. As mentoras recebiam apoio do grupo (outras mentoras, pesquisadoras, especialistas, coordenadoras e estudantes de pós-graduação) em reuniões presenciais semanais.

O PM teve como um de seus objetivos auxiliar os iniciantes a analisar a sua base de conhecimento profissional e buscar meios adequados para ampliá-la tendo em vista a aprendizagem de seus alunos (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008).

Partindo disso, os objetivos específicos a serem atingidos pelas mentoras estavam assim delineados (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008, p.15):

- Auxiliar os professores iniciantes na construção da sua carreira;
- Proporcionar o autoconhecimento, autoestima e autoconfiança aos novatos;
- Contribuir para a formação de professores reflexivos a partir de situações explicitadas por eles mesmos;

- Promover a melhoria da ação docente e permanência desses professores nas escolas e principalmente na carreira;
- Ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades didático-pedagógicas, organizacionais, disciplinares que viessem a surgir em sua atuação.

Ao propor o PM a equipe de pesquisadoras tinha como pressuposto que a formação continuada devia considerar a escola e as necessidades dos professores, o que implicava dizer que o trabalho de formação estaria contextualizado no local de trabalho desses profissionais, pois contexto não se refere somente ao espaço físico, mas à atuação dos docentes em escolas específicas:

(...) centrar a formação continuada nesse espaço [a escola] pode reverter em benefícios para a escola e para os processos de ensino e de aprendizagem nela realizados. É necessário, portanto, propiciar um ambiente de apoio e crescimento profissional aos professores em seu local de trabalho ou **a partir de suas características**. (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008, p.244). [grifo da autora]

O Programa, exclusivamente via internet, pretendia possibilitar a ampliação do universo educacional dos professores pelo uso flexível do tempo, pois a educação online permite formar-se no tempo disponível. O PM diferiu de outras propostas de formação por não se tratar de um curso com atividades programadas para serem desenvolvidas por todos os participantes num tempo determinado. Seu *currículo* foi flexível e pautado nos interesses e necessidades dos professores iniciantes participantes, atendidos individualmente por uma mentora.

O modelo de mentoria adotado teve como eixo metodológico a reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática, partindo do princípio de que a reflexão é uma ferramenta crítica para a avaliação e tomada de decisão dos professores sobre seu próprio desenvolvimento profissional. No PM considerou-se que:

Professores reflexivos ativamente exploram aspectos de sua prática tendo em vista a sala de aula e o contexto escolar mais amplo, focalizam o seu trabalho com os alunos, as decisões curriculares e as relações existentes entre currículo e as influências sociais e políticas mais amplas, as técnicas instrumentais ou contextos que facilitam ou dificultam o seu desenvolvimento profissional. (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008, p.283-284)

Para ser atendido no Programa de Mentoria o iniciante tinha: estar ministrando aulas de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental há menos de cinco anos; ter noções básicas de informática; disponibilidade de no mínimo quatro horas por semana para cumprimento das atividades; acesso à internet; e características pessoais como disponibilidade para aprender, flexibilidade, disposição para aceitar e experimentar práticas inovadoras, paciência, sensibilidade e disciplina. Esse perfil era conhecido pelo grupo responsável pelo PM através de um questionário inicial a que todos os professores iniciantes interessados em participar do Programa respondiam.

Cada professora iniciante teve como mentora uma professora ⁵experiente – na atuação em sala de aula ou na formação de professores do mesmo nível de ensino – que o acompanhou durante sua permanência no Programa.

Para ensinarem professores iniciantes a ensinar, as formadoras de professores também precisaram formar-se. Por isso, no PM, antes que se estabelecessem os contatos dos professores iniciantes com suas mentoras ocorreu o processo de desenvolvimento profissional das mentoras para o desempenho das atividades de mentoria. Para isso foram realizados encontros semanais (duas horas de duração) com toda a equipe (professoras mentoras, pesquisadoras, auxiliares de pesquisa) para a formulação da proposta do PM e estudos teóricos, além da capacitação para o uso da informática, da internet⁶ e do ambiente do Portal dos Professores onde o PM se incluía como uma seção, construída especificamente para esse fim.

A comunicação entre as díades (mentora e professora iniciante) ocorriam por meio de mensagens online. Nessas mensagens os conteúdos podiam ser a indicação, pela mentora, de atividades para serem desenvolvidas pelas PIs com os alunos, sugestão de bibliografia e práticas que colocavam sempre em pauta a importância de as iniciantes refletirem e registrarem seus cotidianos, reflexões e angústias. Essas correspondências ao mesmo tempo em que serviam para que as iniciantes se formassem, ofereciam indícios para que o PM atendesse as necessidades das PIs. Também faziam parte do desenvolvimento do PM, a discussão e elaboração de casos de ensino, bem como o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das Experiências de Ensino e Aprendizagem.

⁵ Existiram poucos casos, nos quais devido ao desligamento de algumas mentoras, as iniciantes foram acompanhadas por uma segunda. Este procedimento era discutido entre o grupo de mentoras, coordenadoras, especialistas e com a PI.

⁶ Para maiores detalhes ver RINALDI, Renata Portela. *Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoradas*. 2006. 196 p. Dissertação de Mestrado em Educação - Metodologia de Ensino. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1.1.1 O ciclo vital do Programa de Mentoria

O PM foi idealizado para ser desenvolvido em 120 horas (desenvolvimento de atividades, registro dos diários reflexivos, troca de correspondências com suas mentoras) durante um ano. No entanto, partindo da necessidade de algumas iniciantes, concluintes dessa primeira fase, em continuar participando dessa atividade formativa, planejou-se um módulo (módulo 2 ou fase dois) com duração de 60 horas, suplementar ao primeiro. Tancredi, Reali e Mizukami (2008) explicam que:

Essa decisão implicou o desenvolvimento do Programa em dois módulos distintos. Um primeiro módulo (Módulo 1), que envolveu a troca de correspondências e a condução de Experiências de Ensino e Aprendizagem pelas iniciantes sob a supervisão estreita de sua mentora e que é finalizada com a elaboração de um caso de ensino pela iniciante sobre o seu desenvolvimento profissional a partir da sua participação junto ao programa. Um segundo módulo (módulo 2), que foi conduzido com algumas iniciantes a partir de seu interesse em continuar a manter contato com a sua mentora; nesse caso a professora deveria desenvolver ao menos uma experiência de ensino e aprendizagem completa de modo mais independente tendo em vista as experiências anteriores vivenciadas no módulo 1. Nesse segundo módulo cada iniciante foi certificada em mais de 60 horas. (p.60)

O atendimento das professoras iniciantes no PM contou com três fases distintas: fase inicial ou de aproximação, fase de desenvolvimento ou aprofundamento e fase de desligamento.

A fase inicial, ou de aproximação, caracterizou-se como sendo um período de apresentação, contatos iniciais e investigação para conhecimento e busca de afinidades entre mentora e iniciante (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008). Foi um período de busca de informações para que se pudesse caracterizar e conhecer o professor, sua escola, sua sala de aula, a equipe pedagógica e de direção. Essa fase se encerrava quando uma mentora e sua PI delimitavam os problemas e questões a serem discutidas/abordadas.

O período de desenvolvimento e aprofundamento caracterizou-se pela consolidação das interações da díade mentora-professora iniciante. Nesse momento, ocorreu a realização de atividades práticas ou de experimentações pelas PIs sob a supervisão das mentoras, num processo de apoio pessoal e profissional (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008). Esse período consistiu de diálogos, reflexões, apoio emocional, como também da realização de experiências de ensino e aprendizagem, o foco desta pesquisa.

A última fase, a de encerramento, foi a mais discutida e difícil para as mentoras e pesquisadoras. Definir quando uma PI estava “pronta” para ser desligada era conflitante, pois se fazia necessário avaliar a base de conhecimento das PI’s para que elas passassem a atuar de forma autônoma. Para tanto cada caso era individualmente discutido em grupo, eram observadas as reflexões da iniciante, dúvidas e conflitos ainda existentes e o desenvolvimento das atividades realizadas (casos de ensino e EEAs). Nesse momento a mentora que acompanhava a PI tinha papel central. Caso a iniciante apresentasse um avanço em seu sucesso profissional ela era desligada, caso houvesse interesse da PI como também necessidade, ela permanecia no Programa e iniciava uma nova etapa (módulo 2), momento em que ocorria a retomada da fase de desenvolvimento do Programa.

Segundo o grupo que acompanhava as atividades do Programa de Mentoria as professoras iniciantes tornaram-se mais autônomas e as mentoras desenvolveram seu potencial de formadoras de professores. Sendo este o contexto no qual ocorreu a pesquisa, apresento a seguir os dados e as primeiras análises.

1.2 Experiências de Ensino e Aprendizagem: uma ferramenta formativa e investigativa do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar

As Experiências de Ensino e Aprendizagem são uma ferramenta formativa em que docentes planejam, implementam e avaliam situações-problema que surgem em sua prática (MIZUKAMI et al., 2004). Elas foram construídas com o intuito de apoiar um grupo de pesquisadoras no enfrentamento de dificuldades encontradas na realização de uma pesquisa-intervenção que tinha como foco o desenvolvimento profissional presencial de professoras⁷ de uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de São Carlos – SP (1996-2002).

Mizukami et al. (2004) explicam que elas são *flexíveis*, pois se adequam às demandas da escola e dos professores; são *circunscritas* à solução de problemas específicos e desenvolvem-se em três fases: inicial, intermediária e final; por último, são *interrelacionáveis*: assumem características específicas que mudam de acordo com o lugar e o tempo em que ocorrem.

Além da importância para a pesquisa realizada naquela oportunidade, essas experiências estruturaram-se com o intuito de conscientizar as professoras participantes sobre a importância de construir saberes a partir da sua própria reflexão e das situações de ensino que vivenciam. Para o desenvolvimento dessa ferramenta, a ideia central foi de que a prática é importante para a formação e a reflexão crítica e fundamentada dos docentes sobre ela, um elemento essencial para o desenvolvimento profissional.

Mizukami et al. (2004) explicam que essas atividades foram feitas em grupo, já que o projeto desenvolvido na escola apoiava-se na perspectiva de que os saberes docentes devem ser compartilhados, discutidos:

Quando os professores transformam as salas de aula e as escolas em locais de pesquisa, eles geram conhecimento local sobre o ensino, aprendizagem e escolarização. Em geral, esse trabalho possibilita e é ao mesmo tempo fruto de colaboração e de participação em comunidades de aprendizagem. Os professores aprendem a partir da inquirição de sua vida profissional e dentro de contextos bastante variados entre si. (MIZUKAMI et al., 2004, p.152)

Os temas das EEs desenvolvidas na instituição em que elas surgiram partiam de interesses e necessidades da escola e das professoras; as situações eram expostas pelos próprios docentes, em reuniões com os pares e as pesquisadoras. No entanto

⁷ Todas as mulheres.

as professoras, inicialmente, tinham certo receio em se expor, fosse oralmente ou por meio da escrita, já que, como destacado, as situações inicialmente postas para a discussão eram justamente atuações, dilemas e conhecimentos das próprias professoras.

Talvez, naquela época, as professoras participantes não houvessem ainda internalizado o próprio discurso – de que aprendiam trocando idéias com as colegas –, de que a aprendizagem docente é também uma atividade compartilhada, ou seja, ao mesmo tempo em que se ensina e se apresenta ao grupo seus conhecimentos, o professor adquire novos saberes, reformulando os seus, num processo de construção e reconstrução. Mizukami et al. (2004) acrescentam que com as EEAs:

Foi possível [a partir dessa estratégia] analisar concepções manifestadas pelas professoras em diversas fases das experiências de ensino e aprendizagem, assim como compreender aprendizagens específicas diante de situações concretas de ensino e aprendizagem, nas quais foram desafiadas a refletir e verbalizar suas crenças e a explicitar suas práticas em face de evidências postas pelas experiências. (p.165)

Inicialmente as discussões abrangiam temas gerais sobre educação. Com o passar do tempo, cada professora e seus alunos se constituíram como foco principal das EEAs. Em quatro anos, foram delineados e desenvolvidos quatro eixos básicos: a familiarização com os alunos da escola, a relação escola-família, o ensino de conteúdos curriculares e a biblioteca na escola.

Essas experiências, segundo Mizukami et al. (2004), geraram o compartilhamento de “*experiências, visões, interpretações, conhecimentos e suposições*”. [As professoras] *analisaram problemas e propuseram soluções*” (p.180). As autoras explicam que as EEAs não atingiram todas as docentes numa mesma intensidade, entretanto favoreceram a quebra de diferentes tipos de resistência apresentados em suas práticas.

Para possibilitar esse processo, o grupo de pesquisadoras lançou mão de diários, descrições, estudo de caso (tanto reais como fictícios), debates, palestras e leituras. Naquele contexto, a reflexão-sobre-a-ação surgiu como um importante caminho para aprender/re-aprender a ensinar.

Com base no conhecimento gerado naquela pesquisa, as Experiências de Ensino e Aprendizagem também foram desenvolvidas no Programa de Mentoria. Configuraram-se com o intuito de apoiar o desenvolvimento profissional das PIs e direcionar as interações para um tema principal, evitando o “apagar dos incêndios” das

ocorrências cotidianas das práticas pedagógicas. Essa ferramenta formativa foi usada durante a fase de desenvolvimento do PM.

Entretanto, apesar de elas serem mais ou menos delimitadas, a duração de cada uma foi diferente, pois isso dependia da relação entre mentora e PI.

As experiências foram adotadas pelo grupo de mentoras e pesquisadoras nos primeiros meses de funcionamento do PM (2005), com o intuito de direcionar o trabalho das mentoras e professoras iniciantes. Na época, as professoras experientes estavam “se perdendo” com o número de pedidos feitos pelas professoras iniciantes, que a cada correspondência indicavam novos problemas para serem resolvidos, como se quisessem “receitas milagrosas” para serem aplicadas em suas classes.

Tancredi, Reali e Mizukami (2008) explicam que as mentoras também eram iniciantes – no sentido de nunca terem se envolvido em processos formativos como o do PM – tinham dificuldades em atender a tantas solicitações das PIs⁸ e avaliar os resultados obtidos. Para uma melhor visualização desse período, destaco a seguir trechos do diário⁹ (17/02/2005 a 1/03/2005) de uma das mentoras (Maria) do Programa de Mentoria. (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008, p.71-72), que revelam também o cuidado com o trabalho de formação desenvolvido:

A seguir fomos para uma rodada de depoimentos, dentre os quais destaco o da Mariana¹⁰, pois ela colocou um problema que vem me afligindo também. Para ela “está difícil” achar um ponto de partida com a sua professora. A cada hora E aparece com algo diferente, o que esta fazendo a Mariana pensar em retomar com elas alguns pontos. “Os assuntos morrem no caminho” – foi essa frase da Mariana que assentou como uma luva em mim.

As colocações da A [pesquisadora] também foram providenciais – vamos ver inúmeras questões para atacar, mas é preciso trabalhar uma de cada vez. E para trabalhar precisamos de informações. Talvez as professoras iniciantes queiram soluções imediatas para tudo. Nós temos que insistir com elas sobre uma organização em que as dúvidas, os problemas sejam elencados e priorizados, um a um.

Isso é algo que precisamos voltar a discutir. [...]

Em quase todas as mensagens que envio a B lembro-a de coisas que ficaram para trás. [...] Venho planejando cada encontro (quer em tempo real, quer não). Tenho sempre um roteiro à mão, levanto todas as pendências das mensagens anteriores. Mas não vejo avanços. Preciso comentar esse vai-e-vem com ela, falar-lhe que precisamos nos organizar para darmos conta de tudo que nos aflige.

Para se ter uma idéia, considero pendências: a) avaliação diagnóstica [...] b) não me falou mais do portfólio que se propôs a fazer para os seus alunos, [...] c) não me informou as causas da defasagem série/idade de alguns alunos; d) não me respondeu às questões que fiz sobre seu “trabalho diversificado” [...] e) também não me apresentou nenhuma reflexão sobre “ser” “uma professora experiente” x “ser uma professora iniciante”, nem fez menção ao texto “organização escolar e socialização”.

⁸ Também não era esse o objetivo do PM, que visava à construção partilhada de novas práticas e não à imposição/sugestão de modelos de atuação.

⁹ As mentoras eram incentivadas a terem um diário reflexivo, método importante para atuação e reflexão delas no e sobre o Programa de Mentoria.

¹⁰ Para guardar sigilo, os nomes foram retirados, ficando apenas suas iniciais.

[...] O que fica claro para mim agora é o que o Programa está sendo visto por ela como uma “troca de conversa” sobre assuntos escolares. Devo, o mais rápido possível, remetê-la aos objetivos da Mentoria. Retomo a fala da T: *“Os assuntos morrem no caminho”*.

O que preciso fazer? Recomeçar. Rever com ela os eixos e objetivos do Programa; apresentar-lhe a necessidade de uma organização em nosso trabalho; priorizar assuntos e problema; ordená-los; não trabalhar com mais de um assunto ou problema; cobrar leitura de textos e reflexão. Penso, mesmo, em direcionar mais as ações – *“B, até tal dia vc tem que me entregar tal coisa”* ou *“B, preciso sem falta de tal material, ou de tal dado”*. Ou ainda *“Primeiro vamos resolver isto, depois aquilo”*. (Relato da mentora Maria)

Apesar de o relato pertencer a apenas uma mentora, ele representa a angústia vivida pelo grupo. Nota-se que essa professora experiente questiona o andamento do trabalho desenvolvido, percebendo que o mesmo não estava atendendo aos objetivos do Programa. Ao mesmo tempo em que se depara com esses conflitos, ela consegue pensar em estratégias que redirecionem seu trabalho.

Com o intuito de solucionar essa dificuldade, o grupo de coordenadoras do Programa de Mentoria resolveu propor a utilização da estratégia formativa e investigativa que havia dado bons resultados em outras pesquisas: as Experiências de Ensino e Aprendizagem.

Segundo Tancredi, Reali e Mizukami (2008), elas são importantes porque:

(...) caracteriza[m] um processo circunscrito – a partir de um problema concreto relacionado a atividade docente - e implica ações de diversas naturezas das mentoras e professoras iniciantes e envolve, dependendo do caso, os alunos das professoras iniciantes. Funciona[m] tanto como ferramenta de intervenção quanto de pesquisa, pois, possibilita[m] o estabelecimento de relações entre teoria e prática; a configuração e detalhamento de processos de desenvolvimento profissional e de processos reflexivos das professoras iniciantes e das mentoras bem como a produção de conceitos sobre tais processos. (p.76-77)

Para utilização desta ferramenta no PM, sua definição e objetivos iniciais foram repensados e discutidos, já que pela sua especificidade o Programa de Mentoria atendia a um público diferenciado, na modalidade online. A seguir segue a orientação para as EEAs elaborada especificamente para o PM, numa reunião de agosto de 2007, entre mentoras, pesquisadoras, coordenadoras, especialistas e alunos.

O objetivo principal do desenvolvimento de uma experiência de ensino e aprendizagem (EEA) 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 PM, uma EEA 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 pesquisadoras e mentoras – agosto 2007). (TANCREDI, REALI E MIZUKAMI, 2008, p.76)

Durante as atividades do Programa de Mentoria, algumas professoras iniciantes desenvolveram uma EEA, outras desenvolveram mais do que uma. Os temas das experiências foram, em sua maioria, escolhidos a partir de dificuldades que as PIs tinham com seus alunos, dificuldades que podiam ser desde o trabalho com conteúdos específicos, como problemas com indisciplina; muitas dessas dificuldades se restringiam a apenas um ou outro aluno, em outros casos à sala toda.

A descrição dos alunos por parte das professoras iniciantes e o registro reflexivo realizado durante o transcorrer da experiência estiveram presentes em todas as experiências (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008).

O primeiro passo para o desenvolvimento de uma EEA consistia no estabelecimento de prioridades, que eram escolhidas a partir das diversas solicitações feitas pela PI. Em seguida, eram realizadas conversas e estudos para que a mentora pudesse compreender melhor as dificuldades e os dilemas encontrados pelas novatas no tratamento do tema definido. Tancredi, Reali e Mizukami (2008) indicam que: *“Essas discussões foram acompanhadas de orientações para que as pis redigissem diários reflexivos sobre suas próprias vivências num processo similar ao que nós, pesquisadoras, conduzíamos com as mentoras”* (p.81).

Posteriormente, era desenvolvido: um plano de intervenção, sua implementação e avaliação em processo e, se necessário, o seu redirecionamento; por fim, a avaliação final. Estas etapas são apresentadas de forma mais detalhada no Quadro 1, a seguir (TANCREDI, REALI E MIZUKAMI, 2008, p.85)

EEA	Componentes	Descrição
1º passo	Definição do tema da intervenção	Identificação do tema a ser desenvolvido na EEA (o ensino do conteúdo de qualquer componente curricular, o caso de um aluno específico, tema relacionado à vida escolar, à vida do aluno, à interação escola-família, a dificuldades específicas de aprendizagem ou ensino, a temas transversais, à coordenação pedagógica, a relação com os pais dos alunos etc.)
2º passo	Planejamento da EEA	<ul style="list-style-type: none"> - Negociação clara de objetivos da experiência de ensino e aprendizagem; - Explicitação clara de objetivos da experiência de ensino e aprendizagem; - Escolha inicial das atividades a serem desenvolvidas; - Escolha inicial de fontes/materiais a serem utilizados; - Explicitação do “como” desenvolver a experiência; - Explicitação dos passos da experiência (do início ao final).
3º passo – concomitante ao 2º	Definição dos procedimentos de registro da EEA	<p>Escolha dos procedimentos para acompanhamento e registro da EEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diário descritivo das atividades planejadas e executadas - diário reflexivo - registro de falas dos alunos - relato de reuniões - relatos de incidentes críticos - registro de observação de classe, de alunos, de pais, de reuniões, de recreio etc.
4º passo	Redação do plano da EEA	Redação final do plano da EEA a ser desenvolvido contendo as informações relativas aos passos anteriores
5º passo	Desenvolvimento e registro da EEA	Aplicação de procedimentos e descrição detalhada das ocorrências incluindo observações, idéias, impressões, justificativas, expectativas, dificuldades e avanços.
6º passo	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA	Sistematização e avaliação da EEA com análises e reflexões sobre o processo.
7º passo	Elaboração de um caso de ensino sobre aprendizagens e desenvolvimento profissional (módulo 1) e processo experienciado (módulo 2)	Reflexão final sobre as EEAs via casos de ensino

Quadro – Síntese dos componentes das EEAs desenvolvidas no Programa de Mentoria (TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2008, p. 78)

Nem todos esses passos foram realizados por todas as PIs, o que não caracterizava uma EEA completa. Isso ocorria pela desistência das iniciantes, que deixavam o PM antes de seu desligamento ou pelo não cumprimento das tarefas estabelecidas.

O desenvolvimento das EEAs mostrou a todo o grupo do PM a sua importância, não só como articuladoras das interações mentora-PI, como também, como estratégia para a produção de um projeto de atuação das mentoras junto às professoras iniciantes (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI 2008, p.256). Todas as participantes

(...) perceberam ser imprescindível o desenvolvimento de atividades planejadas junto às professoras que orientavam e também o seu registro. No caso das *pis* que ingressaram após um tempo de funcionamento do programa o desenvolvimento das EEA já era sinalizado logo nas primeiras correspondências embora a realização implicasse um planejamento prévio - o que demandava cumprir algumas tarefas ou etapas previamente ao seu início. (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI 2008, p.256)

O grupo também notou que a maioria das Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas esteve pautada em situações de sala de aula das professoras iniciantes, o que revelava suas maiores dificuldades (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI 2008, p.256).

Em virtude de sua potencialidade pode-se dizer que as EEAs foram uma estratégia formativa de destaque no contexto das aprendizagens da docência das professoras iniciantes, favorecendo os processos de construção de saberes profissionais. De forma igualmente importante, influenciou na aprendizagem das mentoras, tornando-as formadoras de professores mais capacitadas, visto que analisar, refletir e repensar a própria prática são ações que possibilitam a professores e formadores maior compreensão de sua atuação, permitindo que direcionem seus conhecimentos e práticas tanto para a solução de problemas como para dar continuidade à própria formação.

Tendo em perspectiva esse potencial de aprendizagem presente no desenvolvimento das EEAs no âmbito do PM do Portal dos Professores da UFSCar é que direcionei o trabalho da dissertação para conhecer mais de perto a visão de uma mentora e de suas três iniciantes sobre a influência dessa ferramenta formativa e investigativa nos seus desenvolvimentos profissionais. A seguir apresento novamente a questão principal como também os objetivos.

1.3 Questão e objetivos

Tendo em vista o Programa de Mentoria da UFSCar como espaço de formação de professoras iniciantes e experientes e as Experiências de Ensino e Aprendizagem como uma importante atividade formativa para o desenvolvimento Profissional de professoras iniciantes, coloco a seguinte questão de investigação:

O que e como as professoras iniciantes aprenderam com o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar?

Como consequência da questão o objetivo geral da pesquisa ficou assim delineado:

Analisar as aprendizagens proporcionadas para as professoras iniciantes e mentora pelas Experiências de Ensino e Aprendizagem.

Para responder à questão de pesquisa e atingir o objetivo selecionei, entre as mentoras, uma delas e as três iniciantes que orientou no desenvolvimento completo de ao menos uma EEA, as quais foram indicadas por ela para esta pesquisa. Assim os objetivos específicos foram:

- Conhecer e analisar o que três professoras iniciantes participantes do Programa de Mentoria da UFSCar aprenderam com a elaboração, implementação e avaliação das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas sob orientação de uma mentora e a influência dessa aprendizagem na sua prática pedagógica cotidiana;
- Analisar a atuação da mentora na construção e acompanhamento das Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas por suas iniciantes;
- Conhecer, sob a perspectiva das iniciantes, as mudanças em suas atuações decorrentes das EEA;

Em função da natureza da questão de pesquisa e dos objetivos e do desenvolvimento da investigação, o trabalho apresenta-se como sendo um estudo de caso e está pautado em uma abordagem qualitativa.

Nessa abordagem não há interesse em generalizar resultados, mas em aprofundar a compreensão sobre um determinado fenômeno. Mesmo assim, os resultados são úteis para compreender processos semelhantes que ocorrem em outros contextos e para informar políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

Um diferencial importante para a escolha desta abordagem é a possibilidade de se apreender aspectos relativos ao contexto em que a pesquisa se desenvolve, no caso o Programa de Mentoria do Portal, e a perspectiva dos participantes da pesquisa, uma vez que podem contribuir para que a sociedade conheça melhor a realidade educacional brasileira. No caso específico deste trabalho busquei conhecer melhor práticas educativas que possibilitam o desenvolvimento profissional da docência, o que foi feito em função das manifestações escritas das participantes (professoras iniciantes e mentora), ou seja, por intermédio de suas narrativas, comunicações online entre mentora e “suas” iniciantes. Muitas das narrativas utilizadas estão disponíveis no ambiente do Programa de Mentoria no site do Portal dos Professores da UFSCar. Outras foram coletadas no decorrer da investigação, por meio de entrevista com a mentora.

A seguir apresento a metodologia e os procedimentos da pesquisa.

1.4 A pesquisa e sua trajetória

A pesquisa se desenvolveu com a participação de 01 mentora e 03 iniciantes, constituindo-se, portanto, do estudo de três casos e teve como campo empírico o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar

Referindo-se a essa abordagem de pesquisa Mendes (2004) considera que nela

(...) parte-se [aqui, então,] do princípio de que o conhecimento da realidade é construído pelo sujeito a partir de sua própria experiência dessa realidade. Por outro lado, a riqueza desta aprendizagem ou construção dependerá da disponibilidade ou possibilidade do sujeito escutar as vozes, a sua ou a de outros ou a voz das coisas, necessária à valorização dessa experiência. (p.3)

Bogdan e Biklen (1994) tecem uma discussão sobre as características que estão presentes numa pesquisa de caráter qualitativo. A primeira delas consiste no fato de que a fonte de dados é o próprio local onde a investigação ocorre, o que leva o pesquisador e os participantes a serem os atores principais. Sendo assim, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo com uma alta frequência, para que possam compreender as ações em profundidade. Dizem os autores que:

(...) os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados. Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. Além do mais, muitas das opiniões e preconceitos são bastante superficiais. Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído antes do estudo efectuado. (p.67)

Apesar de não ter ido a campo no sentido estrito da palavra, ou seja, de não ter frequentado um espaço físico específico, pois o campo de minha pesquisa é um ambiente online, minha imersão na pesquisa não foi rápida, como já foi destacado, pois estive envolvida com o PM desde o ano de 2004, quando me envolvi em atividades de elaboração do Programa, participei e transcrevi as reuniões entre as mentoras e coordenadoras do PM.

A segunda característica de uma pesquisa qualitativa é o seu caráter descritivo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Segundo eles, “*os resultados escritos da investigação*

contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. A investigação ora apresentada toma por base as narrativas escritas, que são as interações entre/das professoras iniciantes e mentoras, o que vai ao encontro do que Bogdan e Biklen (1994) elencaram, embora em contextos diferentes.

A terceira característica é o interesse do investigador pelo processo, mais até do que por um resultado esperado/previsível do que se vai investigar. Olhar para as narrativas antes mesmo de escrever sobre elas, ou realizar uma análise sistemática, ofereceu-me suportes e aprendizagens importantes para minha pesquisa.

Por último, a pesquisa qualitativa tem um caráter indutivo, pois os pesquisadores *“não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”* (p.50).

Esta perspectiva evidencia a importância das participantes, e a forma escolhida para ouvi-las foram as correspondências (entre outras) que trocaram com as mentoras, suas narrativas da profissão e da vida, algumas vezes. Galvão (2005) explica que narrativas são textos orais ou escritos que, ao mesmo tempo, relatam e recriam experiências. Podem ser relatos, autobiografias, biografias, história oral etc. Souza (2006) também menciona algumas modalidades das narrativas e entre elas cita: autobiografias e memórias, entrevistas autobiográficas, diários, agendas, correspondências.

As narrativas são relatos ricos em que a linguagem traz uma potencialidade de organização de sentido. Para Galvão (2005) a narrativa, *“(...) posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz a superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal”* (GALVÃO, 2005, p.328) e, no nosso contexto, profissional.

A autora acrescenta que as narrativas possuem três componentes: *história, discurso, significação*. A *história* envolve personagens, circunstâncias, espaço, tempo do que é contado. *Discurso* é a forma como a história é contada. *Significação* é a interpretação em um segundo nível, e envolve o ouvinte/leitor/espectador, componente e ação nos quais a pesquisa se enquadra (GALVÃO, 2005, p.328).

Segundo Mendes (2004), narrativas são instrumentos valiosos para a construção de identidades, sentidos ou significados pessoais e coletivos que surgem principalmente através das experiências: *“O sujeito enquanto autor ou escritor do caso/narrativa constrói significado da experiência”* (p.07).

Esses escritos, como metodologia de investigação, representam uma imersão pessoal na vivência das pessoas envolvidas “(...) *na medida em que os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos discutidos (...)*” (GALVÃO, 2005, p.331). Galvão (2005) acrescenta que:

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. (p.343)

Quanto à aprendizagem dos professores, Marcelo Garcia (2001) explica que ela se dá a partir de sua própria experiência e do contato com os outros professores, transformando essa experiência em conhecimento. Esse processo pode ocorrer a partir de suas próprias narrativas em autobiografia ou de biografias de outros professores, histórias de vida, histórias de casos em colaboração com colegas, ou a partir de diários. Diz o autor que “*A biografia e o estudo de uma vida é útil porque reconstrói o curso de uma vida (...). A narração é um veículo que capta a forma de autoconhecimento do professor*” (p.93).

Ao “contar histórias” os professores falam de si mesmos, dos seus sonhos, projeções e realizações. Diz Suarez (2006) que os docentes são interlocutores e relatores quando revelam em suas narrativas, reflexões e experiências, como também as dificuldades que encontraram em seu percurso e as estratégias que elaboraram para obter determinadas aprendizagens. Esses relatos e histórias mostram parte do saber pedagógico que é praticado, que muitas vezes não é relatado, discutido. Segundo Suarez (2006), esses registros permitem recuperar, ao menos em parte, o dinamismo, a cor e textura do que sucedeu e de como sucedeu. Para ele,

(...) a relevância que adquire a documentação narrativa das próprias experiências escolares por parte dos docentes, radica em enorme o potencial que constituem seus produtos, os relatos pedagógicos, a medida que nos ensinam a interpretar o mundo escolar do ponto de vista dos seus protagonistas que não só descrevem, mas explicam e incorporam seus próprios olhares e reflexões dando sentido ao que fazem diariamente. (p.04)

Assim, quando os professores contam suas experiências, podem descobrir sentidos pedagógicos que ficaram parcialmente ocultos ou foram ignorados. Narrar também é se distanciar da prática e, quando conseguem distanciar-se dela para que ela se

torne objeto de pensamento, os professores podem refletir sobre questões em que ainda não haviam pensado.

A análise dessas narrativas e dos outros recursos utilizados nesta pesquisa possui um olhar profundo e uma descrição densa do processo de aprendizagem das iniciantes e das mentoras nas Experiências de Ensino e Aprendizagem. Essas são características de um estudo de caso. André (2005) explica que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de pesquisa, cuja questão principal está em qual será o conhecimento derivado do caso. Tomando como base Stake (1995), “*o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender a sua atividade dentre de importantes circunstâncias*” (p.18-19).

A autora explica que existem quatro características que são essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução. A particularidade significa que o estudo está focalizado em algo particular, como diz a autora “*O caso em si tem importância seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa.*” (ANDRÉ, 2005, p.17). As experiências de ensino e aprendizagem são situações específicas que revelam importantes aprendizagens de professoras iniciantes.

A segunda característica é a descrição minuciosa do caso estudado. Segundo André (2005), “*(...) significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo. Por descrição densa entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada*” (p.18). Foi o que procurei realizar nesta pesquisa, quando tomei o diálogo entre a mentora e suas professoras iniciantes como fio condutor na análise dos dados. Além disso, durante esse processo procurei trazer relatos, descrições detalhadas das participantes da pesquisa.

A terceira característica, a heurística, está relacionada às descobertas e confirmações que esse tipo de estudo traz e, por último, o autor coloca a indução que “*significa que, em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão; mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo*”. Nesta pesquisa a preocupação central foi compreender e descobrir as aprendizagens e a importância de uma atividade formativa para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e de mentoras.

Diz André que “*os estudos de caso podem fornecer experiência vicária e se tornam assim, uma fonte de generalização naturalística. O conhecimento em profundidade*

de um caso pode ajudar-nos a entender outros casos” (p.63). Esta característica vai ao encontro da justificativa deste trabalho, que é possibilitar a formadores de professores o conhecimento de uma estratégia significativa para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

1.4.1 Caminhos Percorridos

Tentando traçar metas que pudessem responder à questão e atender aos objetivos delimitados, a pesquisa iniciou-se no primeiro mês em que ingressei no mestrado, ou seja, março de 2008.

Apesar de estar envolvida com o Programa de Mentoria desde o ano de 2004, o conhecimento teórico que tinha sobre EaD (Educação a distância), tecnologia da informação e comunicação (TIC) e o impacto de ambas na formação de professores, ainda era muito restrito. Diante disso, resolvi realizar leituras que pudessem atender às minhas necessidades. Decidi, então, procurar o site de periódicos da CAPES (www.periodicos.capes.gov.br), por ser um site de pesquisa confiável, com um acervo de revistas com artigos atuais e de qualidade, para realizar uma leitura mais aprofundada.

No começo do segundo semestre entrei em contato com as mentoras, inicialmente por email e depois por telefone. Através desse procedimento, obtive uma lista completa das EEAs desenvolvidas e as duplas envolvidas (mentoras e PIs) e me debrucei sobre o tema EEA com a finalidade de realizar a seleção das participantes. As EEAs selecionadas tratavam de um único tema: as dificuldades que as professoras iniciantes encontravam em alfabetizar.

Ao mesmo tempo também realizei um levantamento teórico do período de 2003-2008, sobre formação de professores e professores em início de carreira. Esse procedimento foi mais tranquilo, já que trazia certa bagagem devido ao meu contato com o tema na iniciação científica realizada na graduação. Parti da mesma base de dados que utilizei na investigação sobre a formação de professores online: os periódicos da CAPES.

Com o intuito de direcionar meu trabalho, comecei a ler os relatórios do Programa de Mentoria. Esse procedimento trouxe-me uma maior clareza sobre minha pesquisa e as experiências de ensino e aprendizagem. Depois das leituras, senti-me preparada para ter uma primeira aproximação com os dados da pesquisa de uma das professoras iniciantes. Comecei a ler os diálogos online estabelecidos entre a mentora e a

PI, com o objetivo de ter as primeiras aproximações com o processo de aprendizagem da docência envolvido.

No primeiro semestre de 2009, li todos os diálogos entre a mentora e suas outras duas PIs. Através desse procedimento pude, pela primeira, vez dar um encaminhamento mais preciso ao meu trabalho. Parti, então, do referencial estudado para iniciar o contato com os dados e participantes da pesquisa.

Também preparei um roteiro (Apêndice 1) para conversar com a mentora, pois queria compreender como ela analisava as EEAs realizadas, quais tenham sido suas aprendizagens, enfim, conhecer as experiências de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da professora experiente. No entanto a gravação dessa conversa, por problemas técnicos, foi perdida. Diante disso, realizei um roteiro detalhado dos dados adquiridos nesse contato, para que pudesse ter subsídios na análise dos dados.

Escrevi também o capítulo teórico sobre a formação de professores. E iniciei a análise dos dados. Todo esse processo me permitiu construir a primeira versão do trabalho que foi encaminhada à banca de qualificação no mês de junho de 2009. As contribuições da banca foram de suma importância, pois possibilitaram reavaliar meu trabalho. Para tentar compreender mais aprofundadamente as aprendizagens das professoras iniciantes e a repercussão das EEAs na atuação profissional, no segundo semestre de 2009 elaborei um roteiro de questionário (apêndice 2) para as iniciantes, que foi respondido por apenas uma das 3 participantes. Os passos seguintes consistiram em uma nova análise e sistematização dos dados com o aporte da teoria.

Outros dados de acesso restrito e que estavam armazenados na plataforma do Programa de Mentoria compuseram esta pesquisa, ou seja:

Diálogos online entre mentora e professora iniciante: as interações entre as mentoras e suas professoras iniciantes ocorriam pela plataforma do Programa de Mentoria.

Anexos dos diálogos: alguns dos contatos que as professoras iniciantes mantinham com suas mentoras, e vice-versa, se necessário, vinham como anexos. Esses anexos eram de fontes variadas: descrições dos alunos, reflexões, referenciais teóricos, materiais de apoio.

Ficha de inscrição: dados gerais, como tempo de experiência, turma e escola em que a PI lecionava.

Questionário Inicial (anexo 1): era respondido quando as professoras iniciantes se inscreviam no Programa de Mentoria e usado para selecionar aquelas que participariam dele.

Questionário final: (anexo 3): era respondido quando as professoras iniciantes encerravam sua participação no Programa de Mentoria.

Casos de ensino: eram realizados como requisito para a finalização da participação das iniciantes no PM, tanto no módulo (fase) 1 como no 2. No módulo 1 o caso de ensino englobava a discussão da própria aprendizagem da iniciante durante sua participação no PM; no módulo 2 ele se referia a uma análise mais profunda e crítica de um problema, uma situação dilemática vivenciada pela PI. Nesse contexto os casos de ensino eram derivados das EEAs desenvolvidas.

Sendo essas as principais fontes dos dados, apresento a seguir todos os procedimentos adotados que me levaram até as participantes da pesquisa: a mentora e as 03 iniciantes que ela acompanhava.

1.4.2 O caminho trilhado até as participantes da pesquisa

Após ter os objetivos da pesquisa bem definidos, tive acesso a uma lista com nome, e-mail e telefone de todas as mentoras. A facilidade de acesso a essas informações ocorreu devido ao meu contato anterior como participante do grupo de mentoras, especialistas, bolsistas e coordenadoras que se encontravam semanalmente.

Procurei as mentoras cujas iniciantes elaboraram as Experiências de Ensino e Aprendizagem. Esse contato ocorreu via e-mail e objetivava saber se elas poderiam participar da pesquisa. Obtive unanimidade na concordância das 9 que me responderam. Na época queria mapear as EEAs e as professoras iniciantes envolvidas que haviam completado ao menos uma EEA. Como não obtive resposta de todas as mentoras resolvi telefonar para as que ainda não haviam me fornecido *feedback*. Das 11 mentoras que consultei duas não foram localizadas e outra, apesar de se colocar à disposição, afirmou que nenhuma Experiência de Ensino e Aprendizagem fora desenvolvida em sua totalidade pelas iniciantes que orientara. Nessa consulta inicial não estiveram presentes 3 mentoras participantes do Programa de Mentoria, pelo fato de terem se desvinculado do Programa em momentos em que as Experiências de Ensino e Aprendizagem ainda não haviam sido consolidadas.

O Quadro 1 mostra de uma forma mais detalhada as mentoras que foram consultadas e as Iniciantes indicadas.

Quadro 1 –Indicação das Iniciantes pelas Mentoras

Mentoras	PI's
Mariana	Adriana
	Gabriele
	Vanessa
Cristiane	Barbara
Daiane	Amanda
Eliane	Valéria
	Vilma
Rosa	Não indicou
Denise	Suzi
Rozangela	Natalia
Suzana	Paula
Maria	Isadora
	Aline

Após ter esta lista em mãos percebi que seria difícil analisar as aprendizagens de todas as iniciantes, tendo em vista o volume de mensagens trocadas entre cada PI e sua mentora. Diante disso, optei por escolher a professora que havia indicado o maior número de EEAs completas desenvolvidas, neste caso a mentora Mariana.

Mariana indicou várias experiências desenvolvidas com cada uma das três professoras iniciantes. Ao olhar as correspondências pela primeira vez notei que as professoras haviam desenvolvido pelo menos uma experiência com um tema em comum: problemas que encontravam em alfabetizar seus alunos.

Monteiro et al. (2007) explicam que o foco das professoras iniciantes no ensino da leitura e escrita das crianças é a primeira das preocupações das professoras de um modo geral, porque as falhas no ensino da leitura e escrita podem comprometer todo desempenho acadêmico dos alunos “*durante o processo de escolarização*” (p.04). Alfabetizar é uma tarefa complexa e segundo essas autoras deveria ser desempenhada por professores experientes, mas na realidade brasileira não é isso que ocorre.

As iniciantes então se deparam com uma problemática presente no cenário educacional: alfabetizar. No Brasil Soares (2003) explica que:

(...) o fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrando na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações estaduais (SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) – espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (p. 9)

Chartier (1998), ao realizar um estudo da realidade de professores das escolas francesas, aponta como um das causas dessa problemática a formação inicial dos professores:

Esses problemas estão longe de serem resolvidos, pois o período de formação inicial é pequeno e os estudantes vêm de diferentes especializações universitárias. Os três estágios [na França] práticos são insuficientes para dar a todos experiência na condução de uma sala de aula, em todas as disciplinas e em todos os níveis. (p. 9)

Esta também é uma problemática vivenciada pelos professores das escolas brasileiras, fato destacado pelas professoras iniciantes como uma das justificativas em terem dificuldades em alfabetizar. Sendo assim, resolvi escolher como foco as experiências que versavam sobre alfabetização. Esta escolha teve como motivos adicionais minhas experiências no estágio da graduação em Pedagogia e os resultados de minha pesquisa de iniciação científica, que procurava conhecer as dificuldades/facilidades encontradas por professoras iniciantes no início da carreira.

Tais experiências possibilitaram-me observar que a alfabetização é um tema muito conflituoso para as iniciantes e é geralmente aí em que elas encontram as maiores dificuldades. Outro motivo para a escolha deste tema foi poder compreender melhor a superação de uma mesma dificuldade sob perspectivas diferentes, visto que os contextos de formação e atuação das iniciantes eram distintos. O quadro a seguir mostra os aspectos em que as iniciantes que participaram da pesquisa apresentavam dificuldades na alfabetização, segundo a percepção da mentora. Foi elaborado a partir de uma reflexão individual da mentora sobre cada EEA. No Anexo 2 consta o detalhamento feito pela mentora de cada EEA.

Quadro 2 - Temas das EEAs apontadas pela mentora

Adriana	Gabriele	Vanessa
Aprofundamento das concepções teóricas e métodos de alfabetização e suas implicações na prática docente	Condução da alfabetização de forma a ajudar os alunos a avançarem em seus níveis de conhecimento sobre a leitura e a escrita e produzir bons textos	Trabalho diversificado com alunos defasados em idade/série e no domínio da leitura e escrita

São três casos sobre um tema comum, a partir dos quais tentei compreender como as diferentes professoras iniciantes lidam com um mesmo problema. A seguir os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

1.4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

A análise dos dados, como já foi dito, teve como base principal os diálogos online estabelecidos entre mentora e PIs – incluindo seus anexos –, as fichas de inscrição com informações pessoais e profissionais e os questionários iniciais, que ajudaram a delinear o perfil das participantes.

Os diálogos estavam armazenados no banco de dados de acesso restrito do Programa de Mentoria. Para realizar a primeira análise, esses diálogos foram organizados em quadros, um para cada caso. A primeira coluna indicava de quem era a mensagem, ou seja, se a mensagem enviada era da mentora ou da professora iniciante. Na segunda coluna constava a data da correspondência trocada; e na terceira, a mensagem em si. Por último um espaço para que eu pudesse fazer comentários e reflexões a partir da leitura de cada mensagem. No bloco onde se encontrava a mensagem eu anexava informações importantes que eram obtidas nos anexos de mesma data.

Trechos das mensagens e comentários correspondentes foram destacados com a mesma cor. O quadro abaixo mostra melhor esse procedimento.

PI	M e n	Data	Mensagem	Comentário
x		31/05 /2007	Olá minha querida mentora! Tenho dúvidas, quero aprender mais e vou precisar de sua ajuda! Meus dois anos de experiência no fundamental, trabalhei com 2ª série e eu gosto muito dessa etapa de aprendizagem, mas tenho muito o que aprender ainda para beneficiar meus alunos. O que realmente me preocupa, é como trabalhar melhor com aqueles que ainda não lêem convencionalmente, são copistas. Quero instruções! Obrigada!	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição da dificuldade (alunos que não lêem, alunos copistas). • considera que o PM lhe oferecerá ajuda para aprender e instruções para trabalhar com alunos copistas.
	x	01/06 /2007	Parabéns por ter se inscrito no Programa de Mentoria (PM). Analisei sua ficha de inscrição e notei que já teve algumas "mentoras" neste início de profissão. Também vi que busca cursos de formação continuada e, atualmente, faz o Letra e Vida. Muito positiva a sua atitude de estar aberta a novos conhecimentos que venham a enriquecer sua prática docente. Na questão de no. 8, sobre suas dificuldades em sala de aula, você diz que são os alunos com dificuldades de aprendizagem e que não recebem apoio da família. Na questão de no. 9, sobre suas dificuldades na escola, diz que o sistema de ensino é apostilado e faltam recursos materiais para os alunos. Acredito que estas dificuldades (na sala e na escola), possam ser o "foco" de nossas interações no PM. O que acha? Teremos até o final do ano para desenvolver uma (ou mais), experiências de ensino e aprendizagem(EEA).	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação da mentora com a realidade vivenciada pela PI – elogia e indica que a iniciante busca seu desenvolvimento profissional e obteve ajuda inicial quando era ajudante de sala com a professora responsável e mais tarde quando já havia deixado de ser auxiliar foi orientada pelos pares que atuavam no mesmo nível • Exposição das dificuldades (alunos com dificuldade de aprendizagem; falta de apoio da família, sistema

Figura 4 – Quadro da análise dos dados

A leitura dos dados organizados dessa forma foi realizada várias vezes para que pudesse compreender os focos das interações e o processo de aprendizagem da docência que ali se revelava. Nesse percurso buscava compreender: quais foram as estratégias usadas pela mentora; o que a iniciante/a mentora aprendeu; quem ensinou; quais dificuldades são relatadas; quais facilidades. Para responder às inquietações que surgiam procurava encontrar suporte na teoria e, quando considerava necessário, fazia uma releitura dos dados brutos.

Após este procedimento, relatei todas as EEAs por extenso, contando o passo-a-passo (apêndice 3). Para ter uma melhor visualização desse passo-a-passo,

Ao realizar esse procedimento, compreendi que o desenvolvimento dessa atividade apresentava três grandes momentos: o primeiro remetia à exposição da dificuldade e ao planejamento de como ela se desenvolveria; o segundo tratava do desenvolvimento da EEA, ou seja, as ações exercidas, que basicamente eram: indicações de atividades, questionamentos, reflexões, indicações de bibliografia, replanejamento; o último momento referia-se às aprendizagens percebidas pela mentora e pela iniciante na execução da Experiência de Ensino e Aprendizagem, ou seja, quais aprendizagens a experiência havia possibilitado. Denominei, respectivamente, essas três chaves de análise de: **Problemas e dificuldades da PI**: os que foram indicados por ela e os que foram percebidos na pesquisa; **Como a mentora orientou a superação das dificuldades**; e **Quais foram os resultados percebidos**. Nesses grandes momentos tentei encontrar subsídios para responder à minha questão principal: o que e como as professoras iniciantes aprenderam junto à mentora na situação online sobre a aprendizagem da docência. Para enriquecer esta análise tomei como base os casos de ensino derivados dessas Experiências como também o roteiro de questionário respondido por uma das participantes.

Analisei separadamente cada caso, pois apesar da semelhança do tema, as circunstâncias e pessoas envolvidas eram diferentes. A pesquisa se configurou, a partir desse momento, em um estudo de caso de três iniciantes e uma mentora. No capítulo 2 apresento o suporte teórico, já iniciado, que ofereceu subsídios para este trabalho.

2. Desenvolvimento profissional de professores: olhando mais de perto os professores iniciantes e a formação online

Apresento aqui uma sistematização do referencial teórico que já vem sendo apresentado e que subsidiou o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, estão os estudos sobre a formação e o desenvolvimento profissional de docentes com foco nos professores iniciantes e a importância de programas de indução à docência para esses profissionais. Apresento também a influência das novas tecnologias sobre a educação, principalmente para o desenvolvimento profissional da docência.

2.1 Formação de professores e o processo de desenvolvimento profissional

Antes de iniciar este tópico, esclareço que adoto como parte do referencial teórico autores que usualmente seriam incluídos em linhas de pesquisa com fundamentação e princípios divergentes. Entretanto, no meu modo de ver, a contribuição deles para a área de formação de professores é complementar, pois ajuda a compreender os microprocessos envolvidos na aprendizagem da docência, assim como proporciona chaves de análise para as políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento profissional de professores. Exemplificando tal colocação, apoio-me tanto em Shulman (1987) como em Tardif (2000 e 2002) porque vejo neles a possibilidade de acréscimo e não de contradição, uma vez que seus posicionamentos políticos críticos sobre a sociedade, a escola, a formação de professores e sua influência na sala de aula ajudam a empreender pesquisas comprometidas e a compreender seus resultados.

Tenho como pressuposto que a atuação de professores voltada para a aprendizagem de todos os alunos não pode prescindir de uma sólida base de conhecimentos, que Shulman (1987) tão bem especifica em conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo (este característico da docência). No entanto não é possível negar a importância de outros espaços, pessoas e instituições para a construção dos saberes dos professores (TARDIF, 2000 e 2002), pois a atuação docente é por eles fortemente influenciada. Assim, conhecimentos e saberes formam um amálgama que pode ser denominado por um ou outro termo, sem prejuízo para o que se quer estudar.

Parto também do pressuposto de que a formação de professores é um processo continuado, que começa antes da formação profissional inicial que ocorre nos

cursos de licenciatura – ou, até bem recentemente, no ensino médio –, e perpassa por toda a vida do docente. Como dizem Mizukami et al. (2004),

(...) este entendimento amplia aquela formação considerada como momentos formais, que prevaleceu até recente período da história da educação; tais momentos em geral se concentram na chamada formação inicial ou básica, quer ela se dê em nível médio, quer se dê em nível superior (...). (p.13)

Este processo de desenvolvimento profissional vai ao encontro da lógica da racionalidade técnica, modelo que tem como base uma formação inicial teórica que posteriormente será aplicada na prática, e no qual se considera que “(...) *o professor é um técnico especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico*” (MIZUKAMI et al., 2004, p.14). Nesta perspectiva o professor é visto apenas como um executor de tarefas. Noutro ponto de vista, o professor é dotado de saber, construído tanto pelo estudo teórico como na prática profissional e, ao longo de sua carreira, reaprende constantemente a ensinar a partir de uma atitude de inquietação frente à própria prática. Ou seja, ao “aplicar” propostas pedagógicas em sua sala de aula constantemente as modifica, adequando-as ao contexto e aos alunos. Essa maneira de entender o trabalho do professor tem sido chamada de racionalidade prática.

Segundo Mizukami et al. (2004), desde 1975, estudos que têm como foco o pensamento do professor tornaram-se referências na Universidade do Estado de Michigan nos Estados Unidos. Com relação ao Brasil, Townsend e Tomazzeti (2007) relatam que são recentes os estudos que colocam as práticas e vivências profissionais e pessoais dos professores, dentro e fora da sala de aula, como importantes no processo formativo destes profissionais.

No Brasil, entre 1970 e 1980, século XX, não se tinha pesquisas sobre como estavam acontecendo as práticas em sala de aula, mas sobre os aspectos políticos e pedagógicos da educação de modo amplo. Não se investigavam nem se valorizavam os saberes escolares, os saberes docentes e as crenças epistemológicas na função do ensinar. (p.215)

Zeichner (2008), um importante pesquisador na área da educação, segue a mesma linha dos autores citados. Seus estudos estão centrados na formação de professores, considerados por ele como profissionais reflexivos. Zeichner (2008) situa no tempo seu posicionamento afirmando:

O meu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre as suas práticas iniciou-se em 1976, quando comecei a trabalhar

na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem de estudantes de licenciatura dos nossos programas de formação docente. (p.537)

Esse novo modo de pensar favoreceu a revisão do olhar sobre o professor, que era visto como apenas um executor de tarefas. Zeichner (2008) relata que a mudança desse paradigma ocorreu em virtude de três motivos: o início das pesquisas que tinham como foco os saberes docentes; a influência crescente das ciências cognitivas na educação; e a aceitação de abordagens qualitativas nas pesquisas sobre educação.

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes ativos. (ZEICHNER, 2008, p.539)

Essa mudança ficou mais evidente a partir das últimas décadas.

A literatura internacional da área, a partir dos anos 1990, apontou que a formação de professores, até então vigorante, não respondia mais a totalidade das questões relativas a profissão, sendo necessário passar a considerar o professor como um profissional que é pessoa, ser social, que possui vários saberes, oriundos de diversas fontes e cuja prática cotidiana os transforma em saberes experienciais. (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007, p.215)

Desde então se considera que a prática docente é construída não só em função da formação inicial, mas também de saberes advindos da história de vida, da prática dos docentes (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007, p. 209).

Os estudos sobre a prática reflexiva reconhecem que o professor tem um papel ativo na formulação de propósitos, tarefas, finalidades e objetivos do seu próprio trabalho. Com isso, ele se torna sujeito e também responsável pelo contexto em que atua. Esse processo reflexivo traz aos professores a oportunidade de avaliar e modificar seus pensamentos e atitudes. Ao examinar seu pensamento através da autorreflexão, os docentes podem observar com mais profundidade e segurança se suas ações são adequadas ou não, considerando a aprendizagem dos alunos.

Os docentes também podem exercer funções de liderança e ser “atores” principais na configuração de modelos formativos nos âmbitos educacionais, o que faz repensar a perspectiva de que propostas nesse sentido devem surgir apenas de pesquisadores vinculados a universidades. Tais apontamentos mostram a importância que

adquirem os saberes e experiências dos professores. “(...) *isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre a sua própria experiência (...)*” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Zeichner (1993) acrescenta que conceber o professor como prático reflexivo é reconhecer a riqueza da experiência que reside em sua prática docente. Diz ainda que os professores que não refletem sobre sua prática aceitam sem questionamentos a realidade das escolas nas quais estão inseridos, enquanto que os reflexivos “(...) *concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar*” (p.18).

A reflexão para a atuação docente também é de suma importância para Schön (2000). Ele faz uma discussão sobre três importantes momentos na atuação dos professores que têm uma prática reflexiva: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; e a reflexão-sobre-a-ação; e-sobre-a-reflexão-na-ação. Apesar de seus estudos terem como base profissionais da área de arquitetura, seus apontamentos também estão presentes na formação de professores. Diz ele que “(...) *a aprendizagem de um estudante é potencializada quando ele pode falar sobre suas confusões, descrever elementos do que já sabe ou dizer o que já produz*” (p.220).

Esteves e Chaves (2006), baseadas em estudos de Schön (1992, 2000) relatam que o conhecimento-na-ação se relaciona ao conhecimento presente na atividade prática, está ligado ao saber fazer. “*O indivíduo aprende a executar atividades complexas sem, no entanto, ser capaz de descrever em palavras o seu fazer*” (ESTEVES e CHAVES, 2006, p.3). Quanto à reflexão-na-ação, é o pensar ao mesmo tempo que se faz, estabelecendo assim um “diálogo” com a situação. Nesse processo, questiona-se a estrutura e os pressupostos do ato de conhecer-na-ação. O terceiro e último passo, a reflexão-na-e-sobre-a-ação,

(...) se dá também a posteriori quando o indivíduo analisa as características e processos de sua própria ação após ter vivenciado uma situação problemática. Utiliza-se dos seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções realizadas anteriormente. Também chamada de “reflexão crítica”, acontece quando o profissional encontra-se numa posição mais confortável em que, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode, então, aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise de que dispõe para entender melhor sua prática e poder reconstruí-la. (ESTEVES e CHAVES, 2006, p.3-4)

No entanto, esse processo de reflexão não deve ser apenas individual, mas também coletivo, pautado nas reflexões, vivências e conhecimentos dos pares. Esteves e Chaves (2006) partilham dessa idéia, considerando que a formação é um processo que deve ser constantemente construído e reconstruído, numa forma interativa e dinâmica, como também num espaço que tenha lugar para o diálogo entre os docentes, para que assim ocorra o “compartilhamento” de saberes e experiências.

Marcelo Garcia (2001) explica que a aprendizagem docente é um processo individual e autodirigido, o que implica dizer que o professor é capaz de planejar sua própria aprendizagem de forma autônoma. Porém é também um processo coletivo e de aprendizagens com os pares e nesse sentido a escola é um importante lugar de formação. As afirmações deste autor pontuam uma importante característica da atividade docente: é com os pares, direção e com os próprios alunos que muitos professores aprendem, ou seja, trocam suas experiências, dúvidas, temores e também aprendizagens. A reflexão é importante porque faz com que os professores direcionem ações que sejam condizentes com seu público.

A literatura apresentada até o momento indica a importância em conceber os professores como prático-reflexivos, e é com este subsídio que analiso os dados das aprendizagens das PIs envolvidas nesta pesquisa.

2.1.1 Conhecimentos necessários para ensinar

Os professores, quando ensinam, partem de aprendizagens e de saberes próprios que foram/são construídos ao longo de sua vida. Esses saberes servem de base para o ensino.

Para Shulman (1987), a base de conhecimento para o ensino refere-se principalmente ao que um professor precisa saber para ensinar. Diz Mizukami et al. (2004) que *“a base de conhecimento para o ensino consiste de 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”* (p.04). As autoras acrescentam que

Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apóiam a tomada de decisões dos professores (Shulman, 1986, 1987): conhecimento de conteúdo específico (conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a

construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); conhecimento pedagógico geral (conhecimentos que transcendem o domínio de uma área específica e que inclui conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular. (p. 67)

Além desses, Shulman (1987) destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é um novo conhecimento produzido pelo professor. Para o desenvolvimento desse tipo de conhecimento o professor se apoia nos seus conhecimentos específicos e pedagógicos, tendo em vista os objetivos a atingir com seus alunos e os objetivos da escola.

O processo de transformar esse conhecimento em ensino, tendo como base o conhecimento profissional específico da docência, é denominado de processo de raciocínio pedagógico. Esse processo envolve seis elementos: *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão* das idéias, conceitos e conteúdos a serem ensinados (SHULMAN, 1987, p.14-20). O autor explica que o processo de raciocínio pedagógico é uma ação que os professores desenvolvem partindo dos conhecimentos que têm, transformando o que sabem em ensino. Mizukami et al. (2004) afirmam que o processo de raciocínio pedagógico retrata “*como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender*” (p.07).

Tardif (2002) também faz uma discussão sobre os conhecimentos que os professores têm acerca da docência, denominando-os de saberes¹¹. Ele se preocupou em identificar os saberes que os professores possuem, utilizam e produzem durante suas práticas. Diz que não é mais possível considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outrem e aponta a importância de se levar em conta a subjetividade dos professores, “*isto é, (considerá-lo) um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta*” (TARDIF, 2002, p.230).

Tardif e Raymond (2000) explicam que os saberes ligados à docência são temporais porque se constroem de uma forma progressiva ao longo da carreira. Esses saberes servem de base para o ensino e têm sua origem em diversas fontes: formação

¹¹ Embora ciente dos apoios teóricos de Shulman e Tardif e dos objetivos diferentes de seus estudos consideramos que seus posicionamentos são mais complementares do que conflituosos. Por isso adotamos os dois como base teórica.

inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares (p. 212). Esses saberes se formam em diferentes tempos e lugares e muitas vezes não são produzidos conscientemente e de forma intencional. Dizem eles que

(...) se pode constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. (p.215)

Para Tardif (2002), é a partir de suas próprias experiências, pessoais e profissionais que os professores vão construindo seus saberes, conhecimentos, competências, práticas e estratégias de ação: *aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem*” (p.235).

Tardif e Raymond (2000) elaboraram um quadro que associa os saberes dos professores (pessoais; provenientes da formação profissional para o magistério; provenientes da formação escolar anterior; provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola) às suas fontes e integração ao trabalho docente.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fontes dos saberes dos professores e modos de integração na prática segundo Tardif e Raymond (2000, p.215)

O quadro mostra que parte dos saberes dos professores tem origem nas suas próprias histórias de vida e na sua trajetória como alunos. Nesse período os professores constroem concepções que, segundo Tardif e Raymond (2000), pouco se alteram quando concluem o curso de formação inicial.

Outros autores também consideram a influência e a importância da própria escolaridade na construção dos saberes dos professores, entre eles Marcelo Garcia (1998) e Pacheco e Flores (1999).

Para Marcelo Garcia (1998), a experiência como aluno exerce uma influência muito forte na atuação dos futuros professores. Segundo ele, os futuros professores desenvolvem suas crenças e direcionam suas atitudes tomando como base suas próprias experiências como estudantes, e os estágios realizados durante a formação profissional inicial pouco alteram essas concepções.

Pacheco e Flores (1999), por sua vez, afirmam que:

O longo percurso de aluno permite-lhe [aos futuros professores] o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efectivamente professor. (p.53)

Tardif e Raymond (2000) destacam que as crenças, concepções, valores e regras aprendidas e incorporadas durante a trajetória escolar não englobam todo o saber profissional:

(...) eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar em que a experiência do trabalho é também uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.244)

Os diversos *saberes* dos professores são também construídos durante o processo de socialização profissional, quando irão *incorporar* as pessoas, regras e valores da profissão. Nesse aspecto destacam que a carreira docente tem uma dimensão organizacional que se relaciona à especificidade da profissão, ou seja, a um cargo ocupado dentro de um espaço e a determinadas funções, mas também tem uma dimensão subjetiva que põe em destaque o sentido pessoal que os professores dão para sua atuação. Dizem Tardif e Raymond (2000) que “*desse ponto de vista, a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações*” (p.225).

Foram apresentados, até o momento, saberes e conhecimentos que constituem a base para professores ensinarem, o que importa nesta pesquisa visto que as EEAs têm como objetivo justamente influenciá-la, potencializando saberes e conhecimentos que os professores iniciantes têm quando ingressam no magistério e ajudando-os na construção de outros. A seguir, continuo a examinar a área de formação de professores, agora com o foco na carreira docente.

2.1.2 Desenvolvimento profissional de professores e as fases da carreira

Entende-se neste trabalho que a formação inicial é um dos momentos em que ocorre a formação dos professores, e durante o qual se torna possível questionar a escolaridade anterior e ampliar significativamente o repertório de conhecimentos de ingresso dos alunos-futuros professores. Durante a formação inicial é possível/desejável favorecer a formação de um professor *prático-reflexivo*, que leve em conta a *reflexão na e sobre a ação*. Para isso Mizukami et al. (2004) indicam que *os cursos de formação de professores devem considerar os níveis de reflexão como elementos norteadores de sua realização*” (p.21).

É também na formação inicial, realizada numa instituição específica, que o futuro professor adquire importantes competências e conhecimentos necessários para desempenhar suas funções. Para Pacheco e Flores (1999) as instituições de formação inicial são mediadoras no desenvolvimento profissional dos professores, “filtrando” as concepções iniciais que foram formadas quando o professor ainda era aluno. Dependendo do contexto e do aluno, essa formação inicial irá confirmar ou modificar as crenças estabelecidas em sua escolaridade anterior.

Todos os autores citados concordam que a formação inicial é imprescindível para a formação de professores, é o início do processo de socialização profissional. Seu papel “*é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado*” (MIZUKAMI et al, 2004, p.22), preparando os professores para as demandas da carreira (MARCELO GARCIA, 2001). É também o começo da socialização profissional e da integração de regras e princípios. Os mesmos estudos têm indicado a formação inicial como insuficiente para preparar o futuro professor.

Segundo Raposo e Maciel (2007) a questão não é negar a importância das dimensões pedagógicas, técnicas e teóricas dos cursos, e sim somar a elas uma perspectiva política, ética e humanizadora:

As diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores precisam ajudá-los a desenvolver conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores, que os possibilitem constituir seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Dessa forma, poderão contribuir para que o professor desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de sua identidade como professor. (RAPOSO e MACIEL, 2007, p. 594)

O momento seguinte ao da formação inicial é o da iniciação ao ensino, quando o professor irá desenvolver conhecimentos e competências específicos da prática, ou seja, irá desenvolver seu trabalho. Já imerso na prática os professores continuam a se formar, construindo estratégias ou ações, individuais ou em grupo, de desenvolvimento profissional. Essa aprendizagem irá continuar por toda a vida profissional, aprendizagem que alguns autores, como Hubberman (apud Marcelo Garcia, 1998), por exemplo, consideram composta por fases que vão se delineando conforme o passar do tempo e as experiências vividas. Devido à especificidade desta pesquisa, apresento com mais detalhes características do início da carreira docente.

2.1.2.1 Professores iniciantes: o processo de aprender a ensinar

Nono e Mizukami (2006) colocam que o início da carreira é um período de descoberta e sobrevivência. A sobrevivência está associada ao “choque de realidade”, ou seja, ao encontro inicial *“com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas* (p.383). A descoberta diz respeito ao entusiasmo inicial, à vontade de ensinar, ao orgulho em ter a própria classe e fazer parte de um grupo de professores. As autoras acrescentam que *sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil* (p.383). Além dessas características, citam a insegurança, a falta de confiança em seu trabalho, sem contar a falta de apoio dos pares, fatores que favorecem um isolamento por parte do professor que inicia. As pesquisadoras acrescentam, ainda, que os principiantes não conseguem selecionar, priorizar os conteúdos que serão ensinados, escolher procedimentos mais adequados para transmiti-los, cuidar da classe, corrigir os cadernos, *trabalhar com alunos que apresentam dificuldades para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante o dia de aula os diferentes componentes curriculares* (p.386). Ou seja, são inúmeros os desafios a serem enfrentados pelos professores iniciantes.

Para Tardif e Raymond (2000), as bases dos saberes profissionais dos professores se constroem principalmente nos primeiros três anos de docência, ou seja, é no início da carreira que a estruturação do ser professor é mais forte e importante. Na mesma direção Pacheco e Flores (1999) colocam que:

(...) é durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e destrezas, sobretudo de natureza prática, que se repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo dessa fase de iniciação, mas ao longo da carreira. (p.111)

Marcelo Garcia (1998), assim como os autores já citados, coloca este período como sendo um período de tensões e aprendizagens intensas e intensivas em contextos desconhecidos, durante o qual os professores adquirem conhecimento profissional e tentam adquirir um equilíbrio pessoal. É também a passagem de aluno para professor e por isso, segundo o autor, surgem dúvidas, tensões e, sobretudo, insegurança e falta de confiança em si mesmo e no seu trabalho.

Dessa forma, o período de iniciação é crítico, pois o primeiro contato com a prática muitas vezes faz o iniciante questionar sua formação universitária. Guarnieri (1997) coloca duas situações: o iniciante quer transpor seus conhecimentos teóricos diretamente para a prática, o que o faz sentir que a prática pedagógica “da escola” é *inadequada, ultrapassada* com relação à ação pretendida; ao observar que não consegue aplicar seus conhecimentos teórico-acadêmicos na prática, o iniciante pode abandoná-los, conformando-se à realidade encontrada.

Tal postura do professor contribui para sua adesão integral à cultura existente da escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos. Assim sendo, o professor iniciante pode tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e inquestionável. (GUARNIERI, 1997, p.4)

Para Marcelo Garcia (2001), os problemas mais frequentes na prática dos professores novatos são: imitação acrítica da prática de outros professores; isolamento; dificuldade em transmitir o conhecimento adquirido; desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino, o que de certa forma reafirma o posicionamento de Guarnieri (1997).

Freitas (2002) entende o processo de socialização profissional docente como sendo de aprendizagens dos valores, crenças e concepções específicos da carreira. Para compreender esse processo é necessário, segundo a autora, levar em conta a história de vida do professor como também o grupo ao qual pertence ou irá pertencer. Em pesquisa realizada com professores iniciantes Freitas (2002) observou que nas escolas brasileiras parece ser comum atribuir aos novatos as turmas consideradas mais difíceis, “(...) isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às

estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina” (p.160). Segundo esta mesma pesquisadora, no contexto investigado, frequentemente eram destinadas aos iniciantes as escolas localizadas na zona rural, onde geralmente havia deficiência de material didático, onde existia pequena troca de experiência com pares, e onde estavam localizadas salas multisseriadas. Destaca que nesse aspecto o magistério difere de outras profissões – como, por exemplo, engenharia e medicina - nas quais o trabalho mais complexo é delegado a profissionais com mais experiência.

Para Pacheco e Flores (1999) os iniciantes atuam com base no ensaio e erro, o que necessariamente não precisaria ocorrer se pudessem contar com a ajuda de professores mais experientes. No entanto, a literatura tem mostrado que os iniciantes recebem pouco apoio de seus pares e, portanto, *“perante o constrangimento desta situação o professor principiante age, decide e faz opções individuais”* (PACHECO E FLORES, 1999).

Esses autores colocam que os professores iniciantes não recebem apoio por dois motivos: não se reconhece em âmbito educacional o período de iniciação como sendo um período crucial; os professores principiantes são considerados como iguais aos professores experientes, e, portanto, devem ter o mesmo desempenho. Assim, os iniciantes acabam se isolando e procurando sozinhos os caminhos para superação de seus dilemas.

Essa forma de encarar os problemas, por parte do professor iniciante, como responsabilidade apenas sua, apesar de constituir uma dificuldade de esse professor perceber os constrangimentos institucionais que se refletem em seu trabalho (Kuzmic, 1994), também pode ser analisada como um fator que contribui para sua socialização profissional. Ela faz com que ele lute com todas as suas forças para superar as dificuldades que encontra, desenvolvendo estratégias para conseguir realizar um trabalho melhor e, inclusive, minimizar sua culpa. (FREITAS, 2002, p.167)

A experiência de atuar pela primeira vez na carreira, ser responsável por uma classe e participar de um corpo docente de uma escola é uma experiência nova que proporcionará, progressivamente, certezas quanto ao trabalho e, por consequência, a integração à profissão.

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são, sobretudo, as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam

competências de liderança, de gerenciamento, de motivação. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.231)

A forma de lidar com as dificuldades do período de iniciação difere de professor para professor. Alguns, segundo Nono e Mizukami (2006), conseguem manter certo equilíbrio, outros procuram mecanismos de fuga, e outros ainda tomam uma postura contraditória, adotando práticas que não vão ao encontro do que pensam e do que realmente gostariam de fazer em suas salas de aula (p. 385). Na busca de soluções para enfrentar os problemas deste período, as autoras explicam que o professor iniciante vai *construindo saberes e, com o tempo, acaba adquirindo uma segurança maior, uma confiança em si mesmo que extrapola do domínio pessoal para o relacional, passando a ser respeitado pelos demais professores e profissionais da escola* (p.387).

Marcelo Garcia (2001) expõe que o conhecimento profissional dos professores se constrói a partir de sua própria prática, mas também da observação de experiências alheias. Sendo assim, espaços onde ocorram observações mútuas e, sobretudo, oportunidades para que os docentes possam pensar em conjunto os conteúdos e processos de suas aprendizagens, são importantes. Diz o autor que *a capacidade de aprender por meio da observação permite ao indivíduo adquirir as regras necessárias para gerenciar e regular padrões de conduta sem ter que formá-los gradualmente mediante o ensaio e erro* (p.96).

Assim, a aprendizagem com os pares pode diminuir sentimentos de ansiedade e exaustão vivenciados pelos professores, em especial, pelos professores iniciantes, pois dividir, compartilhar, discutir e observar a prática de outros são atividades que podem trazer alívio e confiança. Marcelo Garcia (2001) acrescenta que os professores iniciantes necessitam de apoio dos professores mais velhos e experientes, geralmente considerados competentes, que já dominam, de certa forma, habilidades, valores e crenças das escolas. Embora nem sempre experiência seja sinônimo de professores competentes, essa é uma visão que permanece no espaço escolar e entre os pais dos alunos.

Pela voz desses autores destaca-se novamente um ponto já comentado neste trabalho: as escolas são lugares de aprendizagens. Marcelo Garcia (2001) acrescenta que é impossível criar condições para que os alunos aprendam se não existirem condições de aprendizagens para os professores. Tomando como base Senge (1993), Marcelo Garcia (2001) aponta três importantes dimensões necessárias para a aprendizagem coletiva dos professores nas escolas:

- Necessidade de se pensar conjuntamente sobre todos os problemas;
- Necessidade de uma ação inovadora e coordenada, por meio da qual cada membro permanece consciente dos demais;
- Necessidade de se discutir não só em seu grupo, mas entre os grupos, e domínio das técnicas de diálogo e discussão.

Todas essas importantes sugestões para a consolidação da carreira vão indicando a necessidade de oferecer aos professores tempo na escola, fora da sala de aula, para participar de atividades formativas que contem com a presença dos pares.

Diante da literatura ora apresentada percebe-se a importância de encontrar estratégias de apoio aos professores iniciantes e uma delas são os programas de indução à docência. No caso particular deste estudo, o Programa de Mentoria da UFSCar e, no seu âmbito, as EEAs são importantes alternativas para a formação e consolidação da carreira de professores iniciantes.

2.1.2.2 Programas de indução à docência: estratégia de formação e apoio para professores iniciantes

Pacheco e Flores (1999) explicam que o termo indução se relaciona a um conjunto de experiências de formação que têm como objetivo integrar os professores na sua profissão.

Trata-se, portanto, de um apoio sistemático ao professor principiante durante, pelo menos, um ano, obedecendo aos seguintes objetivos gerais (Huling-Austrin, 1990): a) melhorar a actuação docente; aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; c) promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores novéis; d) satisfazer os requisitos formais relacionados com a iniciação e certificação; e) transmitir a cultura do sistema aos neófitos. (PACHECO E FLORES, 1999, p.117)

Para Olebe (2005), programas de indução à docência são importantes porque estabilizam a força de trabalho de professores iniciantes. Segundo ela, esses programas estão pautados em algumas ações e estruturas:

- Individualização do apoio ao professor, ou seja, tutoria individualizada com observações e visitas nas salas dos professores: avaliação formativa;
- Desenvolvimento de atividades profissionais: colaboração em rede com outros professores, cursos universitários ou conferências;

- Apoio financeiro de redes e agências de fomento à pesquisa e educação;
- Avaliação externa e acompanhamento de seu trabalho.

A autora destaca a importância dos pares e da escola para o apoio aos professores iniciantes. Acrescenta que parcerias entre universidade e escolas é essencial para a construção da carreira desses professores desde que essas instituições estejam dispostas a compartilhar e estabelecer propostas formativas que vão ao encontro das necessidades dos professores.

Quanto às avaliações que os governos fazem do trabalho dos professores, Olebe (2005) critica sua pouca eficácia, já que dificilmente os resultados chegam até os docentes. Professores precisam aprender a conhecer os processos e resultados relacionados à avaliação de sua prática, pois essas informações podem oferecer subsídios importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Fornecer apoio aos novatos também é essencial para Andrews e Quinn (2005), que justificam seu posicionamento por duas razões: necessidade de manter professores qualificados e necessidade de se tornarem profissionais bem sucedidos o mais cedo possível. Os programas de indução à docência são importantes porque diminuem o atrito que decorre na passagem do ser aluno para o ser professor. Dessa forma, podem ajudar a melhorar a sensação de isolamento e a falta de apoio vivenciados pelos novatos. Segundo eles, estudos realizados nos EUA apontam a falta de apoio (30%) como principal motivo de abandono da profissão pelos novatos nos primeiros três anos de docência.

No entanto, apesar de destacarem a importância dos programas de mentoria para professores iniciantes, após observações realizadas, concluíram que alguns programas precisam de mudanças, mudanças que consistem em oferecer maior atenção ao currículo, em especial ao planejamento de aulas, e também em disponibilizar *feedback* construtivo aos professores que deles participam.

Tendo como base Vonk (1993, 1995), Pacheco e Flores (1999) apontam que programas de indução à docência devem atender a três dimensões:

- Pessoal: apoio pessoal;
- Ambiental ou ecológica: integração à cultura organizacional e profissional;
- Conhecimento e destrezas: conhecimento do conteúdo pedagógico necessário para ensinar, destrezas (metodologia, atividades, posturas) na sala de aula e no ensino.

Pacheco e Flores (1999) apresentam dois tipos de programas de indução. O primeiro estrutura-se na escola onde o professor iniciante leciona e parte do desenvolvimento de atividades ligadas à própria instituição. O segundo se desenvolve com o apoio de mentores (geralmente chamados de programas de mentoria), que são professores com experiência, “(...) *que têm a função de prestar informações gerais, localizar materiais curriculares, orientar sobre estratégias de ensino, manter uma relação empática e partilhar experiências de ensino* (PACHECO E FLORES, 1999, p.123). Percebe-se que os autores estabelecem uma relação entre mentor e professor iniciante pautada na compreensão, empatia e comunicação. Marcelo Garcia (1999) explica que esses programas começaram a surgir no princípio dos anos 80 e, assim como Pacheco e Flores, (1999) relata que eles se apresentam de duas maneiras: *centrados na escola e centrados no emparelhamento de professores mentores com principiantes*.

No entanto, ser mentor não é apenas apoiar os professores no sentido apontado por Pacheco e Flores (1999). No PM da UFSCar o papel dos mentores foi muito além. Os mentores contribuíram para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho; favoreceram a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe (www.portaldosprofessores.ufscar.br).

Os mentores, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), devem ser professores experientes, que sejam abertos, dinâmicos, reflexivos para que possam ensinar aos novatos a filosofia, os valores culturais e crenças das escolas e da profissão, além de ajudarem a superar dúvidas e dilemas quanto aos conhecimentos curriculares e seu ensino.

Marcelo Garcia (1999) também vai ao encontro das autoras, relatando que:

Nos círculos educativos, o termo mentor é habitualmente utilizado para identificar aqueles professores com experiência, “agentes para a revitalização e renovação” (Thies-Sprinthall e Sprinthall, 1987) que são autênticos mentores que orientam e preparam professores principiantes (Million, 1988) e que os ajudam a adaptar-se no seu primeiro ou primeiros anos de ensino, mestres na competência do ensino e agradáveis na relação com outros professores (Zimper, 1988; Howey, 1988). Bons ouvintes, com facilidade de comunicação, sensíveis às necessidades dos professores iniciantes e que entendam que os professores podem ser eficazes utilizando diversos estilos. (Brzoska, 1987). (p. 125)

Dada a complexidade da tarefa a ser desenvolvida, ser mentor é uma função que exige uma preparação que deve ir ao encontro dos objetivos de cada programa de

apoio aos iniciantes, visto que as estratégias formativas podem variar de um programa para outro. Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008) essas estratégias são importantes porque podem auxiliar os professores iniciantes a analisar e ampliar sua base de conhecimento profissional tendo como foco todos os seus alunos. No PM, por exemplo, essa formação ocorreu através de reuniões presenciais que antecederam o início do programa – época em que foram discutidos seus objetivos, metodologia a ser adotada, como e por que oferecer apoio aos iniciantes, entre outros aspectos que fundamentaram a construção da proposta formativa – e após o início das atividades, quando as mentoras contaram com o apoio mútuo e do grupo de especialistas, pesquisadoras e demais participantes.

Wang e Odell (apud REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008), ao fazerem uma revisão sobre programas de mentoria, notaram que os professores iniciantes que deles participaram tornaram-se professores melhores e mais comprometidos com seus alunos, o que revela a importância desses programas para os novatos. Tancredi, Reali e Mizukami (2008), baseadas em autores que estudaram programas de indução à docência, sistematizam em um quadro as principais características dos Programas de Mentoria que foram/são desenvolvidos.

Tipo de organização	Características/Objetivos	Autores
Centrado na escola	Formar professores iniciantes por meio de atividades relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional tendo como base o contexto da escola em que o professor atua. É desenvolvido em diversas etapas e pode envolver o contato de vários professores iniciantes entre si e com mentores no próprio contexto de atuação.	Marcelo Garcia (1999)
Centrado na assessoria de mentores	O mentor (um professor experiente) acompanha o professor iniciante para auxiliá-lo a superar suas dificuldades. As estratégias adotadas podem variar desde a realização de seminários, observação de práticas, análises de casos, microensino.	Marcelo Garcia (1999)
Voltado para a reflexão e análise permanente e crítica da própria prática	Objetiva promover atitudes reflexivas nos professores iniciantes. Tem como atividades principais: redação de diários, gravações em vídeo das aulas dos próprios professores principiantes, leitura e discussão de materiais formativos etc.	Marcelo Garcia (1999)
Guia local	Mentores atuam para suavizar a fase de indução via familiarização dos professores iniciantes com as políticas da escola, as práticas, métodos e materiais de ensino, auxiliando-os a gerenciar problemas mais imediatos.	Freinam-Nemser e Parker (1999) citados por Wang e Odell (2002)
Companheiros educacionais	Mentores atuam estreitamente junto aos professores iniciantes incentivando-os a descobrir como os alunos pensam e a construir justificativas para as suas ações.	Freinam-Nemser e Parker (1999) citados por Wang e Odell (2002)
Agentes de mudança	Mentores constroem redes interativas com os professores iniciantes, cultivam normas de colaboração e de inquirição compartilhada para romper o isolamento a que tradicionalmente são submetidos.	Freinam-Nemser e Parker (1999) citados por Wang e Odell (2002)
Transmissão de conhecimento	Mentores transferem aos professores iniciantes seu conhecimento especializado sobre o ensino (expertise) em relações que se caracterizam por serem hierárquicas. O modelo contrastante se pauta numa perspectiva de “reformadores” em suas próprias salas de aula, escola e comunidade.	Cochran-Smith e Paris (1995) citados por Wang e Odell (2002)
Transformação de conhecimento	Mentores trabalham com os professores iniciantes levando em conta a cultura escolar e o conhecimento para o ensino de modo que os iniciantes sejam capazes	Cochran-Smith e Paris (1995), citados por Wang e Odell (2002)

	de reformular suas práticas.	
Perspectiva reflexiva	O conhecimento sobre o ensino é cuidadosamente analisado e reconstruído nas interações mentor-professor iniciante. O conhecimento do professor iniciante é objeto de reflexão e análise e as interações entre mentor e professor iniciante.	Franke e Dahlgren (1996), citados por Wang e Odell (2002)
Avaliação de ações e comportamentos específicos	O conhecimento sobre o ensino existente é aceito inquestionavelmente e as interações mentor-professor iniciante levam a ações específicas.	Franke e Dahlgren (1996), citados por Wang e Odell (2002)
Perspectiva humanística	Mentores objetivam promover um ingresso mais suave na carreira a partir de apoios emocionais e psicológicos. Ênfase na importância do apoio emocional na socialização de iniciantes.	Wang e Odell (2002)
Perspectiva da aprendizagem situada	Mentores auxiliam os iniciantes a desenvolver o conhecimento prático para o ensino, que inclui a aquisição de técnicas e habilidades, o conhecimento dos recursos disponíveis e a compreensão dos contextos culturais.	Wang e Odell (2002)
Perspectiva do construtivismo crítico	Mentores auxiliam os iniciantes a aprender a ensinar tendo como objetivo a justiça social	Wang e Odell (2002)

Tipo de organização e características de Programas de Mentoria (p. 13-15, TANCREDI, REALI, MIZUKAMI, 2008)

Marcelo Garcia (1999) expõe que em 1987 já existiam Programas de Mentoria. Relata uma iniciativa no município de Lennox, Califórnia, um programa de indução à docência com foco na figura do mentor. Cita também outro programa também nos Estados Unidos no município de Montgomery no estado de Maryland no mesmo ano. Segundo ele, ambos objetivavam proporcionar aos professores uma superação de suas dificuldades, autonomia e permanência dos novatos no sistema educacional.

São iniciativas que foram desenvolvidas presencialmente o que difere do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar, que se realizou totalmente a distância. Porém os objetivos desses programas encontram-se também no PM. As mentoras procuraram oferecer suporte e subsídios para que as professoras iniciantes conseguissem gradativamente superar suas dificuldades e alcançar um relativo sucesso profissional.

Por ser a distância a relação entre o mentor e os novatos ocorria por meio de registros escritos, o que também favoreceu o desenvolvimento de uma habilidade: a escrita como possibilidade para a sua formação. A seguir apresento estudos que trazem

contribuições para se compreender melhor quais são as possibilidades e também as dificuldades geradas numa formação a distância.

2.2 Formação a distancia via internet: possibilidades e dificuldades

A partir do final do século XX tornou-se visível a emergência de uma nova sociedade. Desde então, quase todos vivem num tempo em que mudanças nas relações, produtos e comunicação ocorrem de uma forma acelerada. Essa dinamicidade afeta, por consequência, os ambientes de trabalho, pessoal e familiar das pessoas. De acordo com Torres et al. (2008),

A humanidade, no século XXI, tem sido desafiada a enfrentar um tempo de grandes transformações. Estas mudanças envolvem um acelerado processo de globalização, a mudança paradigmática da ciência, a exigência de uma educação que valorize a aprendizagem por toda vida, a convivência com o acúmulo de informações, o enfrentamento da hegemonia crescente da ciência e da tecnologia, entre outros. (p.435)

Destaca-se também que as barreiras geográficas e temporais não mais separam as pessoas e nem o compartilhamento e acesso à informação, conhecimento e produtos.

Diante deste panorama, segundo Castro (2005), alguns requisitos para se adequar às mudanças são exigidos das pessoas dado que suas vidas e as relações que estabelecem são afetadas. Entre essas exigências, a autora cita: capacidade de adaptação a novas situações, compreensão de tarefas complexas, atenção, responsabilidade, atitude de abertura para novas aprendizagens, criatividade e capacidade de comunicação grupal.

Para atender a essas mudanças é preciso, além da flexibilidade por parte das pessoas, uma formação constante que pode ocorrer em diversos espaços: no local de trabalho; na família; pelos meios de comunicação, na escola e em outros ambientes. Destaca-se, nesse rol de espaços, a escola, que foi e ainda é a principal instituição formadora da sociedade, porque atua na construção/reconstrução/formação/atualização das pessoas de forma direta e específica.

Também é consequência desse novo tempo o rompimento das barreiras geográficas, estreitando as ligações entre pessoas e produtos. Neste contexto, a educação a distância (EaD) merece destaque. Ela permite transferência/troca/compartilhamento de informações e conhecimentos entre diversas pessoas em qualquer lugar que estejam.

Almeida (2003) revela que no seu início a EaD ocorria, predominantemente, por meio de correspondências escritas e via correio; ela era importante para as pessoas que viviam em lugares isolados ou para aquelas que não tinham condições de cursar o ensino regular na idade considerada adequada. Contudo, a educação, assim como a sociedade, está se transformando e a educação a distância ressurgiu como uma oferta regular de ensino tanto na formação continuada como na inicial, para quem mora longe dos centros urbanos mais desenvolvidos e para pessoas de qualquer idade e com qualquer escolaridade.

Entre as mudanças e inovações que surgem no cenário de atuação das pessoas estão as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Pretto e Pinto (2006) consideram que

Tais sistemas constituem-se em elementos estruturantes (Pretto, 1996) de uma nova forma de ser, pensar e viver. A dimensão estruturante das tecnologias da informação, que Pierre Lévy (1993) denomina de *tecnologias coletivas* ou *tecnologias da inteligência*, tem mexido muito com todos nós, especialmente os educadores. Isso porque essas tecnologias, antes entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são compreendidas como algo muito mais profundo, que interfere com o próprio sentido da existência humana (...). (p.22)

O uso dessas tecnologias possibilita *“uma produção cada vez maior, mais rápida, mais flexível [do conhecimento] atingindo todos os setores sociais”* (CASTRO, 2005, p.471), o que mostra sua importância no mundo moderno.

O impacto das TICs tem sido considerável na sociedade, e destaco aqui a área educacional. Como exemplo, Barreto (2003) aponta que os organismos internacionais, como o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), têm estabelecido condições para a concessão de créditos e recursos destinados à educação que geralmente estão ligadas à incorporação das *“TICs como elemento central de qualquer política educacional atenta às transformações engendradas pela chamada revolução científico-tecnológica e às necessidades da economia”* (p.1188).

O desenvolvimento das TICs, com destaque para a internet, trouxe novas perspectivas para a educação a distância porque com o advento da informática e do crescente acesso da população aos microcomputadores e à internet, o processo de acesso, aquisição e divulgação de conhecimentos e informações ampliou-se de forma considerável. A informática pode ser considerada *“como uma tecnologia intelectual que engendra novo modo de pensar o mundo, de entender a aprendizagem e as relações com esse mundo”* (MOREIRA e KRAMER, 2007, p.1037).

Para Tancredi, Reali e Mizukami (2005) “*a potencialidade da internet importa no mundo moderno por possibilitar rápido acesso à informação disponível no mundo globalizado e também aprender de forma individualizada, no tempo disponível e aquilo de que se necessita*”. (p.20). As autoras destacam ainda que

(...) a internet possibilita interação virtual a distância e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. A internet permite a cada pessoa integrar-se num grupo, construir redes relacionais, envolver-se numa comunidade de comunicação colocando-se em contato com outros e construindo/reconstruindo a própria identidade. (p.20).

Barreto (2004) aponta que as TICs/internet, associadas ao ensino a distância podem favorecer “*a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender a grande massa de alunos*” (p.329). A grande diferença com relação ao que ocorre na educação presencial é que

A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. (ALMEIDA, 2003, p.331)

Segundo a mesma autora, as possibilidades de ampliar o universo educacional com o uso das TICs/internet deve-se: ao uso flexível do tempo que permite formar-se no tempo livre e disponível; à quebra de barreiras colocadas pelo espaço, à emissão e recebimento rápido de materiais, permitindo o desenvolvimento de atividades baseadas na interação e na produção do conhecimento.

Por meio da EaD, associada às TICs, existe a possibilidade de ampliar o campo de formação, aprendizagem e ensino dos envolvidos, já que ela integra pessoas e conhecimentos dispersos por diversos lugares. Segundo Belloni (2002), não há como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização das diferentes pessoas nos diferentes espaços e tempos. Isso esteve presente no Programa de Mentoria do Portal dos Professores, pois ele permitiu que uma professora experiente pudesse oferecer apoio à professoras iniciantes que estavam geograficamente distantes.

A especificidade desses novos recursos para o ensino possibilita aos aprendizes avaliarem o seu trabalho, tanto individual como coletivamente, porque “*os ambientes digitais de aprendizagem fornecem estatísticas sofisticadas sobre os caminhos*

percorridos pelo aluno e respectivas produções” (Almeida, 2003, p.336). Por terem acesso a esses dados – ao resultado das produções e às interações – professores e alunos podem discutir e refletir sobre suas ações e aprendizagens. No ensino presencial isso também ocorre, mas desde que professores e alunos se empenhem em retomar e discutir o processo, que não fica gravado de forma objetiva nem permite recuperação integral.

Dentro desse panorama, destaca-se a importância da formação continuada a distância para o desenvolvimento profissional de professores, pois (...) *a educação a distância [online] pode permitir que um cem número de escolas espalhadas pelo país possam sintonizar-se com as mais recentes orientações em termos de metodologia, conhecimentos científicos e técnicas educacionais* (BELLONI, 2002, p.42). Apesar de o Programa de Mentoria citado neste trabalho não ter sido ligado especificamente ao trabalho direto com as escolas, ele permitiu que as professoras tivessem acesso a orientações e conhecimentos necessários para ensinar.

Assim, ambientes virtuais de aprendizagem, na modalidade a distância, que integrem mídias, linguagens e recursos no desenvolvimento de interações entre os professores e entre eles e os formadores são alternativas importantes para a formação docente ao longo da vida, pois, rompendo as distâncias espaço-temporais é possível estabelecer múltiplas *interferências, conexões e trajetórias* (ALMEIDA, 2003) e atender individualmente os professores em suas necessidades.

O processo educativo desejável para esses espaços se pauta em abordagens problematizadoras, que envolvam questões conflituosas e que incentivem os professores a refletir e questionar sua própria prática. O PM também partiu dessa abordagem, as diversas atividades formativas destinadas às professoras iniciantes partiram de situações-problema vivenciadas pelas PIs cotidianamente em suas salas de aula.

Tancredi, Reali e Mizukami (2005) colocam que em ambientes online desafiadores

(...) os projetos de aprendizagem desenvolvidos envolvem a proposição de desafios, proposição e análise de casos que expressam situações reais ou hipotéticas contextualizadas, diários, oficinas, avaliação qualitativa, histórico qualitativo como ferramentas. É fundamental, nesse contexto, a atuação do professor, [formador] que faz a mediação colocando questionamentos, e favorece a interação entre participantes de um ambiente. As comunidades formadas por meios da Web permitem constituir comunidades virtuais de aprendizagem como espaço de partilha. (p.27)

Entretanto, as dificuldades ainda são muitas para se desenvolver programas a distância, via internet, com boa qualidade, pois não se deve pensar apenas sobre o que se conhece, o ensino presencial. É preciso ousar um “modelo novo” e atender as especificidades e possibilidades desses novos contextos/ambientes educativos. Pensar ambientes de aprendizagem online implica criar novas concepções sobre o que significa o processo de ensino e aprendizagem e como ele deve se constituir, já que esse espaço se configura como diferente dos espaços presenciais.

Em um ambiente on-line existe a possibilidade de aprendizagem conjunta, como no ensino presencial, mas esta não se realiza necessariamente num mesmo espaço físico, mas num “ciberespaço”, *por meio de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo*” (HARASIM et al., 2005, p.19). A modalidade possibilita também a aprendizagem colaborativa, uma aprendizagem em que todos se apoiam, refletem, discutem e tomam decisões em conjunto.

Adicionalmente, segundo Harasim et al. (2005), nesses ambientes pode acontecer uma aprendizagem mais ativa do que no ensino presencial, já que para participar é preciso opinar, responder aos colegas e compartilhar as idéias. O Programa de Mentoria do Portal, por exemplo, se as iniciantes não se correspondiam com suas respectivas mentoras não existia interação e, portanto, não havia o desenvolvimento das atividades. Pallof (2002, p.23) afirma que *a aprendizagem no ambiente da educação a distância não pode ser passiva. Se os alunos não entram em sala de aula on-line, se não enviam uma colaboração para a discussão, o professor não terá como saber que eles estiveram presentes.*

A literatura tem apontado que os ambientes online favorecem a interação de todos, o que não significa que todos irão falar ao mesmo tempo, mas que todos terão a possibilidade e o incentivo para se manifestar, o que não ocorreu no Programa de Mentoria já que a relação tinha por base uma díade: mentora-professora iniciante.

Pode-se, assim, constituir um ambiente mais democrático do que no ensino presencial, visto que nesta modalidade, geralmente apenas uma pessoa por vez tem a palavra, em momento único, o que não possibilita a contribuição de muitos que gostariam de compartilhar seus saberes e crenças e que diversas vezes se calam. Isso ocorre porque, segundo Harasim et al. (2005), *“nas discussões on-line [há] uma tendência de se responder ao conteúdo, e não às personalidades”* (p.51).

Diz Peters (2004) que na educação online os alunos são vistos como sujeitos do processo de aprendizagem e que a relação entre professor-aluno e aluno-aluno é realizada a partir de debates, reflexões. Essa relação pressupõe outro tipo de aluno, denominado por ele “*alunos virtuais*”, de quem algumas habilidades são exigidas: autodeterminação e orientação; seleção e capacidade de tomar decisões e habilidades de aprender a se organizar, habilidades também exigidas para que uma professora iniciante participasse do Programa de Mentoria do Portal dos Professores.

Quanto à relação entre o professor e o aluno, segundo Pallof (2002), esta é uma relação distante na questão de espaço. O que os une é a mídia. Sendo assim, na estruturação de cursos na modalidade online, pensar na díade tempo-espaço se torna desnecessário.

Sendo essas as colocações sobre as características da EaD, o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar se destaca por ser diferente e proporcionar aprendizagens online individuais e nas díades professoras iniciantes-professoras experientes e também aprendizagens coletivas, nas reuniões semanais presenciais de acompanhamento das atividades online.

Tendo por base a discussão feita até aqui, apresento a seguir as participantes e análise dos dados.

3. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: as EEAs em foco

Constam desta parte a caracterização das participantes e a apresentação e análise dos dados. Apresento uma compreensão da importância e a influência das Experiências de Ensino e Aprendizagem na construção da carreira das professoras iniciantes.

3.1 Conhecendo as participantes

Inicia-se aqui a apresentação das participantes da pesquisa, uma mentora e três professoras iniciantes que acompanhou, como também a análise de uma EEA desenvolvida por cada iniciante. Os dados da mentora foram obtidos em uma entrevista semiestruturada, a partir da qual escrevi um texto contendo as principais informações. A partir desse texto levantei novos questionamentos que foram encaminhados para a mentora e por ela respondidos por e-mail. A caracterização das iniciantes foi construída a partir do questionário inicial a que responderam quando se inscreveram no PM, bem como do roteiro de questionário encaminhado por e-mail. Inicialmente a procura pelas PIs indicadas ocorreu pelo email que elas haviam fornecido quando eram participantes dos PM, no entanto, esses endereços estavam desatualizados o que fez procurá-las por telefone. Das 3 participantes encontrei apenas 2, do qual apenas uma respondeu ao questionário encaminhado por email. Para caracterizar cada iniciante utilizei todas as informações disponíveis no questionário inicial a que elas respondiam quando iniciavam sua participação no PM.

3.1.1 Conhecendo a mentora e suas aprendizagens

Mariana foi professora em escolas das séries iniciais da zona rural e urbana. Atuou como diretora de escola e por fim supervisora de ensino. Após se aposentar voltou a dar aulas em escolas do município de São Carlos. Quando começou a participar do Programa de Mentoria já não lecionava, havia encerrado sua carreira nas séries iniciais por motivos de saúde.

Formou-se em 1964, no curso de magistério, nível de ensino médio. Escolheu a profissão docente porque, na época, segundo ela, não havia outra escolha para as mulheres que desejassem estudar. Iniciou sua carreira como professora em 1965 no ensino de 1.^a a 4.^a série na zona rural do interior paulista onde permaneceu por quatro anos, em três escolas diferentes. Ela detalha:

Em 1965 foi na Escola de Emergência da Fazenda Barreiro. Em 1967, na Escola de Emergência da Fazenda Jamaica. Em 1969, na Escola de Emergência do Bairro do Viúval. Repare que sempre intercala um ano. É porque a classificação para os contratados priorizava num ano os professores antigos e no outro os novos. A contagem destes últimos era feita pela nota final do magistério.

Inicialmente (1965) sentiu dificuldades em alfabetizar, pois percebeu que a teoria aprendida no curso de formação inicial não era suficiente. Somado a isso, os alunos atendidos eram de diferentes faixas etárias. Recorreu então à sua tia, uma professora experiente, que a ajudou a alfabetizar pelo método silábico, usando cartilha. Na época sua sala começou com 40 alunos e ao final ficaram apenas 20, dos quais apenas 4 foram alfabetizados. Para Mariana isso foi frustrante, já que seu ideal era que todos aprendessem a ler e a escrever.

Lecionou três anos na zona urbana (1970, 1971 e 1972) mais segura quanto à sua atuação. Porém, a atitude de um aluno fez com que questionasse toda a metodologia que fundamentava sua prática. Segundo ela, quando foi ensinar uma determinada atividade relacionada à alfabetização, um dos alunos disse: “*Professora, mas esse eu não sei, não tem na cartilha*”. Percebeu então que estava limitando o ensino ao uso da cartilha.

Em 1972 recebeu um convite para ser diretora substituta e assim, de 1972 até 1982 substituiu diretores das diferentes escolas em que lecionava. Ingressou como diretora efetiva em março de 1983 e no final deste mesmo ano já era supervisora substituta, sendo efetivada em 1985. No início foi convidada para atuar como supervisora substituta e

depois atuou como concursada. Exerceu o cargo de supervisora por 16 anos, atuando especificamente no Ciclo Básico¹².

Seu desempenho nessa função foi além de uma mera função burocrática, ou seja, não atuava somente na leitura e avaliação de documentos escolares, mas trabalhava no desenvolvimento profissional dos professores. Nessa época começou a realizar estudos pessoais, motivada pelas novas teorias sobre a alfabetização¹³, que a intrigavam. Quando começou a estudar a psicogênese, em 1984, já era supervisora de ensino. Mariana diz que sentiu dificuldade no estudo dessa teoria, com relação a “como a criança aprende”, ou seja, compreender como a criança elabora hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Por acreditar na potencialidade desses estudos, tentou implementar essa teoria no trabalho de formação continuada que desenvolvia com os professores, porém, foram poucos os “adeptos”. Segundo ela isso ocorreu porque

(...) toda mudança exige tempo para a sua implementação. Não sei bem se foi “resistência”. Era um aprendizado totalmente novo que implicava mudanças profundas da teoria e práticas pedagógicas. Posso citar: o medo do novo, do desconhecido; a falta de apoio de alguns diretores como dificuldades.

Sobre a psicogênese da alfabetização ela diz que:

(...) a prática pedagógica de sala de aula não pode ser determinada a priori. É preciso conhecer a etapa evolutiva na qual se encontram os alunos e continuar deste diagnóstico para que cada um possa evoluir no seu aprendizado e adquirir o conhecimento da leitura e da escrita. Não há como você organizar apenas uma forma de encaminhar a aprendizagem. É preciso buscar formas alternativas, que atendam às diferentes fases evolutivas e exercer observações diagnósticas periódicas para a formação de grupos ou duplas de alunos, em que uns sejam parceiros para a evolução dos outros. Há que considerar, também, o interesse dos alunos por assuntos que fogem à rotina planejada. O planejamento tem que ser quase diário e tudo isto dá muito trabalho.

Em 1998 sentiu a necessidade de aplicar o que havia estudado durante tanto tempo. Por isso, em 1999 se aposentou como supervisora e prestou concurso para docente das séries iniciais junto à prefeitura de São Carlos. Nesse mesmo ano se tornou professora efetiva de 1.^a a 4.^a série numa escola de periferia do município. Atuou como alfabetizadora durante quatro anos (até 2002) e só encerrou essa etapa da carreira por motivo de saúde. Nessa experiência pôde comprovar que os estudos que havia feito estavam corretos, porém eram práticas que exigiam demasiado esforço dos professores.

¹² 1.^a e 2.^a séries do ensino fundamental de 8 anos.

¹³ Refere-se ao modo de alfabetizar baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro.

Em 2003 recebeu o convite para atuar como mentora junto ao Portal dos Professores da UFSCar. Aceitou participar porque, na sua atuação como supervisora, mais especificamente na formação continuada de professores, percebera quanto era importante assessorar e dar apoio aos professores. Também se lembrou da importância de sua tia no seu primeiro ano como professora de 1.^a a 4.^a série, que foi, segundo ela, sua mentora. Dessa forma coloca: “*O Programa de Mentoria era tudo o que eu queria!*”

Por este Programa ser desenvolvido online, inicialmente teve algumas dificuldades, porque “*sentia falta de estar com o professor, em estar ao lado dele*”. Com o tempo, aprendeu que para ajudar não há necessidade de uma proximidade física, pois essa proximidade ocorre através das relações. Estar no PM também lhe possibilitou aprender a se expressar melhor através da escrita. Permaneceu no PM de 2003 a 2008, desde o período de seu planejamento até o encerramento.

Sobre as aprendizagens possibilitadas pelo PM na entrevista que realizei ela diz:

Em termos de conteúdos escolares creio que não houve aprendizado novo, apenas recordação ou aprofundamento daquilo que já estava assimilado. *Meu maior aprendizado foi em relação à linguagem escrita, uma vez que a interação era online. A preocupação em me fazer entender e de me colocar no lugar da Pi para compreender as suas aflições, dificuldades e angústias.* [grifo da autora] Em nossas interações predominou o trabalho com alfabetização, sendo necessárias e possíveis reflexões constantes e aprofundadas sobre a psicogênese da alfabetização. Uma das alunas [professora iniciante] sequer conhecia a teoria; a outra não tinha clareza de como agir na prática; com outra Pi, trabalhamos conceitos matemáticos. Usávamos o diálogo e a reflexão sobre a prática. Analisávamos as atividades realizadas com os alunos, o que deu certo e o que não foi tão produtivo e por quê. Acompanhamos a evolução das crianças na aquisição da leitura e da escrita, através da produção de textos espontâneos.

Nas reuniões junto às outras mentoras, coordenadoras e demais membros da equipe, *aprendeu que as diferenças ensinam*, que as mentoras às vezes viviam a mesma situação, mas tinham olhares diferentes, o que, segundo ela, foi um apoio. Aprendeu então que ser iniciante não está relacionado ao tempo de serviço, mas ao surgimento de novos conhecimentos, e que esse processo é contínuo e permeará toda a sua carreira.

Questionada sobre as Experiências de Ensino e Aprendizagem, Mariana considera que foram o eixo do Programa, pois fizeram das interações uma relação de consultoria perante dificuldades emergentes das professoras iniciantes. Para a mentora, antes das EEAs ela não tinha muita consciência do seu papel no Programa de Mentoria.

Segundo ela, uma EEA parte sempre de um problema do professor. Inicialmente a mentora tem a visão do ensino e a PI da aprendizagem; no entanto, com o tempo, com o desenvolvimento da experiência de ensino e aprendizagem, esse conceito e essa posição se desfazem e assim, *ambas conseguem perceber que ensinam e aprendem ao mesmo tempo*, pois as PIs, embora iniciantes, possuem saberes e vivências.

Questionada sobre o tema mais recorrente nas EEAs, Mariana coloca a alfabetização como sendo o foco presente na maioria delas. Para ela, isso talvez ocorreu porque ler e escrever são habilidades centrais nos primeiros anos, o que faz com que as professoras necessitem encontrar estratégias para que todos seus alunos aprendam. Além disso, professoras iniciantes “não conseguem ver” seus alunos de uma forma individual.

Por isso sentiu-se satisfeita por trabalhar especificamente com esse tema, já que o trabalho de toda a sua vida profissional sempre apontou para a alfabetização, mesmo quando não era mais professora. Quando olha sua experiência e a trajetória presente nesses casos analisados nesta pesquisa, afirma que não mudaria a postura teórica adotada durante o acompanhamento das PIs.

Ter sido supervisora deu “suporte” para sua atuação como mentora, pois naquela época se aprofundou na teoria de alfabetização, hoje muito “utilizada” pelas iniciantes. Por isso, não teve dificuldades na orientação. Acredita que na época do PM estava atualizada e consciente da realidade vivenciada pelas professoras.

Em resposta à pergunta sobre quais eram as principais dificuldades vivenciadas pelas PIs, Mariana aponta que elas não sabiam realizar diagnóstico, atribuindo isso à formação inicial. Segundo ela, a universidade deveria ensiná-las a realizar o que é o ponto de partida do trabalho com alfabetização.

Ressalta ainda a importância da reflexão para o desenvolvimento das EEAs, explicando que não existe aprendizagem sem reflexão, e que o registro das informações e pensamentos é importante porque possibilita essa reflexão. Assim o registro sempre foi “peça chave” no desenvolvimento das atividades das iniciantes.

Destaca a construção de uma relação pessoal com as iniciantes no desenvolvimento das EEAs, o que se deve ao fato de não conseguir estabelecer com elas uma relação somente profissional. Acrescenta que as PIs também buscavam um apoio mais direto, o que acabava por envolver questões pessoais.

Sobre as aprendizagens proporcionadas pelas EEAs, Mariana considera que foram positivas, porque ensinaram as PIs a “encontrar o caminho”. Quanto à sua própria aprendizagem própria, que as EEAs apenas *reforçaram sua convicção na teoria que*

sempre defendera para o processo de alfabetização. Aprendeu também que as professoras iniciantes passam por dilemas cruciais que as levam até a desistir da profissão, e sobre a necessidade de assessoria nos primeiros anos do exercício da docência.

Destaca que as EEAs não foram um simples planejamento de ensino, atividade que supostamente todos os professores aprendem a elaborar em cursos de formação inicial. Em suas palavras:

O planejamento de ensino da forma como é elaborado na maioria das escolas não acrescenta muito à prática do professor. Há necessidade de uma revisão constante para o acompanhamento das aquisições dos alunos. A reflexão feita durante o desenvolvimento das EEAs, sobre a prática e na prática do professor é que o subsidiou nas suas ações. Penso que as EEAs foram muito além que um planejamento, embora acredite que um planejamento devesse atender todas as fases vividas nas EEAs.

Quando se lembra do seu relacionamento com as demais mentoras, diz que *aprendeu a olhar as diferenças, como também a se comunicar online*. Embora não tenha precisado rever seus conceitos teóricos e práticos sobre docência e sobre alfabetização, *para sua aprendizagem o grupo de mentoras foi essencial, porque oferecia apoio através de idéias e sugestões de encaminhamento no desenvolvimento das experiências*, por exemplo. Considera que no desenvolvimento das EEAs sobre alfabetização não faria nada diferente, pois essas experiências ofereceram o caminho para as PIs.

Este relato mostrou a importância que essa mentora deu às EEAs para a aprendizagem das professoras iniciantes que acompanhou. Sua experiência na área de alfabetização ofereceu subsídios para que pudesse conduzir o apoio para as três PIs citadas nesta pesquisa.

3.1.2 Conhecendo as professoras iniciantes participantes da pesquisa

Apresento, agora, as professoras iniciantes que participaram da pesquisa. O perfil de cada uma foi traçado a partir do questionário inicial que preencheram quando entraram para o Programa de Mentoria. No caso de Gabriele obtive informações adicionais pelo roteiro de entrevista encaminhado por e-mail.

Adriana

Adriana participou do PM no período de fevereiro 2006 a fevereiro de 2007. Na época em que se inscreveu era professora da 1.^a série do ensino fundamental, numa escola pública estadual, com quatro anos de experiência. Escolheu ser professora porque, segundo ela, fora uma decisão desde a infância.

Quanto à sua aprendizagem da docência relatou que se formara em 1999 no curso de magistério e começara a trabalhar como professora eventual em uma escola estadual do ensino de primeira a quarta. Prestou concurso público no município de Rincão, interior do estado de São Paulo, em 2000 e ingressou como professora efetiva em 2001, ano em que iniciou o curso de licenciatura em Pedagogia.

Apesar de a iniciante ter sido professora eventual do ensino de 1.^a a 4.^a série no ano em que concluiu o magistério, no questionário inicial contabilizou quatro anos a partir de sua entrada como professora efetiva no município de Rincão. Lá lecionou por dois anos na primeira série e dois anos na segunda série do ensino fundamental.

Revelou que, quando começou a lecionar, tinha pouca experiência o que a fez buscar cursos de alfabetização para se aperfeiçoar. Tentava, através deles, compreender como se ensina e como se aprende.

A princípio pautava sua docência nos modelos de seus “bons” professores, mas também teve apoio na escola:

Primeiramente me espelhei em minhas professoras de infância (claro que procurei seguir os exemplos positivos a meu ver). Tive também a ajuda de algumas colegas de trabalho que lecionavam na mesma série e também da coordenadora da escola. Esse contato com outros profissionais da mesma escola é muito rico, posso afirmar que aprendi bastante com isso.

Apesar de ser professora há quatro anos ainda tinha algumas dificuldades.

Após 4 anos, já com o diploma de graduação me sinto mais segura em minhas aulas, porém as dificuldades são muitas e é essencial nessa profissão estar atualizado e sempre buscando novas metodologias. Este ano pude perceber claramente a importância de buscar novas metodologias, novas formas de ensinar, isso porque estou lecionado em uma 2ª série de alunos que não são alfabetizados, ou explicando melhor, que possuem dificuldades de aprendizagem.

Quando procurou o PM estava no seu 5.º ano de atuação. Buscava apoio para conseguir ensinar os conteúdos aos seus alunos de 2.ª série. No questionário inicial, ela escreveu:

Acredito que esse programa poderia me dar subsídios para trabalhar em minha sala de aula e assim ajudar meus alunos, pois sinto que sozinha não poderei fazer muita coisa. Busco sempre aprender coisas novas e penso que esse programa é muito importante para minha formação, já que no momento não estou realizando nenhum curso

Além disso, nessa segunda escola tinha pouco contato com os professores da mesma série em que atuava e a escola não possuía coordenador pedagógico. Também não existia um compartilhamento entre os professores, ela: *“são poucos os professores que se reúnem para trabalhar conjuntamente, é um grande grupo onde cada um trabalha solitariamente”*.

A PI tinha dificuldade em trabalhar com uma proposta de alfabetização que atendesse alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes e com metodologia diversa da sala de aula regular. Esse foi o tema da EEA desenvolvida no período de fevereiro de 2006 a novembro do mesmo ano. A dificuldade foi superada quando Adriana se aprofundou e compreendeu as duas principais metodologias de alfabetização (a abordagem fônica e a construtivista).

Gabriele

Participou do PM no período de maio de 2006 a maio de 2007. Tinha 26 anos. Formou-se em Pedagogia em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Segundo ela, essa formação não a preparou para a docência, somente para a pesquisa. Deixou claro, no questionário, a importância que a instituição formadora ofereceu no campo teórico da educação.

Na época em que se inscreveu no Programa de Mentoria era professora no Centro Educacional SESI, no que ela denominou de Ciclo I Inicial. Era seu primeiro ano como professora.

Quando se inscreveu no PM, no começo do ano letivo de 2006, informou: *“Leciono há apenas uma semana, entretanto, não tenho sentido apoio das colegas de trabalho, nem da equipe técnico pedagógica. Os alunos não me respeitam, não têm limites”* (dificuldades da iniciante).

Essas dificuldades iniciais que vivenciava faziam com que ela tivesse dúvidas sobre a escolha da profissão. Essas angústias eram vividas dentro e fora da sala de aula. No questionário inicial ela afirmou:

Tenho 35 alunos com idades entre 6 e 7 anos. Estou tendo MUITA [grifo da PI] dificuldade com alunos indisciplinados. E parece que o número deles tem aumentado a cada dia: nem as meninas me respeitam. Eu estou me sentindo cada dia mais impotente: metade da classe não dá a mínima para o que eu estou falando ou explicando, eles deboçam de mim, sobem na carteira, riem na minha cara, não se interessam pelas histórias que conto... Está sendo MUITO difícil, tem momentos em que eu penso em desistir. Não estou recebendo apoio nenhum das colegas de trabalho. A diretora diz que devemos desenvolver as atividades de acordo com o Referencial do SESI, neste sentido estou fazendo o máximo para preparar atividades fundamentadas neste Referencial: com Contos de Fadas, Cantigas, Parlendas, curiosidades, adivinhas... Mas quando apresento as atividades, a diretora contradiz todo o referencial. Eu queria que os alunos assistissem a filmes de Contos de Fadas, mas qual não foi minha surpresa quando a diretora disse que esses filmes são chatos, e que eu deveria fazer como a outra professora da 1ª série que passa o Shrek (não sei nem se é assim que se escreve, mas é o filme daquele bicho verde). Para mim há uma grande contradição entre a diretora do SESI e os Referenciais que, conforme ela é a Bíblia da Rede Escolar SESI?!?!? O que eu faço?

Neste relato fica clara a angústia vivida pela professora como também sua necessidade de apoio, já que na escola onde lecionava não havia um horário disponível para formação e troca de experiência com os pares (comumente chamado de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC - nas escolas públicas estaduais). Existia, na escola em que atuava, reuniões com analistas, funcionários da rede SESI, que geralmente não ofereciam um apoio de caráter mais pedagógico e de proximidade nas orientações de que ela necessitava. Tinha em sua família e ex-professoras de faculdade uma forma de apoio. Procurava no PM uma alternativa para a superação das dificuldades e do momento tão conflituoso que estava vivendo.

Apesar de citar os problemas existentes dentro da escola, ou seja, dificuldades de uma socialização profissional, o foco da iniciante eram seus alunos. No questionário também relata:

Os alunos não me respeitam, conversam e brigam o tempo todo, deboçam de mim.¹⁴ Não tenho sentido meus direitos preservados. Não existe punição para os alunos desta escola. Sinto que eu tenho apenas deveres, os direitos são todos dos alunos: direito de bagunçar, gritar, brigar, desrespeitar a professora. Não consigo colocar ordem na classe, é um caos... Não estou sentindo que meu papel de mediadora do processo educativo esteja sendo respeitado pelos alunos.

Ao ler o questionário inicial de Gabriele, a mentora Mariana pontuou duas das principais dificuldades vivenciadas pela PI: a indisciplina dos alunos e a dificuldade na aprendizagem deles. Explicou o objetivo da EEA à PI acrescentando que seria necessário escolher o tema a ser desenvolvido. Assim, diante da maior angústia vivida na época por Gabriele, a experiência desenvolvida no primeiro momento teve como foco a indisciplina dos alunos.

No seu segundo ano como participante, PI e mentora deram continuidade às atividades do Programa de Mentoria, com o desenvolvimento de nova Experiência de Ensino e Aprendizagem, cujo foco, eleito a partir das necessidades de Gabriele, seria alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Essa nova experiência foi realizada no período de maio a dezembro de 2007.

Na época em que essa EEA foi desenvolvida, as dificuldades quanto à socialização profissional da PI ainda eram as mesmas. Ela revela isso em vários momentos de “desabafo” nas mensagens trocadas com sua mentora:

Uma grande dificuldade (que não cabe nas nossas interações, mas que está me incomodando bastante) é o fato de eu não ter sido bem aceita pelas demais professoras da unidade onde trabalho. É incrível, elas não gostam de mim, fazem de tudo para me provocar, ou me tirar do sério. Há apenas uma professora na qual eu posso confiar, a JULIA¹⁵

Elas procuram pequenos erros que eu possa ter cometido como urubus procuram a carniça, apenas para me humilhar durante reuniões pedagógicas. No final de semana mesmo elas pediram para que eu trocasse, em uma loja, um perfurador de EVA, que, segundo elas estava com defeito. Levei o perfurador para casa e testei, mas não apresentava nenhum tipo de defeito, nenhum mesmo. Hoje fui à escola e disse que o perfurador estava funcionando muito bem, elas começaram a dizer que

¹⁴ Destaca o problema em dois momentos no questionário, o que vem mostrar que era sua maior dificuldade além de não ter apoio dos pares e da direção da escola.

¹⁵ Nome preservado

eu estava chamando-as de mentirosa, que não adianta me pedir nada, que eu tenho má vontade, etc. Então eu disse: Vai ver que minha casa é abençoada, por isso não deu defeito! Aí foi o fim, elas ficaram tinindo de raiva só porque eu disse que minha casa era abençoada! Tive que escutar tanta coisa que cheguei na sala de aula suando frio. Não é de hoje que eu tenho que aguentar estas professoras tentando de tudo para me derrubar naquela escola.

A coordenadora sabe disso, inclusive já chamou algumas professoras para conversar com porta fechada, mas parece que elas têm um ódio no coração, eu não tenho mais coragem nem de olhar para a cara delas, está difícil, a única classe que fará apresentação para o dia das mães é a minha, estou só esperando acontecer alguma coisa. Eu estou pensando seriamente em pedir transferência para o SESI que fica em frente a minha casa... Desculpe-me o desabafo, mas eu precisava lhe contar minha agonia.

Apesar de esse não ser o foco da EEA desenvolvida na época a Mentora tentou oferecer um suporte para que a iniciante conseguisse “passar” por um momento tão conflituoso em sua carreira. O que mostra que o apoio oferecido no PM também tinha um atendimento a diferentes temas adicionais as EEA.

Apesar de a sala não ser a mesma, a iniciante ainda tinha dificuldades para conduzir o processo de alfabetização de seus alunos. E por isso o tema “dificuldades na leitura e na escrita” havia sido eleito.

Vanessa

Participou do PM no período de maio de 2007 a maio de 2008. Na época em que se inscreveu era professora da rede pública estadual, em uma segunda série do Ensino Fundamental.

Tinha dois anos de experiência no Ensino Fundamental. Iniciou sua carreira na Educação Infantil como auxiliar de professora numa escola particular, onde trabalhou durante seis anos. Mesmo tendo trabalhado na educação infantil por seis anos, foi considerada iniciante já que não tinha experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Participou do concurso de provas e títulos para PEB I (Professor de Educação Básica – 1.^a a 4.^a série) do Estado de São Paulo e em 2005 foi aprovada, ingressando assim no ensino fundamental.

Ser professora não foi uma escolha dela. *“Na realidade, eu não escolhi ser professora. Eu terminei o ensino fundamental e não teria condições de cursar uma faculdade, então fui fazer magistério. Era muito tímida, introvertida, sofri bastante porque não acreditava que teria sucesso na carreira. Depois fui superando todos os obstáculos”.*

No início da carreira recebeu apoio de uma professora da mesma série e escola em que atuava. Apesar de ter um bom relacionamento com os colegas de profissão ela buscou o Programa de Mentoria como uma possibilidade para a superação de suas dificuldades, que eram:

Alunos com dificuldades de aprendizagem, sem incentivo dos pais, ficando a responsabilidade total da aprendizagem para mim. Pais que são analfabetos ou alfabéticos funcionais que não sabem auxiliar o filho, não cooperando com o seu desenvolvimento.

Além disso, a iniciante não tinha materiais de apoio (esperança de melhorar o ensino: recursos didáticos; responsabilização de “terceiros”) para desenvolver as principais atividades com seus alunos. Penso que esses apontamentos levaram Vanessa a relatar, logo no início de sua participação no PM, seu interesse em desenvolver uma Experiência de Ensino e Aprendizagem que englobasse um trabalho diversificado com alunos defasados em idade/série e no domínio da leitura e escrita.

Apesar de compartilhar seu trabalho e angústias com professoras da escola em que atuava, havia procurado o programa porque queria desenvolver sua prática, queria se aperfeiçoar, conforme mostra sua resposta ao questionário inicial antes de entrar no PM:

(...) baseando-se em todos os objetivos do Programa, acredito que irá contribuir muito para um desenvolvimento maior da minha prática em sala de aula, para meu currículo e aperfeiçoamento. Será ótimo ter instruções e ensinamentos de professores experientes e aprender coisas novas.

Ao final do desenvolvimento da EEA a iniciante conseguiu compreender como seus alunos pensavam sobre a leitura e escrita, podendo assim auxiliá-los em suas dificuldades.

3.2.1 Aprendizagem da docência: Adriana

O tema da EEA desenvolvido por Adriana foi “Aprofundamento das concepções teóricas e métodos de alfabetização e suas implicações na prática docente”. Adriana participou do Programa de Mentoria de fevereiro de 2006 a dezembro de 2007 (1 ano e 10 meses) em apenas um módulo (módulo 1). Nesse período foram trocadas entre ela e Mariana 141 mensagens, todas analisadas, pois envolviam o desenvolvimento da EEA. Seu contexto era uma sala inicialmente de 27 alunos, de diferentes faixas etárias (de 7 a 10 anos) com dificuldades de leitura e escrita.

A seguir, de uma forma sucinta a descrição dos passos na realização da EEA.

Quadro 3 - Etapas da Experiência de Ensino e Aprendizagem Adriana

EEA	Componentes	Descrição
1º passo 26-03-2006	Definição do tema da intervenção	Identificação do tema pela iniciante: 27 alunos com níveis diferentes de aprendizagem (sala heterogênea) considerando a alfabetização.
2º passo Planejamento da EEA e 3º passo – concomitante ao 2º Definição dos procedimentos de registro da EEA 28-03-2006		Diante da exposição da dificuldade, Mariana faz algumas colocações: necessidade de trabalhar e elevar a autoestima dos alunos; O trabalho a realizar com esses alunos seria diferente do trabalho com uma sala usual; compara a situação da turma de alunos com antigo projeto do estado de São Paulo, as classes de aceleração; discute a importância do registro para o desenvolvimento da atividade.
4º passo	Redação do plano da EEA	Esta etapa não ocorre de forma sistematizada, mas a partir de diálogos estabelecidos entre a iniciante e a mentora.
5º passo 31-03-2006 a 22-11-2006	Desenvolvimento e registro da EEA	Mentora sugere para iniciante materiais do projeto “classes de aceleração”; mentora apoia Adriana na realização de sondagens com seus alunos; indica atividades a serem desenvolvidas com os alunos: agenda, trabalho com poemas, ditados e jornal; a iniciante desenvolve com seus alunos um trabalho com fábulas e a construção de um livro. A EEA também teve como foco debate teórico sobre dois métodos de alfabetização: construtivista e tradicional. Quanto ao registro, ocorre uma avaliação, no meio do ano letivo, sobre as aprendizagens da PI a partir do desenvolvimento da EEA feita por Adriana.
6º passo 13-08-2006	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA	A iniciante compreende como a leitura e escrita se relacionam na aprendizagem da criança; encontra na EEA desenvolvida apoio para entender as correntes teóricas da alfabetização.
7º passo 07-10-2006 a 03-05-2007	Elaboração de um caso de ensino sobre aprendizagens e desenvolvimento	Orientações e elaboração do caso de ensino. Processo demorado, como consequência de: final do ano letivo, gravidez da iniciante, surgimento de outras

	profissional (módulo 1)	dificuldades com o início de novo ano letivo. A última mensagem enviada pela mentora de dá no dia 28/11/2007. Até este momento a iniciante não apresenta a segunda versão do caso de ensino que havia sido pedido pela mentora.
--	-------------------------	---

A seguir a análise do caso exposto.

- Problemas e dificuldades da PI

O primeiro contato entre a iniciante e sua mentora foi com o intuito de a segunda conhecer melhor a realidade da primeira. Apesar de a mentora não estar presencialmente no contexto da professora, o desenvolvimento profissional promovido está pautado na Escola. Sobre isso Marcelo Garcia (1999) diz: *“o princípio em que se fundamenta esta concepção de desenvolvimento profissional dos professores consiste, como veremos, em entender a escola como um lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas de ensino”* (p.171).

Em resposta a algumas questões realizadas por Mariana a PI contextualiza e expõe sua dificuldade: alfabetizar alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Explica:

26/03/2006 (Adriana)

Esse ano trabalho com um projeto chamado “Primeiras Palavras”, nesse projeto há crianças de segunda à quarta série, que não estão alfabetizados, eles permanecem no projeto por meio período e o outro meio período em suas respectivas salas de aula. Estou trabalhando com “Método das boquinhas” e estou tendo resultados, mas também estou tendo resistência de alguns alunos. Não sei o que fazer. (...) O que mais quero é que todos os meus alunos (27 divididos em duas turmas) aprendam a ler e escrever convencionalmente. Espero que minha mentora me oriente em relação a esses alunos com resistência a aprendizagem.

Diante dessa realidade Mariana se apresenta, contando sua trajetória e respondendo:

28/03/2006 (Mariana)

O grande desafio do professor é encontrar mecanismos para que todos os alunos aprendam, **pois cada um deles é único com suas dificuldades ou facilidades e histórias de vida que interferem nas suas aquisições. Sala homogênea é uma ilusão.**

Sua tarefa deste ano não é simples, mas vou tentar ajudá-la. Estes alunos já são frutos do fracasso e, com certeza, acreditam que não são capazes de aprender. Você precisa reverter esta crença.

O 1.º passo é promover sua auto-estima, valorizando suas habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento: esporte, artes, música, jogos etc. Antes de impor-lhes qualquer saber, sonde o que eles já sabem e incentive-os a demonstrar este saber. Você precisa conquistá-los; elevar sua auto-estima e fazê-los apreciar o ambiente alfabetizador. Cativá-los e ganhar sua confiança é imprescindível para que ocorra qualquer aprendizagem. Talvez você seja a única pessoa em quem eles depositam sua esperança. Esperança numa vida melhor e de relativo sucesso.

Há alguns anos foi desenvolvido na rede estadual o Projeto Classes de Aceleração. Você conheceu? Eram classes como a sua e os resultados das aprendizagens foram muito positivos. Seria muito bom se você conseguisse o material numa escola que o tenha desenvolvido ou na Diretoria Regional de Ensino para ter idéias de como conduzir o processo de ensino e aprendizagem com crianças de idades e desempenhos diferentes.

O fato é que, com estas crianças, os procedimentos precisam ser diferentes daqueles de uma sala de aula comum. Você será muito importante na vida deles; nunca se esqueça disto. Neste momento eles precisam se sentir importantes, capazes; precisam adquirir autoconfiança e seu papel neste contexto é fundamental e decisivo. Procure se aproximar deles; conhecer suas histórias de vida, seus problemas, suas angústias. Faça-os sentirem que se preocupa com eles. Você estará ganhando um tempo precioso para a colheita que virá depois. Dê-me um retorno sobre esta minha sugestão e que encaminhamentos foram possíveis.

Mas, não se desespere, domine a ansiedade e, aos poucos, irá encontrando as soluções mais adequadas. Vou ajudá-la. [Grifos da autora]

A mentora relata que o contexto da professora iniciante seria um pouco diferente de uma sala usual. Inicia o diálogo dispondo apoio e encorajando-a a superar as dificuldades. Mariana expõe a proximidade da realidade da iniciante com um projeto desenvolvido no estado de São Paulo, “Classes de Aceleração” (implementado desde 1997 nas escolas estaduais). Também faz uma reflexão da importância de Adriana trabalhar a autoestima dos alunos. Essa orientação de Mariana mostra a importância do professor experiente e bem sucedido para a atuação e o aperfeiçoamento profissional dos iniciantes. Sobre isso Guarnieri (1997) diz que: “(...) *os professores bem sucedidos articulam um*

conjunto de características que possibilita a eles transformar, adequar e reestruturar as situações de constante mudança que são colocadas pela realidade escolar” (p.2).

Esta EEA aconteceu num ritmo diferente considerando as outras iniciantes participantes da pesquisa. Talvez isso tenha ocorrido porque a EEA foi desenvolvida um ano antes das experiências das outras duas participantes, o que sugere que a mentora, ao longo do tempo, também foi se formando como formadora de professores.

No entanto, a maneira como a mentora apoiou a iniciante mostra sua opção por seguir os procedimentos formais de uma EEA. Exemplo disso é o seu pedido constante para que Adriana realize o registro de todas as suas ações e reflexões sobre sua interação no PM.

28/03/2006 (Mariana)

(...) é preciso que faça um registro reflexivo de nossas interações. Coloque suas angústias, temores, incertezas, dificuldades, aprendizagens, conquistas etc. Enfim, tudo o que viver neste processo de aprendizagem da docência no Programa de Mentoria.

27/04/2006 (Mariana)

(...) faça um Diário Reflexivo relatando suas dúvidas, dilemas, dificuldades, aprendizagens, prática de sala de aula etc. E nossas interações.

03/05/2006 (Mariana)

(...) vá escrevendo o que pensa: suas dúvidas; seus avanços no conhecimento/aprendizado; suas concordâncias e discordâncias sobre as minhas abordagens; o que já tentou fazer e deu certo e o que não deu; relações entre o que está estudando na teoria e o que está acontecendo na sala de aula etc.

20/05/2006 (Mariana)

Também recomendo que você faça um diário reflexivo sobre tudo o que pensar e/ou desenvolver decorrente de nossas interações.

O contexto dessa EEA também difere dos outros casos que serão apresentados na sequência, em que as professoras eram responsáveis por uma única série. Adriana estava, na época, atuando num projeto que oferecia reforço escolar a 27 alunos (depois esse número aumentou para 32) de diferentes séries dos anos iniciais.

Esse dado corrobora o que a literatura diz sobre a frequência com que os iniciantes são incumbidos de atuarem em salas difíceis que deveriam estar sob a responsabilidade de professores competentes e experientes. Na pesquisa que Freitas (2002) realizou com professores iniciantes, observou que nas escolas brasileiras parece ser comum atribuir aos novatos turmas consideradas mais difíceis *“aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina”* (p.160).

Apesar de a PI indicar que tinha dificuldades em alfabetizar especificamente 04 alunos (depois cita 06), a repercussão da EEA foi sobre toda a classe toda, já que os 27 alunos estavam ali justamente porque foram indicados pelas suas respectivas professoras como sendo crianças com dificuldades de aprendizagem na alfabetização.

Ao tomar conhecimento do contexto em que a PI atuava, a mentora cita um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as “Classes de Aceleração” que teve início no ano de 1997 e é com base nesse material que dá suas primeiras orientações.

31/03/2006 (Mariana)

Estou enviando-lhe um texto que extraí, parcialmente, de um fascículo do Projeto "Classes de Aceleração". Não sei como você atuou do início do ano até agora. Se o texto não lhe trazer ajuda, desculpe. Ele sugere atividades diagnósticas muito úteis para o encaminhamento do processo de alfabetização. (...) Gostaria de saber mais sobre os seus alunos em relação à aquisição da leitura e da escrita. Dê-me um retorno sobre esta mensagem e sobre suas decisões e atitudes diante das sugestões que lhe envio. Bom final de semana e bom trabalho.

Nesta mensagem a mentora indica à PI por onde começar a superação de sua dificuldade: diagnosticando corretamente as dificuldades dos alunos. Mariana oferece subsídios para que a iniciante compreenda a importância desse procedimento. Para isso, indica materiais (“Projeto: Classes de Aceleração”) os mais próximos possíveis do contexto de Adriana. A mentora também indica que precisa conhecer os alunos, para que o apoio oferecido seja específico e atenda as necessidades de Adriana. A proposta formativa desta atividade parte inicialmente do conhecimento e diagnóstico da realidade de Adriana e sobre isso Marcelo Garcia (1997) expõe:

De acordo com as posições mais centradas na escola, às quais nos temos vindo a referir, esta fase do processo é realmente importante, e daí que se insista na necessidade de ser atendido como um processo colaborativo, no qual a maior parte

dos professores se implique, e que esteja baseado nos problemas práticos dos próprios docentes (Eaker et al., 1992; González, 1992 a). Neste ponto de vista, o diagnóstico de necessidades é um processo que não pode ser reduzido a uma técnica, pois tão importantes são os processos como os procedimentos que se utilizam. Assim, o diagnóstico de necessidades nos projectos de desenvolvimento baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso apresenta um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem (Guarro, 1992). (p.1999)

Em resposta à mentora Adriana apresenta um maior detalhamento de seus alunos e de seu contexto:

03/03/2006 (Adriana)

Meus alunos ficam meio período comigo e meio em suas respectivas salas, são eles alunos de segunda, terceira e quarta série.

Ficam 11 alunos de segunda série nas três primeiras aulas e logo após os 15 de terceira e quarta séries.

Alguns já estão sabendo as sílabas simples, dois não conseguem escrever o próprio nome e uma está super desinteressada, não quer saber de ajuda.

Nesta mesma mensagem a iniciante apresenta a metodologia do seu trabalho, o “método das boquinhas”¹⁶, adotado pela escola em que lecionava.

03/04/2006 (Adriana)

Com o método das boquinhas iniciei com as vogais, e todos dominam as vogais. Depois a consoante L, P e agora estou no confronto entre elas.

Exemplo: para escrever PETECA, com esse método ele só escreve o que aprendeu PEEA.

Não sei se esse método é bem conceituado, só sei que eles estão aprendendo.

O desenvolvimento dessa EEA com o foco em toda a sala e em específico nos 6 alunos permeia toda a interação entre a PI e a mentora. Esta dificuldade já foi colocada por Adriana logo nas primeiras mensagens trocadas com Mariana no Programa de Mentoria.

¹⁶ Método das boquinhas é um método fônico-visual-articulatório. As autoras utilizadas pela iniciante, segundo ela, eram: Renata Savastano Ribeiro Jardim e Patrícia Thimoteo.

- Como a mentora orientou a superação das dificuldades

A mentora tem certa preocupação em ter um retorno por parte de Adriana sobre a primeira atividade indicada (diagnóstico), parece querer compreender se a sua atuação vai ao encontro do que a iniciante precisa. Diz Marcelo Garcia (1999) que os programas de assessoria a professores iniciantes “*Respondem à concepção de que a formação de professores é um conjunto que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento profissional*” (p.119). Diante disso a mentora questiona:

04/04/2006 (Mariana)

Você leu o texto sobre avaliação diagnóstica de português? [Material do projeto “Classes de Aceleração”] O que achou? É viável para acrescentar à sua prática?

Abraços.

Ao pesquisar e compreender melhor o que era o método “Das boquinhas” utilizado pela iniciante, a mentora realiza questionamentos para que Adriane reflita melhor sobre as diferenças entre essa metodologia utilizada na escola e o que ela estava aprendendo no curso de alfabetização “Letra e Vida”, promovido pela Secretaria do Estado de São Paulo, cuja teoria se diferencia da primeira. A mentora realiza este procedimento para que Adriana compreenda quais as implicações dessa teoria na sua prática. Segundo ela:

06/04/2006

Em mensagem de 26/03 você disse que está cursando o Letra e Vida.

Em 03/04 escreve que utiliza o método das boquinhos que é tradicional (trabalha com as famílias silábicas). Diante destas duas afirmações e de todo o conhecimento que está adquirindo numa e noutra situação, além daqueles obtidos no magistério e no curso superior, peço-lhe que reflita e me responda as seguintes questões:

1-Que diferenças significativas você vê nestas duas formas de conduzir o processo de leitura e escrita? (Letra e Vida e Boquinhos).

2- Qual das duas situações de ensino você acha mais prazerosa? Por quê?

3- Qual das duas situações de ensino considera a função social da leitura e da escrita? Explique.

4- Qual delas você acredita que satisfaçam as necessidades de aprendizado dos seus alunos? Por quê?

5- Você acha que é possível conciliar as duas formas de encaminhar o processo de alfabetização? Como?

Estas reflexões e análises são necessárias para que você possa se sentir segura e confiante ao desenvolver a sua prática pedagógica. A sua concepção teórica, ou seja, aquilo que você defende como o melhor, nesta ou naquela circunstância, é que dará suporte ao seu fazer pedagógico e determinará, em parte, o seu sucesso.

Aguardo as respostas para dar-lhe o meu parecer. Bom final de semana e bom trabalho.

Abraços. [Grifos da autora]

Nesta mensagem Mariana auxilia Adriana a refletir o quanto a teoria é importante para a prática docente. Sobretudo destaca que as reflexões sobre o contexto e as escolhas pessoais são necessárias para que sua atuação seja definida. Parece que Adriana trabalhava com o método “das boquinhos” porque era o indicado pela escola, mas também cursava o “Letra e Vida” e não se perguntava qual era a importância desse curso de formação continuada para a sua atuação.

Adriana expõe:

26/04/2006 (Adriana)

Não trabalho com o construtivismo, não sei trabalhar. Estou aprendendo um pouco sobre ele no curso letra e vida, como já disse eu trabalho com o método fônico. [Grifos da autora]

Sou mais tradicional no projeto, não faço o que diz no construtivismo.

Trabalhei com a dinâmica do presente, era para entregar as agendas, os alunos do projeto tem agenda, essa dinâmica faz com que os alunos vão passando o presente uns para os outros:

_para quem for mais alegre;

_quem não falta às aulas no projeto;

_para quem é mais inteligente, transmite paz, etc.

_por ultimo para quem não é egoísta.

E quem não é egoísta, divide o presente com todos.

Eu fiz a leitura do livro da Ruth Rocha: O menino que aprendeu a ver. Para tentar despertar o interesse dos alunos em relação á escola o mundo das letras.

Fiz bingo do alfabeto.

Com o alfabeto móvel, trabalhei o nome próprio, a seqüência do alfabeto, ditado de palavras e famílias silábicas.

Trabalho poemas e textos que tenham as famílias silábicas que estou trabalhando, circulando palavras com as famílias silábicas e fazendo a leitura do mesmo.

Jogos: O aluno escolhe quatro das figuras que estão afixadas na lousa e desenha em sua cartela. O professor sorteia as figuras e o aluno escreve a sílaba da palavra sorteada em seu desenho. Tento trabalhar as familinhas de diversas formas.

As atividades desenvolvidas por Adriana não estavam associadas somente ao método fônico, mas também ao construtivismo. Parece que ela vinha desenvolvendo atividades que aprendia ou na escola ou no curso de formação continuada sem refletir se eram ou não adequadas para o contexto de sua sala de aula ou se estavam mais próximas de uma ou outra teoria de alfabetização. Em 17/04/2006 Mariana solicita pela primeira vez um texto reflexivo sobre as aprendizagens ocorridas a partir da EEA, procedimento que poderia auxiliar a iniciante a compreender melhor a sua atuação.

Pelos relatos da iniciante a mentora observa que ela estava em dúvida entre o “método das boquinhas” e a proposta construtivista de Emília Ferreiro. Mariana procura auxiliar Adriana na reflexão sobre os dois modos de conceber a alfabetização: o que era exigido pela escola e o aprendido no seu curso de formação continuada (Letra e Vida) sobre a psicogênese da língua escrita.

Na entrevista que realizei com Mariana nesta pesquisa, pude notar que é adepta da psicogênese e, como observei em sua caracterização, ela tem uma grande

experiência no desenvolvimento dessa proposta. Defende essa teoria pelas seguintes características:

(...) a prática pedagógica de sala de aula não pode ser determinada a priori. É preciso conhecer a etapa evolutiva na qual se encontram os alunos e continuar este diagnóstico para que cada um possa evoluir no seu aprendizado e adquirir o conhecimento da leitura e da escrita. Não há como você organizar apenas uma forma de encaminhar a aprendizagem. É preciso buscar formas alternativas, que atendam às diferentes fases evolutivas e exercer observações diagnósticas periódicas para a formação de grupos ou duplas de alunos, em que uns sejam parceiros para a evolução dos outros. Há que considerar, também, o interesse dos alunos por assuntos que fogem à rotina planejada. O planejamento tem que ser quase diário e tudo isto dá muito trabalho.

Entretanto, não faz uso de sua autoridade para modificar a prática da iniciante. As questões colocadas pela mentora revelam um modo importante de proceder com relação à orientação a ser dada à PI, pois lhe dá oportunidade de refletir e tomar decisões antes de adotar um ou outro modo de agir. A mentora respeita o conhecimento da PI e lhe dá condições de desenvolver uma autonomia fundamentada.

Tendo isso em vista a mentora tenta auxiliar a iniciante a compreender a teoria da psicogênese. Mariana expõe a possibilidade de indicar bibliografia para que se aprofundem nessa temática, como também solicita um maior detalhamento das atividades que a iniciante desenvolve com seus alunos.

27/04/2006 (Mariana)

Gostaria que fizesse uma reflexão, por escrito, da mensagem: processo de ensino e de aprendizagem (17/04) e me enviasse.

Em relação à sua mensagem de 26/04, por favor, responda-me:

- 1- Em que consiste a "agenda"? Qual o trabalho desenvolvido com ela?
- 2- Você acha importante ler livros para os alunos? Por quê? Desenvolve alguma outra atividade depois da leitura?
- 3- Solicita a algum aluno que leia para os colegas?
- 4- No trabalho com poemas e textos, além da leitura e circular palavras, desenvolve outras atividades? Seria possível mandar-me um exemplar dos referidos textos?

Adriana, estamos assistindo, novamente, não só no Brasil, como em vários outros países, um debate acirrado entre construtivistas e defensores do método fônico na alfabetização. Você, de certa forma, vive este conflito. De um lado o Letra e Vida (construtivista) e de outro, a necessidade de seguir as orientações da escola (método fônico/boquinhas). O ideal é que, como aprendiz da docência **você procure conhecer com a maior profundidade possível, sem preconceitos e idéias pré-concebidas, cada um deles e faça um Diário Reflexivo relatando suas dúvidas, dilemas, dificuldades, aprendizagens, prática de sala de aula etc. e nossas interações. Este material será muito rico e valioso quando tiver que redigir o caso de ensino sobre o seu processo de aprendizagem da docência no Programa de Mentoria.** O "caso de ensino" será exigido para o desligamento do Programa e para receber o certificado. Posso ajudá-la neste aprendizado. Inclusive, sugerindo procedimentos e levantando questões para que reflita e leve esta reflexão para a prática com seus alunos.

Gostaria de receber alguns textos que tratam daquela polêmica? [Grifos da autora]

Nesse momento a mentora deixa clara a importância da reflexão e dos diários reflexivos para a prática docente como também apresenta pela primeira vez o “caso de ensino”. Em 01/05/2006 relembra também a iniciante da necessidade do envio de suas primeiras reflexões sobre sua participação no PM.

Talvez os questionamentos realizados pela mentora tenham feito com que Adriana refletisse melhor sobre seu contexto e as teorias que aprendia. Mariana atua considerando a base de conhecimentos para ensinar sua iniciante de acordo com Shulman (1987). Essa base se refere a um conjunto de conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições necessário para que o professor possa ensinar e aprender.

Esse procedimento parece ter causado uma desestruturação no que a iniciante entendia sobre alfabetizar; sendo assim, expõe suas angústias decorrentes da aprendizagem da teoria construtivista:

01/05/2006 (Adriana)

Eu estou gostando muito de fazer o curso Letra e Vida; estou aprendendo e entendendo sobre a escrita de meus alunos, mas fico insegura em trabalhar com o mesmo, não tenho muita clareza nessa teoria, tenho medo de me confundir e confundir meus alunos.

Esta fala da iniciante é reveladora do cuidado com que novas propostas devem chegar ao ambiente escolar. Os professores, muito sabiamente, resistem frente àquilo em que não sentem segurança. Além do curso, a iniciante provavelmente precisaria de apoio para alterar (com cuidado e não de uma vez por todas) suas convicções e, então, sua prática.

A partir dessa exposição a mentora procura ajudar a PI a compreender essa teoria. Para tanto, durante todo o tempo de interação indica referências para leitura, sugestão que é bem aceita pela PI.

03/05/2006 (Mariana)

Seguem, também, textos sobre a polêmica: alfabetização.

03/05/2006 (Mariana)

Bom dia,

Estou enviando mais alguns textos sobre as questões da alfabetização. Gostaria que você (como sempre peço), faça uma reflexão e coloque no papel todo o seu pensamento. É, também, um bom assunto para ser tratado nas HTPC.

Abraços e bom proveito do material.

03/05/2006 (Mariana)

Seguem outros textos sobre o assunto alfabetização.

Abraços

Além de bibliografia a mentora também indica atividades que envolvem a teoria da psicogênese, entre elas o trabalho com agenda e com poemas, no entanto, sempre destaca que Adriana faça uma avaliação da viabilidade do sugerido para o seu contexto:

08/05/2006 (Mariana)

É muito enriquecedor para você estar cursando o Letra e Vida e desenvolvendo o método fônico na sala de aula. Dentro daquela perspectiva e dos exemplos de atividades que me enviou, quero lhe propor algumas sugestões, além do que você já desenvolve, é claro.

(...) Gostaria que respondesse o que achou das sugestões e da viabilidade em desenvolvê-las. Neste caso, comece a aplicá-las e envie o registro reflexivo das atividades, detalhando como foi, o que deu certo, o que não deu, a reação das crianças, suas observações, dúvidas, pontos negativos, positivos etc. Ainda não recebi as sondagens. Darei a devolutiva assim que tiver feito a análise.

Em função das leituras e atividades sugeridas pela mentora, e também das aprendizagens adquiridas no curso de formação continuada, a PI procura propor aos alunos de uma colega atividades com base na teoria construtivista, mas sente dificuldades.

09/05/2006 (Adriana)

No curso Letra e Vida foi pedido para nos reunirmos em grupos de três pessoas para observarmos uma sala de aula onde duplas de alunos dessa sala (silábico/silábico alfabético etc.) desenvolveriam uma atividade: (a professora da sala canta com eles uma cantiga, eles decoram e depois o aluno com um rendimento maior dita para o colega a cantiga e ele escreve). Fiz essa atividade na sala de uma professora no período contrário ao meu e percebi que alguns alunos não querem nem saber em ajudar o outro, apenas criticá-lo. Já em outra dupla percebi a cooperação e um maior rendimento. **Mas fiquei meio perdida**, quando intervir? De que forma? Dou a resposta se eles não a encontrarem? Os alunos pré-silábicos não escreveram quase nada e não liam. **Fiquei muito confusa com essa atividade.** [Grifos da autora]

Em resposta a mentora diz:

11/05/2006 (Mariana)

Em qualquer atividade é preciso saber o que queremos com ela (objetivo). É o objetivo que define a forma de encaminhá-la e a possível/necessária intervenção (ou não). (...) Atividade como esta e outras que vão aparecer no Letra e Vida precisam se tornar rotina para que dêem resultado. Não basta fazer uma vez e achar que é o suficiente. As próprias crianças precisam se acostumar com atividades que fogem daquilo que estão acostumados. Você não precisa deixar de trabalhar com as boquinhas para introduzir nas suas aulas propostas do Letra e Vida. Continue me informando e eu vou tentando ajudá-la.

Nesta mensagem a mentora faz um importante direcionamento, colocando para Adriana que as mudanças nas práticas precisam ser fundamentadas, planejadas, avaliadas e que o tempo e a persistência importam no processo, uma vez que o conhecimento não se constrói de forma automática. Também sugere que as atividades

devem ser propostas sistematicamente e para *aplicar* a psicogênese não é necessário abandonar o que já se sabe.

Nesta mesma data Mariana realiza uma autoavaliação e diante das dificuldades da iniciante, nota que havia se antecipado quando pediu em abril do mesmo ano uma reflexão sobre a EEA realizada. Esse fato mostra que a mentora foi aprendendo como ensinar a iniciante a ensinar; aprendeu também que Adriana precisa de tempo, que as mudanças são gradativas e têm uma sequência que nem sempre é a esperada por ela:

11/05/2006 (Mariana)

Quando insisti na reflexão sobre o "processo de ensino e de aprendizagem" pensei que pudesse levantar pontos e contrapontos das diferentes visões que está tendo, mas creio que é cedo demais. Serei paciente. Você tem arquivado as nossas interações? Não se esqueça que todo este processo deverá ser relatado ao final do PM, por ocasião do desligamento. Se não tiver tudo documentado ficará difícil escrever o caso de ensino. Recebi hoje o seu material, mas ainda não verifiquei.

Mariana expõe que havia recebido – 3 meses depois do início das interações – o diagnóstico dos alunos com maiores dificuldades feito pela iniciante. Até esse momento, Adriana não mencionara se foram ou não importantes os materiais que a mentora havia sugerido para oferecer suporte na realização desse procedimento.

Antes de realizar a leitura do diagnóstico, partindo do contexto exposto por Adriana nas mensagens, a mentora indica o desenvolvimento de atividades com base na teoria da psicogênese.

Em resposta Adriana expõe que tentará incorporar as indicações com a metodologia que era exigida pela escola. Diz ela:

14/05/2006 (Adriana)

Acabei de ler sua mensagem, **adorei suas idéias, estou meio perdida em relação ao construtivismo**, mas suas orientações estão me ajudando muito. **Não posso abandonar as boquinhos devido forças maiores**, mas vou incorporar essas atividades que me orientou, achei muito interessante e prazerosa. [Grifos da autora]

Por meio da bibliografia indicada pela mentora a iniciante começa a compreender melhor a teoria do construtivismo; essas leituras também parecem ter auxiliado Adriana a compreender o que estava aprendendo no seu curso de formação

continuada. No relato ela se mostra aberta e com vontade em aprender e a modificar sua prática.

14/05/2006 (Adriana)

Estou adorando ler os textos que me enviou, se tiver mais, por favor, continue mandando. Eu concordo que métodos de ensino não determinam sucesso, creio que o mais importante é o compromisso do professor, a interação entre pais (família) e escola.

Aprendi a ministrar aulas com pessoas (professores) experientes, quando fiz magistério, falavam muito em teorias, ao fazer estágio não acompanhei uma sala de aula o ano todo, então quando comecei a lecionar em uma sala de alfabetização, fiquei desesperada e então corri atrás para compreender o processo de alfabetização.

Alfabetizei com o tradicional, foi bom, mas eu já ouvia falar no construtivismo, mas ninguém sabia ao certo o que era como era...

Nunca houve curso para esclarecimento do mesmo, só complicou a alfabetização, ao invés de clarear. Só agora que apareceu o Letra e vida.

Alguns professores não aceitam e não estão fazendo-o, isso só prejudicará a criança que um dia será aluno desse professor.

Eu quero muito aprender sobre o construtivismo, tenho muito pela frente, adoro fazer cursos e aprender novas maneiras para alfabetizar.

Muitos professores estão acomodados e não querem ter trabalho, o construtivismo (pelo pouco que sei) é trabalhoso, não dá tempo para ficar sentado.

Como diz o texto "não [há] métodos milagrosos", mas há professores dedicados, esforçados e há alunos. Alunos que não foram alfabetizados na primeira série ficam excluídos e rotulados em salas de aula, o professor deixa-o de lado.

Estou trabalhando com o projeto, esses alunos adoram estar lá, pois tento valorizá-los, e os mesmos estão se desenvolvendo muito bem.

O professor não deve ser obrigado a trabalhar o método em auge. Mas deve procurar informações sobre o mesmo.

Quanto à reflexão (pertinente) de Adriana sobre a implantação de políticas públicas, autonomia e conhecimento docente para escolher os próprios percursos de atuação, Tardif e Raymond (2000) relatam:

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação a construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas a própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. (p.231)

Em 14/5/2006, ao realizar a leitura do diagnóstico enviado pela iniciante (ela envia materiais de 4 alunos ao invés de 6 como havia citado no início das interações), a mentora expõe que: “(...) *Os silábico-alfabéticos estão caminhando. Quando você menos esperar estarão alfabéticos. Quanto aos alfabéticos achei muito bom o resultado. Não sei como estavam no começo do ano, mas tenho a certeza de que ao final estarão muito melhores(...)*”

Pautada em questionamentos realizados pela iniciante quando do envio do diagnóstico pelo correio, Mariana explica o ensino das sílabas complexas com base no construtivismo e finaliza dizendo sobre a importância de não se prender a uma única teoria: “(...) *Acho que você está no caminho certo, mas não fique presa às boquinhas. Os alunos não aprendem só com o professor, às vezes eles nos surpreendem fazendo coisas que julgávamos não serem capazes.*”

Também oferece como sugestão o trabalho com agrupamentos: “*Não sei como os seus alunos estão organizados nas diferentes turmas, porém o ideal seria desenvolver as atividades em duplas produtivas. Ex. silábico com silábico-alfabético, silábico-alfabético com alfabético*” e também um diagnóstico mensal de seus alunos, para que assim ela possa ter um acompanhamento mais preciso: “*Sugiro que faça uma sondagem a cada mês, coloque a data e archive em portfólios individuais. Esta prática é excelente para acompanhar os avanços de cada criança, organizar duplas produtivas, informar aos pais, elaborar atividades que atendam ao nível de desenvolvimento de cada aluno*”

Mariana também solicita, em diversos momentos, relatos reflexivos por parte da iniciante sobre a EEA desenvolvida. A justificativa da iniciante para não atender a essa solicitação era sempre a falta de tempo. Essa é uma questão não só vivenciada por essa professora, mas pela maioria dos professores das escolas brasileiras.

Adriana agradece o retorno de Mariana sobre suas sondagens e observa um primeiro avanço na aprendizagem de seus alunos:

28/05/2006 (Adriana)

A Samira¹⁷ melhorou muito, quase nem a reconheço, ela está 100% social, para com os colegas e comigo, ela está escrevendo e está gostando.

O Leandro continua escrevendo com vogais, mas sempre com valor sonoro BALA (AA), BONECA (OEA), achei que já avançou.

A Paula tanto na leitura como na escrita está indo bem, mas quando dito BALA, ela diz BA o B e o A, LA o L e o A, não sei o que fazer para que ela pare de soletrar tanto para escrever e ler.

Meus alunos de primeira série não tinham noção de caderno e já estão começando agora, são super tímidos, quase nem falam.

Os alunos alfabéticos me surpreendem a cada aula.

Estou contente em lecionar com esses alunos, estou aprendendo com eles. Tentei trabalhar com a música ATIREI O PAU NO GATO com os alunos da primeira, foi difícil, demorou para que as crianças achassem as palavras (gato, pau, a mais fácil foi miau), depois de cantarmos muito, escrevi a na lousa e com a régua cantávamos, valeu a experiência, vou continuar tentando.

Abraços

E em 29/05/2006 diz:

29/05/2006 (Adriana)

Eu nem acredito que alfabetizei até agora sem conhecer como as crianças aprendem, as hipóteses de escrita que as crianças passam; nunca dei ênfase aos conhecimentos prévios das crianças, se as crianças não escrevessem correto, achava que elas não sabiam nada. Já passei por experiência com criança que escrevia cavalo, e não sabia como escrever vaca. Só este ano, com a ajuda do curso Letra e Vida e da mentoria estou entendendo os porquês.

Em 01/06/2006 também relata:

01/06/2006 (Adriana)

(...) Percebi a grande importância de fazer com que a criança pense durante a resolução de suas atividades; apliquei uma atividade com meus alunos, onde eles tinham que ler as palavras (banco de palavras), identificá-la como fruta, objeto ou nome próprio e com os pedacinhos estudados (ma, me e mi) e colocá-las na coluna certa.

O sucesso na aprendizagem dos alunos de Adriana talvez tenha ocorrido porque ela começou a compreender como a criança se relaciona com a escrita e que conhecer essas relações é crucial para se alfabetizar. A PI também começou a desenvolver novas atividades indicadas pela mentora. Ao realizar isso conseguiu observar que existem

¹⁷ Nomes fictícios

outras maneiras de ensinar. Assim, ela possivelmente não incorporou esse conhecimento só porque foi indicado pela mentora, mas porque percebeu sua importância para a prática.

Quanto às aprendizagens da PI, a mentora, em 01/06/2006, relatou:

01/06/2006 (Mariana)

Creio que você está compreendendo que uma única metodologia não dá conta de ensinar todas as crianças. É preciso buscar alternativas eficazes para que a aprendizagem ocorra. É o que estão fazendo quando usam as "boquinhas" para que os alunos identifiquem a letra que deverá ser usada em determinada palavra. Os dois tipos de atividades desenvolvidas são pertinentes e devem ser realizadas com frequência.

Nesse momento, Mariana aprova a atitude de Adriana, dizendo que não existe uma única maneira de ensinar todos os alunos. Também ficou claro nesta EEA que a mentora ensina a partir do que sabe e de sua forte convicção de que a compreensão da teoria psicogenética traz bons resultados.

16/06/2006 (Mariana)

As atividades que vem desenvolvendo [indicadas a partir do diagnóstico enviado pela PI] com as crianças são pertinentes para que elas se familiarizem com a leitura e a escrita e reflitam sobre a língua. Em relação à produção de texto espontâneo, não encontrei nenhuma menção. Você não acha importante que a criança produza o seu próprio texto? Este é sempre um ótimo referencial para sabermos como ela está pensando a escrita. Os textos espontâneos (que ela faz sozinha e do jeito que sabe) são quase sempre uma "sondagem", pois se analisados com critério servem de orientação para a condução da alfabetização e o consequente redirecionamento de ações, procedimentos, atividades.

No entanto, isso não faz com que Mariana desconsidere a prática da iniciante com o "método das boquinhas", até porque a própria iniciante destaca as *grandes* contribuições que esse método trouxe à sua prática. A experiência da mentora e a forma como ela oferece apoio trazem oportunidades de reflexão e como consequência uma desestabilização na prática da PI o que pode dar início às mudanças que a mentora considera desejáveis.

A indicação de atividades também é uma forma de levar a iniciante a novas reflexões, novas aprendizagens, procedimento este sempre fundamentado, tanto teoricamente quanto na prática da iniciante:

16/06/2006 (Mariana)

As atividades que vem desenvolvendo com as crianças são pertinentes para que elas se familiarizem com a leitura e a escrita e reflitam sobre a língua.

Em relação à produção de texto espontâneo, não encontrei nenhuma menção. Você não acha importante que a criança produza o seu próprio texto? Este é sempre um ótimo referencial para sabermos como ela está pensando a escrita. Os textos espontâneos (que ela faz sozinha e do jeito que sabe), são quase sempre uma "sondagem", pois se analisados com critério servem de orientação para a condução da alfabetização e o conseqüente redirecionamento de ações, procedimentos, atividades etc.

Além da reescrita de histórias as crianças poderão escrever: listas de compras ou de qualquer outra coisa; notícias; anúncios; propagandas; poesias; piadas; charadas; músicas; horóscopos; relatos de acontecimentos e eventos; receitas; cartazes; cartas; bilhetes; convites; instruções de brincadeiras, de jogos, de confecção de brinquedos; relatório de passeios, de pesquisas, de eventos, das outras matérias do currículo; biografia; entrevista e tudo o mais que se constitui em texto escrito na sociedade.

Desta forma a criança vai percebendo a função social da leitura e da escrita, isto é, para quê/quem escrevemos e lemos, o que contribui muito para o interesse em adquirir estes conhecimentos. O JORNAL, por exemplo é um rico material para ser trabalhado por ser portador de uma tipologia muito variada de textos. Você já experimentou?

Bem, antes de escrever qualquer tipo de texto a criança precisa conhecê-lo. O prévio trabalho com cada um deles mostrando para que servem e suas características peculiares é essencial, para que a proposta seja válida e dê bons resultados.

Dê-me sua opinião. Você saberia fazer isto?

Abraços e bom trabalho

Após um período de ausência, por questões de saúde, Adriana diz:

11/07/2006 (Adriana)

Vou tentar modificar minha prática a partir de suas sugestões. Iniciei a atividade de produção textual com figuras, pois achei que fosse mais fácil a utilização das imagens como referencial. Sua intervenção me fez refletir e vou adequar minhas atividades.

A partir das atividades sugeridas e dos relatos trazidos por Adriana sobre suas aprendizagens e as aprendizagens dos seus alunos, Mariana considera adequado, na época, solicitar uma reflexão sobre as ações desenvolvidas pela PI na EEA. Isso já havia sido pedido em abril do mesmo ano, no entanto, a própria mentora observa que era muito cedo para Adriana ter subsídios para uma avaliação de procedimentos adotados.

A contribuição dos questionamentos e sugestões da mentora pode ser percebida na correspondência de 13/08/2006, quando a PI envia para ela uma síntese de suas aprendizagens ocorridas no PM. Num trecho ela diz:

13/08/09 (Adriana)

(...) Esse trabalho me possibilitou realizar várias leituras, sugeridas pela mentora, o que **me fez refletir mais sobre minha prática docente**, principalmente no que diz respeito ao método tradicional de ensino. Com a realização das leituras apresentei minha metodologia de trabalho e a mentora realizou várias intervenções, **o que me proporcionou fazer um balanço geral de minha turma e da minha forma de ministrar minhas aulas e com isso buscar novas maneiras de ensinar**. Após essas mensagens logo pensei em Emilia Ferreiro quando ela coloca que ler não é decifrar e escrever não é copiar (...). [Grifos da autora]

Este relato vem confirmar o que Marcelo Garcia (1999) afirma sobre os professores iniciantes que contam com apoio de programas de indução à docência:

Os professores principiantes 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. (p.121)

A mentora fica satisfeita com o relato, que mostra o empenho e o comprometimento da iniciante.

17/08/2006 (Mariana)

Fiquei muito feliz ao ler a sua síntese e constatar que nossas interações estão sendo produtivas. Desde o primeiro momento senti que você tem fortes influências de outras professoras, do seu próprio processo de alfabetização e do seu processo de formação docente. No entanto, estar aberta a novas aprendizagens e novos caminhos para conduzir o ensino e a aprendizagem dos seus alunos, é um fator positivo que facilitará seu crescimento pessoal e profissional.

Em 29/08/2006 Adriana desenvolve a atividade de reescrita de contos de fada, no entanto encontra dificuldades nas correções, o que parece confirmar a idéia de que aprender a ensinar não é seguir um manual de instruções e não há garantias de que tudo

dará certo o tempo todo; ensinar é um processo contínuo, sistemático, sujeito a inúmeras influências, destacando-se entre elas a aprendizagem dos alunos.

Partindo dessa dificuldade, Mariana oferece apoio, explica os objetivos e como se faz a correção, ajudando Adriana a repensar sua prática.

02/09/2006 (Mariana)

A escrita espontânea de textos serve, basicamente, para duas coisas:

a- aprender a escrever;

b- possibilitar à professora analisar a escrita de cada aluno e fazer as intervenções adequadas, bem como orientar situações de aprendizagem que favoreçam o avanço do conhecimento.

Para dar cumprimento ao item b **não há necessidade da correção individual de cada texto**. Aliás, já se constatou que este procedimento, muito comum nas didáticas tradicionais, em nada contribui para que o aluno melhore o seu desempenho, além de estafar o professor que despense horas e horas do seu tempo fazendo um trabalho insano e inútil. Eu falo daquela correção, geralmente com caneta colorida, em que o professor vai “consertando” o texto em todas as suas deficiências e depois o devolve para o aluno. Algumas vezes a tarefa seguinte é a cópia do texto corrigido, outras, nem isto; basta que o aluno observe o quanto “errou” e veja que nota tirou.

Os alunos devem saber que você leu, com carinho e atenção, seus escritos para que conheça o modo como eles estão se saindo neste conhecimento e para encontrar formas de ajudá-los a melhorar o seu desempenho. Para isto não é preciso que você “mexa” nos seus textos.

Quanto à correção individual, um por um na sua mesa, pode ser útil se o texto for pequeno e os demais alunos puderem se ocupar numa atividade mais autônoma. Esta atitude seria tomada com aqueles que apresentam muita defasagem em suas produções e não com a classe toda.

A partir dessas indicações a iniciante começa a desenvolver a atividade de produção de textos com seus alunos e expõe:

29/09/2006 (Adriana)

Olá.

Estou aprendendo muito com você, já fiz várias vezes correção coletiva na lousa, os **alunos evoluem muito com esse tipo de correção**.

Já passei esse ensinamento para outras amigas que me apoiaram no início de carreira e as mesmas estão fazendo também. [Grifos da autora]

Nesta mensagem a iniciante parece ter compreendido não só como se faz, mas a importância da correção como procedimento para alfabetizar seus alunos. Talvez o

PM tenha também confirmado, para ela, a importância da parceria na atividade docente, já que fortalece o compartilhamento das aprendizagens.

- **Quais foram os resultados percebidos**

Além dos feedbacks que a PI envia sobre as aprendizagens que estavam ocorrendo (como bem mostra o diálogo a seguir), a autonomia da professora em elaborar junto com uma colega de trabalho uma estratégia de apoio escolar mostra que o PM pode ter tido influência significativa para a sua atuação e desenvolvimento profissional. A mensagem mostra as contribuições de uma atividade que fora indicada pela mentora.

12/09/2006 (Adriana)

A produção individual sem dúvida foi melhor para analisar o desenvolvimento de cada criança. Através dela pude perceber que meus alunos estão avançando a cada dia. Minha intenção com a mesma é fazer com que eles liberem-se como escritores. Muitos deles iniciaram o projeto escrevendo apenas frases como: “O menino é bonito.”, hoje suas idéias ampliaram-se. Percebo que **eles gostam de freqüentar as aulas do projeto. Sempre os elogio,** digo que estão indo muito bem etc. Os olhos dos alunos brilham quando digo que estão excelentes, penso que através destes elogios a auto estima dos mesmo se eleva fazendo-os melhorar ainda mais. **Eu e a professora do Projeto do período da manhã estamos pensando em desenvolver um projeto com os alunos sobre as brincadeiras,** pois alguns alunos não freqüentam aulas de Educação Física por estarem nas aulas do projeto, achamos que seria interessante desenvolver este e no final elaborar um livro com as brincadeiras. **Estou aprendendo muito com você, todas as suas dicas são importantes e me fazem refletir sobre minha prática pedagógica, repensando-a.**

Em resposta a mentora diz “*Gostei muito do seu Projeto. Não há nada que precise ser complementado. Parabéns!*” A partir das aprendizagens percebidas tanto pela mentora quanto pela iniciante, Mariana começa a indicar os últimos passos para o término do módulo 1 (construção do caso de ensino). Ela explica:

07/10/2006 (Mariana)

A elaboração do caso de ensino, que corresponde a esta 1ª fase ou Módulo I, poderá ser feita após o período letivo em que terá maior disponibilidade de tempo. Esta atividade não dá para ser realizada do dia para a noite; requer atenção cuidadosa e análise de todo o material escrito durante as interações e tudo o que faça parte deste processo vivido. Você terá mais elementos informativos nos textos em anexo. Leia-os com atenção e se tiver dúvidas, explicita-as.

Após o cumprimento da 1ª fase ou Módulo I, se quiser, poderá continuar no Programa por mais algum tempo, fazendo jus a um certificado de 60 horas. As interações deverão ser mais específicas sobre um tema e, ao final, deverá ser elaborado um caso de ensino que descreva e problematize o tema da interação desenvolvido em forma de projeto, experiência, prática de sala de aula (que pode ser bem sucedida como, também, um fracasso total sob sua ótica) etc.

As orientações para este caso de ensino serão enviadas no momento oportuno, se for o caso.

No entanto, diante da finalização da EEA e da gravidez de Adriana, o caso de ensino não foi enviado para o PM. No questionário final do Programa de Mentoria respondido por Adriana ela expõe a importância deste programa para sua prática ao repensar seu método de alfabetização.

Inicialmente o que senti foi uma mistura de satisfação e curiosidade, não entendia ao certo como seria realizado esse trabalho a distância.

Mas aos poucos ele me possibilitou realizar várias leituras, sugeridas pela mentora, o que me fez refletir mais sobre minha prática docente, principalmente no que diz respeito ao método tradicional de ensino.

Com a realização das leituras apresentei minha metodologia de trabalho e a mentora realizou várias intervenções, o que me proporcionou fazer um balanço geral de minha turma e da minha forma de ministrar minhas aulas e com isso buscar novas maneiras de ensinar.

Adriana explica que as atividades indicadas pela Mentora possibilitaram que ela compreendesse e refletisse sobre o método adotado para alfabetizar. Esse fato mostra que as indicações da mentora não vieram com o intuito de oferecer receitas prontas para serem aplicadas com os alunos, mas para ser repensadas e adaptadas ao contexto da PI e também para possibilitar à iniciante momentos de reflexão sobre sua prática docente.

O sucesso escolar dos alunos trouxe segurança para a iniciante:

Minha mentora está sugerindo atividades que eu pensava que meus alunos não fossem capazes de fazê-las. Mas com o auxílio dela tento a cada dia seguir as sugestões, mas vou caminhando como me sinto segura, vou devagar e com certeza até o final do ano letivo estarei bem mais familiarizada e segura para aplicar as atividades propostas.

Ela expõe a importância dessa oportunidade não só para seus alunos, mas para a sua formação como professora reflexiva e questionadora:

Iniciei meu trabalho esse ano com o método fônico, ele trabalha as sílabas, minha mentora me orientou para eu trabalhar com textos e deixar os alunos escrever, disse que eles iriam aprender ESCREVER, ESCREVENDO. A partir de então comecei a acreditar nos alunos e deixei-os escrever.

Com essa mudança de metodologia os resultados que vejo não são apenas em meus alunos, mas também em mim que ao preparar uma atividade me questiono bastante e reflito sobre os objetivos a serem alcançados e sobre as várias possibilidades de aplicar esse mesmo exercício para todos os alunos.

Aprendi muito e cresci muito nesse período e me sinto vitoriosa de ter conseguido com a ajuda de uma professora mais experiente e talentosa que é a minha mentora.

Essa EEA possibilitou discutir a importância da teoria para a atuação das professoras, teoria que se estiver relacionada à prática pode trazer importantes mudanças no seu “saber fazer” e no seu “pensar” e então no “fazer-pensar”.

Oferecer leituras e atividades para atender os alunos da classe da PI sem desconsiderar, a princípio, seu modo de ensinar parece ter sido significativo para a mudança da prática.

Adriana não aprendeu somente as diferenças entre a teoria do construtivismo e a metodologia com moldes tradicionais, mas também como essas teorias se relacionam com sua prática. Por isso compreendeu que não se ensina de uma só maneira e com uma mesma atividade todos os alunos.

3.2.2 Aprendizagem da docência: Gabriele

Gabriele ingressou no Programa de Mentoria em maio de 2006 e encerrou sua participação em dezembro de 2007, participando de dois módulos (módulo 1 e módulo 2). Nesse período foram trocadas entre Mariana e Gabriele 167 mensagens, das quais 49 compuseram a execução da EEA selecionada para esta pesquisa. No seu primeiro ano como mentorada, ela trabalhava no SESI como professora de uma turma na época correspondente à 1ª. série do ensino fundamental.

No início das interações a maior dificuldade que a iniciante tinha era saber lidar com a indisciplina de seus alunos. Sendo assim a primeira EEA desenvolvida teve como foco atividades que pudessem orientar a iniciante a saber impor limites dentro da sala de aula. No módulo 1 também foram desenvolvidas outras duas EEA, uma objetivando ensinar a PI a ajudar seus alunos na resolução de problemas de matemática e a outra derivada do questionamento da coordenadora da escola sobre o papel do professor no desenvolvimento do senso crítico dos alunos quanto aos programas de TV, visto ser exagerado o tempo que eles passam assistindo a esse meio de comunicação. Nesse caso a mentora tenta fazer com que Gabriele pense sobre as ações que poderiam ser elaboradas para redirecionar essa questão.

O tema da EEA desenvolvida pela iniciante no módulo 2 foi: “Conduzir a alfabetização de forma a ajudar os alunos a avançarem em seus níveis de conhecimento sobre a leitura e a escrita e produzir bons textos”.

Essa Experiência de Ensino e Aprendizagem foi o início do módulo 2 de Gabriele no Programa de Mentoria. Foi desenvolvida com a mesma turma do ano anterior, no entanto, eles estavam cursando em 2007 o que correspondia à 2ª. série do ensino fundamental. É essa experiência que passo a analisar. O quadro abaixo mostra sucintamente as etapas dela decorrentes.

Quadro 4 - Etapas da Experiência de Ensino e Aprendizagem de Gabriele

EEA	Componentes	Descrição
1º passo 07-05-2007 a 15-05-2007	Definição do tema da intervenção	Início do módulo 2; negociação do tema: atendimento individualizado a 6 alunos com dificuldades na produção de textos; Mentora solicita detalhamento dos alunos; Primeiras orientações para a construção do caso de ensino.
2º passo	Planejamento da EEA	
3º passo – concomitante ao 2º 13-06-2007	Definição dos procedimentos de registro da EEA	Mentora expõe a importância de a iniciante registrar todos os passos realizados durante a execução da EEA.
4º passo Durante todo o período	Redação do plano da EEA	Esta etapa foi construída ao longo de todo o desenvolvimento da Experiência de Ensino e Aprendizagem. Durante as correspondências trocadas entre mentora e iniciante, aquela solicitava que Gabriele sistematizasse cada passo realizado.
5º passo 20-06-2007 a 20-10-2007	Desenvolvimento e registro da EEA	Mentora realiza questionamentos ajudando a iniciante a fazer uma autorreflexão sobre como ensina as crianças a usarem os recursos da escrita (parágrafo, pontuação; paragrafação); Mariana indica atividades sobre a produção de textos (revisão e reescrita de textos, a serem feitas diariamente).
6º passo 21-10-2007 a 12-11-2007	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA	Iniciante, orientada pela mentora, realiza uma avaliação de seus alunos; embora eles não tenham alcançado parâmetros estabelecidos por ela, menciona que aprenderam.
7º passo 26-10-2007 a 03-12-2007	Elaboração de um caso de ensino sobre aprendizagem profissional no processo experienciado (módulo 2)	Orientações e construção do caso de ensino.

A seguir a análise dessa Experiência de Ensino e Aprendizagem.

- Problemas e dificuldades da PI

A indicação da dificuldade vivenciada pela professora iniciante representa um tema que ainda não havia sido foco direto nas interações do módulo 1. Essa EEA vincula-se à sua participação no segundo módulo do Programa de Mentoria. A mentora apresenta o trabalho a ser desenvolvido nessa etapa.

07/05/2007 (Mariana)

Quanto à continuidade dos nossos trabalhos você deverá selecionar uma Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA), que esteja desenvolvendo (ou vá desenvolver) com seus alunos e que não tenha sido contemplada na primeira fase para ser objeto do Caso de Ensino Fase II. Uma dificuldade nova ou desdobrada das anteriores. Esta Fase prevê um distanciamento maior entre nossas interações para que você possa usar de sua criatividade e autonomia e demonstrar o aprendizado real obtido na Fase I.

Vou enviar-lhe, em anexo, o material que orienta esta fase. Após a leitura atenta coloque suas dúvidas. Devemos caminhar passo a passo, como poderá atestar. Nosso prazo para terminar esta Fase será outubro, podendo ser concluída antes.

Aguardo seu retorno.

Abraço.

A partir da colocação da mentora, Gabriele relata:

07/05/2007 (Gabriele)

Está um pouco difícil pensar numa Experiência de Ensino e Aprendizagem que ainda não tenha sido contemplada na primeira Fase!

Pensei em uma dificuldade que tenho sentido: dar conta de toda uma sala de aula enquanto há alunos (pelos menos uns quatro) que precisam de atividades e atendimento diferenciado e individualizado. Mesmo porque, ao final do semestre precisarei apresentar à coordenadora atividades extras desenvolvidas por estes alunos.

Diga-me se pode ser este tema. Caso contrário pensarei em outra dificuldade.

Em resposta a mentora diz:

08/05/2007 (Gabriele)

Acredito que a EEA para a Fase II possa ser o seu trabalho específico com estas 4 crianças que precisam de uma atenção mais individualizada. Afinal, este tipo de dificuldade não foi tratado nas nossas interações de 2006.

A discussão para a escolha do tema tinha como base a dificuldade da iniciante em lidar com uma sala heterogênea, onde existiam alunos que não eram alfabetizados. Essa escolha ocorreu por meio de um diálogo que mostra a relação de confiança e respeito que já vinha sendo construída desde o início das interações. Marcelo Garcia (1999) explica que:

As qualidades que o professor mentor possui vão influenciar as relações que se estabelecem com o professor principiante. Contudo, a componente crucial é ter

habilidade para trabalhar em conjunto, alicerçada na confiança mútua, no respeito e na crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente (Galvez-hjornevick, 1986; Monaghan e Lunt, 1992, e outros, 1992). (p.127)

A partir de então fica estabelecido o tema: dificuldades no atendimento dos alunos que necessitam de uma atenção diferenciada para alfabetizarem-se. Nesse caso também aparece uma característica da PI: a preocupação com o sucesso escolar de seus alunos.

Procurando inteirar-se melhor do problema destacado pela iniciante a mentora pede um detalhamento das características dos quatro alunos.

Pergunta para Gabriele se ela realiza registros pessoais e reflexivos (portfólios) do processo de aprendizagem dos alunos. Caso existissem, essas informações seriam importantes, porque esse detalhamento possibilitaria a mentora juntamente com a iniciante traçar os objetivos para ajudar na superação das dificuldades dos alunos:

08/05/2007 (Gabriele)

Gostaria de saber com mais detalhes os reais problemas destes alunos para ver como posso ajudá-la. Seria interessante que me mandasse algumas atividades que desenvolveram para que pudesse analisar. Você costuma fazer portfólio dos alunos? Acho que seria um material bastante apropriado para a análise da coordenadora.

Esse fato mostra uma característica do Programa de Mentoria: descrição minuciosa da realidade e ações da iniciante. Pelo fato de a mentora não estar próxima fisicamente do contexto da PI a proximidade passa a existir por meio de diálogos e descrições detalhadas.

Gabriele faz um detalhamento das dificuldades dos seus alunos, cita 06 ao invés de 04 como havia dito anteriormente. Relata que iria enviar materiais das crianças para que a mentora pudesse fazer uma avaliação mais precisa. Porém acrescenta que:

03/06/2007 (Gabriele)

Estou MUITO atarefada, agora a coordenadora quer que eu substitua INGLÊS E PORTUGUÊS no ginásio, até que uma professora seja contratada, o difícil é lidar com esses adolescentes.

Diante desse contexto, Mariana em 04/06/2007 expõe:

04/06/2007 (Mariana) Você não me deu retorno sobre o material que lhe enviei sobre os procedimentos da Fase 2. Teve alguma dúvida? Precisamos construir todos os passos, em seqüência, um a um. Independente do material que vai me mandar, peço-lhe que reveja as orientações para a Fase 2 e mande-me o 1.º passo.

Sei que está atarefada, mas é preciso que ache um tempinho para a realização do nosso combinado.

Também fico feliz por você estar sendo chamada pela coordenadora para dar aulas aos adolescentes. É sinal que é competente, você não acha?

Um forte abraço e boa semana de trabalho.[Grifos da autora]

Nesta mensagem a mentora chama a atenção de Gabriele para que ela se concentre nas atividades envolvidas na construção da EEA e conseqüentemente no caso de ensino. Ao mesmo tempo, estimula e trabalha com a autoestima da iniciante: *“Também fico feliz por você estar sendo chamada pela coordenadora para dar aulas aos adolescentes. É sinal de que é competente, você não acha?”*

Dias depois, o contexto da iniciante ainda era o mesmo, o relato a seguir mostra isso:

12/06/2007 (Gabriele)

Desculpe-me a demora em responder, só hoje consegui ligar o computador. Que sufoco: estou elaborando provas e mais provas de inglês e português para os alunos da manhã. Como adolescente é complicado! Algumas salas são uma delícia pra trabalhar, mas outras são o inferno. Você acredita que estou dando avaliação diária para uma das salas porque os alunos não me respeitam?

A falta de tempo, pelo fato de Gabriele ter que atuar em outras séries e ser responsável por conteúdos que não fizeram parte de sua formação inicial parece ser um fator que se apresenta como um obstáculo para seu desenvolvimento profissional.

A falta de tempo está geralmente presente na realidade de muitos professores brasileiros que para garantirem sua subsistência precisam trabalhar em jornada dupla (FREITAS, 2002). No entanto, essa falta de tempo não impediu que a professora iniciante procurasse apoio e que permanecesse no PM por 1 ano e 8 meses. Em seu relato de 12/06 ela registra problema de indisciplina com alunos maiores, tema já focado em uma das EEAs anteriormente desenvolvida pela PI, ou seja, seu dilema quanto a esse tema ainda não havia sido sanado, o que vem mostrar novamente que a aprendizagem docente é um processo contínuo que percorre durante toda sua vida profissional.

Outro aspecto que chama a atenção é a precariedade da escola que mesmo não sendo pública aceita o trabalho de professores não formados como substitutos. Isso evidencia também os desafios que são colocados aos iniciantes nas escolas: eles nem bem estão aptos para assumir e desenvolver seu trabalho em sua classe e precisam se envolver com outras responsabilidades fora de seu campo de formação.

Também se revela o conceito que essa professora tem sobre como controlar os alunos e impor respeito: usa a prova como controle. Luckesi (2002) e Hoffman (2002) tratam da concepção de avaliação que permanece no sistema escolar: uma forma de castigo que visa ao controle do comportamento. Para a iniciante, sem apoio talvez fosse o “modelo” disponível, uma irresponsabilidade da escola e do sistema, que pode levar a iniciante a sentir-se incapaz de exercer a docência.

Frente a essas colocações, apresento um questionamento: como se desenvolver profissionalmente se não há tempo para isso? Como superar as dificuldades se não há tempo suficiente disponível nas escolas para a formação de seus professores?

O texto que a mentora envia no início das interações em 09/05/2007 contém explicações e um detalhamento de como seria o caso de ensino no módulo 2 que estaria estreitamente vinculado à EEA a ser desenvolvida. As orientações fornecidas pelo texto dão suporte para a execução da EEA e assim, mesmo em meio à falta de tempo, Gabriele consegue delimitar melhor o foco de seu trabalho:

12/06/2007 (Gabriele)

Como já havia dito, minha maior dificuldade é trabalhar com uma classe heterogênea, e que, portanto, apresenta níveis diversos de aprendizagem dos conteúdos. Alguns alunos apresentam certa defasagem com relação aos demais, dessa forma, quero estudar meios para ajudá-los a superar suas dificuldades, como numa aprendizagem paralela, sem ignorá-los (visto que o resto da turma está acompanhando o processo de ensino e aprendizagem sem grandes dificuldades). Além disso, gostaria de aprender a estabelecer uma rotina em sala de aula que permita a realização de um trabalho de qualidade com os alunos com dificuldades, sem deixar para trás os conteúdos já estabelecidos pelo Plano do Mês. Por que escolhi este tema? Tendo como meta assegurar um ensino de qualidade a TODOS os alunos, o SESI espera e cobra do professor um atendimento diferenciado e individualizado aos alunos com dificuldades. Ao final do semestre apresentamos à coordenadora as atividades extras desenvolvidas pelos alunos com dificuldades, relatando, inclusive se houve avanços e quais. Tais atividades também são apresentadas aos pais.

Na mesma mensagem Gabriele questiona:

12/06/2007 (Gabriele)

Agora, surgiu uma dúvida: O primeiro passo deverá ser escrito com mais detalhes, ou as informações que escrevi são suficientes?

Na mensagem desse dia ela reapresenta sua dificuldade, agora dando mais detalhes, que incluem o atendimento de orientações da instituição em que trabalha e suas dúvidas sobre a elaboração do caso de ensino.

No entanto, embora as necessidades estejam explicitadas, a iniciante ainda não consegue definir o foco do seu trabalho. Parece se perder no que fazer e como fazer. Sobre isso, Nono e Mizukami (2006) relatam que os principiantes não conseguem selecionar, priorizar os conteúdos que serão ensinados, como também não conseguem escolher procedimentos mais adequados para transmitir os conteúdos específicos. Ou seja, têm dificuldade em *“selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldades para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante o dia de aula os diferentes componentes curriculares”* (p.386).

Vemos aqui que, frente às muitas demandas, Gabriele não consegue estabelecer prioridades: o que enfrentar primeiro? Esse fato também é notado pela mentora:

13/06/2007 (Mariana)

Sua proposta é dar atendimento diferenciado e individualizado aos alunos com dificuldades. Foram selecionados 6 alunos. Estabelecido este nível de ação, vem a pergunta: O quê você quer ensinar para estes alunos? Por quê? **Fica um pouco vago e muito amplo** quando diz: "certa defasagem", "superar suas dificuldades". Talvez esteja pensando em todos os conteúdos e isto é o ideal, mas para o nosso trabalho (Fase 2), **acho interessante delimitar, priorizando o que achar essencial**. Por ex. leitura, produção de textos, operações matemáticas, SND etc. **Você terá que ir documentando tudo**, com detalhes, conforme explica o texto de orientações para a elaboração do Caso de Ensino. Não acha que fica muito difícil com uma proposta aberta demais? Pense sobre isto e comunique-me sua decisão, que nos levará ao 2o. passo. **Procure ir redigindo os passos como se fosse um plano, entendeu?** Quero dizer, fora da descrição das mensagens que me envia. [Grifos da autora]

Neste trecho nota-se que a Mentora procura mostrar para Gabriele a importância da delimitação do problema a ser enfrentado e a importância da reflexão e do registro reflexivo.

A iniciante, entretanto, não consegue estabelecer um planejamento de ações para oferecer apoio a seus alunos fazendo-os superar as dificuldades. É apenas a partir das intervenções da mentora é que consegue delimitar melhor seu problema e suas ações. Porém ainda não fica claro para ela como elaborar os registros reflexivos ou como planejar a EEA e o caso de ensino. O excerto a seguir mostra isso.

14/06/2007 (Gabriele)

Realmente, você está certa, eu estava pensando em todos os conteúdos. Mas este é um trabalho mais longo (talvez fosse até tema de uma monografia). Delimitando o tema, penso que o ideal, e mais importante, neste momento, é auxiliá-los a adquirir autonomia para escrever textos, e bons textos! **Então fica delimitado o tema: Como oferecer atendimento diferenciado e individualizado aos alunos com dificuldades em produção de texto.(...)**

PS: você disse para eu procurar ir redigindo os passos como se fosse um plano, mas como seria esse plano, seria como o plano mensal que entrego para minha coordenadora? [Grifos da autora]

Em resposta aos questionamentos e colocações feitos pela iniciante a mentora escreve:

15/06/2007 (Mariana)

Achei sensata a escolha da temática. Verificando as mensagens anteriores temos então, o foco do ensino voltado aos seis alunos com o objetivo de ajudá-los a avançar na aprendizagem de elaboração de textos. O 2.º passo é o planejamento das experiências de EA que atinjam aquele objetivo. Para que eu possa sugerir-lhe atividades e procedimentos preciso saber como são os textos destas crianças; no que precisam melhorar. Só vou conseguir isto, analisando as produções espontâneas realizadas em classe. Por isso é importante que me mande o material. Volte às orientações para a elaboração do Caso de Ensino Fase 2 e veja o planejamento do 2o. passo. Se você for capaz de definir os itens que envolvem este planejamento, com base nas nossas interações do ano passado, elabore o rascunho e me envie. Se precisar da minha ajuda, estou dependendo dos textos que vai me enviar.

A mentora coloca nesse momento o que é necessário para ajudar a iniciante: conhecer as dificuldades de seus alunos. Mostra que indicar atividades, orientações sobre os alunos sem conhecê-los não terá nenhum impacto no sucesso escolar deles e nem no desenvolvimento profissional da PI. Essas comunicações entre a mentora e a iniciante indicam que, além de não conseguir alfabetizar esses 6 alunos, Gabriele não sabe fazer

diagnóstico dos conhecimentos que eles já têm. Sendo essa uma hipótese provável, fica claro que é preciso primeiro investir nesse tema, ou seja, no diagnóstico.

Até aquele momento, mesmo depois de dois meses de conversa, apesar da delimitação do trabalho, a iniciante parece não conseguir elaborar um diagnóstico dos seus alunos para enviar à sua mentora nem tampouco um rol de atividades a serem desenvolvidas.

- Como a mentora orientou a superação das dificuldades

Mesmo sem ter enviado para a mentora o diagnóstico dos alunos Gabriele começa a desenvolver atividades visando à aprendizagem dos seus alunos. Diz ela:

20/06/2007 (Gabriele)

Hoje dei uma atividade de reescrita para meus alunos. Estou separando os textos dos alunos que estão com dificuldade pra enviar, eu gostaria que vc analisasse o material para uma devolutiva de que caminho devo seguir.

Algo que estou com bastante dificuldade, com todos os alunos, é ensiná-los a estrutura correta dos textos, por mais que a gente treine revisão de textos, parece que meus alunos tem grande dificuldade em estruturar um texto com parágrafo, travessão, vírgula, ponto, etc.

Que dificuldade!!!

A mentora relembra à iniciante atividades que já haviam sido discutidas por elas na fase anterior da participação da iniciante no Módulo 1 do PM, escrevendo:

21/06/2007 (Mariana)

Boa noite

Estive pensando numa atividade de análise do texto que lhe sugeri em mensagem de 28/10/06. Você chegou a aplicá-la? Se a dificuldade das crianças é usar os recursos da escrita (parágrafo, pontuação, paragrafação etc.) o 1.º passo é levá-las a observar a ocorrência deles nos textos escritos. [Grifo da autora]

Eles precisam entender que os sinais são necessários para dar significado, ou seja, compreensão ao texto. Você poderá exemplificar isto fazendo uma leitura "corrida" de um trecho qualquer para que sintam a diferença.

Outra boa atividade é distribuir um pequeno texto para que eles coloquem os recursos necessários. Após o trabalho individual, a questão poderá ser debatida em duplas. A palavra final será a sua, realizando com eles, a atividade na lousa e debatendo o porquê do uso de cada recurso.

Abraço e bom trabalho.

Em resposta Gabriele diz:

12/07/2007 (Gabriele)

Enviei umas produções de texto para sua residência, a fim de que tenha uma idéia de como estão os alunos com dificuldade.

As atividades que me sugeriu já foram desenvolvidas com os alunos, também levei meus alunos a observar a ocorrência de pontuação nos textos escritos. Exemplifiquei isto fazendo uma leitura "corrida" de um texto escrito por eles.

Também já apresentei pequenos textos sem pontuação nem parágrafo para que para que eles utilizassem os recursos necessários. **Os resultados foram positivos com a maioria dos alunos, mas não percebi grandes avanços nestes alunos com dificuldade** (cujos textos lhe enviei). [Grifos da autora]

Gabriele explica que já havia desenvolvido atividades anteriormente citadas pela mentora, mas que tiveram pouco impacto na aprendizagem daqueles alunos com maiores níveis de dificuldades. Isso mostre que essa temática talvez precisasse de uma atenção maior tanto por parte de Mariana como de Gabriele. No entanto, somente quando a iniciante envia uma avaliação mais precisa de seus alunos é que a mentora direciona melhor o trabalho. Ao receber o diagnóstico das crianças, Mariana faz algumas observações sobre os alunos de um modo geral e pede para que a iniciante destine uma atenção maior a 4 alunos.

14/07/2007 (Mariana)

Todos os seus alunos estão alfabéticos, mas precisam melhorar a produção de texto nos aspectos comentados na mensagem anterior. O melhor caminho para isto é escrever, revisar e reescrever textos. Este trabalho tem que ser feito todos os dias. É preciso muito fôlego do professor. (...) José e Leandro¹⁸ - idéias desconexas, falta estrutura textual, coerência e coesão.

Uma boa atividade é eles lerem uma história (curta e sem muitos detalhes) em casa; depois contarem para você e reescreverem. Esta atividade pode ser feita pelos dois, em dupla. O trabalho com eles precisa ser desenvolvido com textos simples, fáceis e curtos.

Darci - precisa melhorar a letra para não ter problemas nas séries subseqüentes. Suas idéias são boas.
Marcelo - Apresenta muitos erros ortográficos e troca de letras.

O ideal é colocá-lo, em dupla, com um aluno ortográfico e propor atividades de escrita em que um "dita" e controla a escrita e o outro (Miguel) escreve.

Sugestão: trabalhe com textos mais curtos. Fica mais fácil para a criança se apropriar dos aspectos em que precisa melhorar e a atividade não se torna cansativa.

¹⁸ Nomes fictícios

Quando Mariana indica atividades a serem desenvolvidas com determinados alunos, mostra a importância da especificidade com que devem ser tratadas algumas crianças e suas dificuldades. Também pede para que ela reveja algumas atividades desenvolvidas. Esse fato mostra que nem sempre um professor iniciante consegue selecionar as atividades adequadas para o nível de aprendizagem de suas crianças. Esse apoio foi oferecido pela mentora:

14/07/2009 (Mariana)

Foi uma atividade (Trabalho com cartas) bastante complexa para crianças de 2.^a série - elas precisam de muita competência e habilidade para transformar um texto ouvido, do gênero descritivo numa carta; colocar-se no lugar do outro (Edgar) e selecionar o conteúdo que melhor se adapte ao destinatário (Lenora). São muitas coisas com as quais se preocupar.

Há alunos que "tiram de letra" atividades com esta, mas a maioria não consegue compreender a sua comando.

Pense nisto!

Abraço e bom final de semana.

Essa atitude de Mariana revela a importância de um profissional mais experiente acompanhar aqueles que ainda estão iniciando. A partir dessa devolutiva a iniciante parece ter conseguido elementos para escrever um planejamento mais preciso e detalhado da EEA: “20/07/2007: *hoje mesmo já começo a escrever a segunda etapa.*”

Após o período de recesso escolar Gabriele escreve para a mentora.

06/08/2008 (Gabriele)

Voltei a trabalhar, e já escrevi o segundo passo [planejamento] (dê uma lida, parece que falta algo, mas não sei dizer o que). (...) Comecei o curso de especialização em Psicopedagogia na UNESP. Estou bastante otimista com o curso!

Apesar de ter pouco tempo, Gabriele sempre está em busca de seu aprimoramento. Para ela parece importante continuar no PM. Percebe-se que procura na mentora um apoio e uma confirmação do acerto dos procedimentos/estratégias adotados. O PM e a mentora talvez lhe inspirem segurança, a sensação de ter um “porto seguro onde ancorar”, como ela mesma diz em algumas mensagens, como a de 20/10/2007: “*mas não me esqueço do PM, não me esqueço de suas ajudas, de seus conselhos, de sua amizade*”.

Nessa mesma data já indica o início do desenvolvimento das atividades indicadas pela mentora:

06/08/2007 (Gabriele)

Já estou lendo textos curtos para meus alunos, eles estão reescrevendo, por enquanto só o Leandro e o João tiveram dificuldades. Também expliquei para eles a finalidade do ponto final e da vírgula.

Em um relato em anexo na mesma data Gabriele expressa:

06/08/2007 (Gabriele)

(...) Como oferecer atendimento diferenciado e individualizado aos alunos com dificuldades em produção de texto. Este caso de ensino tem como objetivo principal auxiliar os alunos a adquirir autonomia para produzir textos coerentes, coesos e ortograficamente corretos.

(...) Tais atividades terão como objetivo a produção de textos representando a base alfabética na escrita, utilizando o código lingüístico e algumas convenções da escrita alfabética como ortografia de palavras de uso comum, maiúscula no emprego de nomes próprios e início de parágrafos e frases, formas e tipos de letras, sinais de pontuação (ponto final, parágrafo, interrogação, exclamação, dois-pontos, travessão, vírgula, etc.) (...)

Ao conseguir estabelecer os objetivos e conhecer melhor as dificuldades de seus alunos a iniciante consegue direcionar ações para auxiliá-los. Ao ler este relato em anexo, Mariana elogia e realiza pequenas correções, indicando a realização do terceiro passo: procedimento de registro da EEA. O trecho da mensagem mostra isso:

08/08/2007 (Mariana)

Leia o 3.º passo para escolher os procedimentos para acompanhamento e registro da EEA. Lembre-se de que tudo isto deverá fazer parte do seu relato- Caso de Ensino- desta Fase 2. Quanto mais documentada for a experiência, mais fácil será fazer o "Caso".

Agora você não terá a obrigatoriedade de se comunicar semanalmente; apenas se tiver dúvida sobre algum procedimento ou outra qualquer (ou se tiver vontade).

Estarei vibrando para que você e seus alunos tenham muito sucesso nesta caminhada.

A mentora nesse momento mostra a importância do registro, importância não somente para o desenvolvimento da EEA e o caso de ensino, mas para toda a prática docente da PI. A frase: “*Estarei vibrando para que você e seus alunos tenham muito sucesso nesta caminhada*” é um recurso que a mentora usa para entusiasmar e para potencializar a autoestima de Gabriele.

O registro das atividades realizadas com seus alunos é um processo difícil para a Iniciante, pois ela não consegue delimitar um tempo para desenvolver e registrar as

atividades. Por outro lado a mensagem a seguir mostra a intensificação de sua ação para ajudar seus alunos na superação das dificuldades:

09/09/2007 (Gabriele)

Estou desenvolvendo muitas atividades com os alunos, mais do que consigo documentar, por isso estou demorando, hoje, sendo feriado, darei uma boa adiantada no segundo passo... desculpe-me se deveria já ter feito isso, é que não tive muito tempo disponível.

A iniciante envia para a mentora todo um detalhamento de como seria desenvolvida a EEA, expõe o tema, os objetivos, as atividades a serem desenvolvidos, os materiais utilizados, a metodologia do trabalho, os passos a serem seguidos e como realizaria a avaliação. Sobre isso Freitas (2002) explica que “*constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão*” (p.232).

Em resposta Mariana relata que a construção dessa EEA daria suportes para construir o caso de ensino da fase 2.

15/09/2007 (Mariana)

Quanto ao Caso de Ensino Fase 2, o 4.º passo foi sendo construído a partir da definição dos passos anteriores e está, praticamente, pronto. O 5o., 6o. e 7.º passos não há necessidade de enviá-los para mim(a não ser que tenha alguma dúvida), pois são registros particulares que farão parte do seu caso. Acredito que já possa iniciar a redação do Caso de Ensino Fase 2. Não há necessidade de contemplar todas as atividades desenvolvidas e sim, as mais significativas em termos de resultados positivos ou negativos. Nas instruções contidas na 2.ª parte há referências a alguns processos que não foram vivenciados entre mentora e PI, pois o texto foi preparado para o Programa Casos de Ensino. Porém, nada sério que prejudique as orientações.

Você foi ótima na redação do seu caso fase 1. Tenho a certeza de que fará, novamente, um excelente trabalho. Leia as orientações da 2.ª parte com muita atenção e mãos à obra.

Um grande abraço e um ótimo trabalho.

- Resultados percebidos

Gabriele parece ter compreendido que a avaliação da aprendizagem dos alunos que estavam com dificuldades é um procedimento que precisa de uma disponibilidade de tempo e objetividade, como ela escreve:

20/10/2007 (Gabriele)

Meus alunos estão se desenvolvendo bem, mas ainda preciso sentar-me e observar com calma o desempenho de cada um, exercício este imprescindível para finalizar minha EEA.

Mas a iniciante não parece estar segura de que os alunos estão se desenvolvendo bem, pois na mesma mensagem em um dia posterior afirma:

21/10/2007 (Gabriele)

(...) sinto muito em dizer que eles se desenvolveram muito pouco, apesar das atividades de produção de textos, pontuação, revisão, etc. desenvolvidas durante a EEA.

Essa análise parece mostrar que a PI, pelo menos nesse momento, ainda não se sente segura na sua prática e na avaliação que faz dos seus alunos. Vê pouco resultado depois de toda a experiência desenvolvida e desabafa:

21/10/2007 (Gabriele)

Fiz tudo o que pude, mas sem empenho dos alunos, que não apresentam vontade de escrever, que se apresentam extremamente distraídos durante as produções, como se a atividade de produção fosse equivalente ao ato de dormir, não foi possível apresentar um trabalho vitorioso. De que adianta escrever uma EA que não deu certo? Para mim tudo o que fiz seria importante para o desenvolvimento desses alunos nesta prática de produzir textos, mas os resultados não mostram isso, escrevi uma EA demonstrando o que foi possível realizar, mas não sei como escrever os resultados, visto que foram insatisfatórios

Talvez, para ela, atingir o sucesso em uma aprendizagem profissional só se realiza quando este tiver um impacto quase que direto sobre os alunos. Pode não estar percebendo que mesmo que as crianças não tenham aprendido tudo como ela gostaria, ela pode ter construído importantes aprendizagens para sua atuação como professora e para o desenvolvimento de seus alunos.

No entanto, antes mesmo de Mariana responder a essa angústia Gabriele relata em 05/11/2007: “(...) *durante esse feriado pude analisar melhor o desempenho de meus alunos e percebi que alguns avançaram sim, entretanto não o quanto eu gostaria...*”

Essa reflexão é confirmada e detalhada pela mentora:

05/11/2007

Sinto um desapontamento nas suas palavras. Mude o seu olhar, analise o que as crianças melhoraram e não o que você gostaria que tivessem melhorado. Pegue os primeiros textos... lá de trás e coloque seu olhar positivo; só assim terá condições de perceber os avanços. Depois de todo o seu empenho tenho a certeza de que eles evoluíram, ainda que não da forma como você queria ou pensava que fosse ocorrer. Numa EEA não é necessário colocar só o que deu certo. É claro que se fosse assim ficaríamos mais animadas, mas sabemos que não basta a boa vontade e competência do professor. Não fique chateada por causa disto. Escreva a sua história com o coração, mesmo que o final não tenha sido tão feliz como você gostaria.

Observa-se nesta mensagem que a mentora procura redirecionar o olhar da iniciante mostrando que a aprendizagem das crianças não ocorre aos saltos, o que não significa que não tenham aprendido. Esse fato vai ao encontro de um aspecto já colocado pela literatura, o de que os professores iniciantes vão para as escolas com altas expectativas sobre as crianças, com um modelo pronto do que é ser aluno e de como ocorre a aprendizagem. Esse questionamento, por parte da mentora, faz com que Gabriele repense sobre a aprendizagem de seu grupo de crianças. Dias depois Gabriele escreve novamente sobre a aprendizagem desses alunos e já não está tão pessimista.

12/11/2007 (Gabriele)

Tudo bem? Então, percebi avanços sim, embora não o quanto esperava, já estou escrevendo sobre os resultados, até o dia 16/11 quero enviar-lhe o texto para análise.

Quanto a isso Guarnieri (1997) explica que

As características insatisfatórias da prática podem ser superadas quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação (incluindo-se também os conhecimentos provenientes de seu processo de escolarização), com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática. (p.9)

Em 18/11/2007 a iniciante escreve um caso de ensino a partir da EEA desenvolvida, fazendo um detalhamento minucioso das atividades realizadas com toda a sala e com os alunos que estavam com maiores dificuldades. Relata que:

(...) Em linhas gerais, se compararmos as produções de texto realizadas no início do ano letivo com as do final, é possível observar avanços em todas as produções.

(...) O objetivo principal desta EEA foi auxiliar os alunos a adquirir autonomia para produzir textos coerentes, coesos e ortograficamente corretos. Os resultados demonstraram que houve progressos relevantes, principalmente com relação à estrutura e coerência textual, entretanto, a capacidade para escrever palavras ortograficamente corretas está aquém do esperado. Também é importante enfatizar que um trabalho contínuo envolvendo a produção/revisão de textos deverá ser realizado nos ciclos subsequentes. Termino estas considerações com um ensinamento que revela a importância do fazer docente, bem como a importância da criança participar ativamente no processo de aprendizagem

Gabriele aponta a importância do desenvolvimento da atividade para a aprendizagem dos alunos como também compreende que o seu desenvolvimento profissional deve ser continuado. Quanto aos estudos da literatura sobre a formação constante do professor, Mizukami et al (2002) expõem: *“Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola”* (p.31).

A mentora chama a atenção para que a iniciante faça menção de sua própria aprendizagem e da importância do PM para esse processo. Assim em 30/11/2007 a mentora diz:

30/11/2007 (Mariana)

Conforme havia dito, encaminhei seu caso à coordenação do PM. Todas acharam ótimo e muito bem escrito. A dúvida era em relação a você não ter feito nenhuma menção ao PM e às nossas interações. Discutido o impasse na reunião de ontem achamos que para você mexer no texto daria muito trabalho e que talvez o descaracterizasse. Resolvemos pedir-lhe, então, que escreva um Relatório Síntese de suas aprendizagens no PM, à semelhança do que já fez no 1.º semestre de 2006. Poderá, inclusive, aproveitar aquele texto. Basta completá-lo.

A partir desse pedido a iniciante, em 02/12/2007, envia em anexo a importância da EEA e do PM para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, finalizando assim seu caso de ensino:

Ao longo do processo da EEA, passei a enviar a minha mentora textos produzidos pelos alunos, além de relatos de como a experiência estava se conduzindo em sala de aula. Mariana orientou-me quanto aos avanços dos alunos e quanto a possíveis caminhos a serem trilhados para o alcance dos objetivos.

Concomitantemente, Mariana guiava-me ao longo dos passos a serem garantidos para que a EEA pudesse ser completa e retratasse fielmente o ocorrido em sala de aula. Sempre me alertava: *“Quanto mais documentada for a experiência, mais fácil será fazer o “Caso”*”. Neste sentido, orientou-me quanto à escolha inicial das atividades a serem desenvolvidas, das fontes/materiais a serem utilizados, da explicitação dos passos da experiência e sua avaliação.

A segunda fase do Programa de Mentoria da UFSCar foi um momento de crescimento mais independente e autônomo, pois nossas interações não precisavam ser semanais, apenas em casos de dúvidas quanto aos procedimentos ou para “trocar uma idéia”. A experiência foi sendo acrescida, por meio de nossas interações, por meio de minhas dúvidas e certezas, por meio dos tênues avanços dos alunos.

Isto posto, aos alunos, através de minha participação na segunda fase do PM, foi dada a possibilidade de se aventurar (ainda que com alguns erros ortográficos), pelo mundo da palavra escrita onde *“a imaginação e a criatividade são um terceiro olho que flutua em liberdade.”* (Prof. Dr. Antonio Vicente Golfeto).

A iniciante relata o acompanhamento, a indicação de atividades e o estabelecimento de passos a serem seguidos como importantes contribuições da mentora para a sua prática. Também destaca a promoção de sua autonomia em relação à mentora, o que indica que o PM atingiu um de seus objetivos, ou seja, promover uma progressiva autonomia na atuação dos novatos.

No questionário final sobre sua participação no PM, Gabriele relata:

(...) Aprendi como realizar uma sondagem. Fui orientada a proceder da seguinte maneira: pedir que o aluno faça a leitura da palavra, apontando com o dedo assim que acaba de escrevê-la, perguntando à criança: “até onde está escrito isto?” Se sobraem letras pergunto: “E estas letras?” A fim de que eu possa conhecer como a criança está pensando e provocar o conflito, necessário para alcançar um estágio superior de escrita.

(...) Aprendi que devo realizar com meus alunos, ao menos três vezes por semana, produções espontâneas e coletivas de texto, a fim de que possam assimilar a estrutura de um texto. (...)

Também expõe que:

Visto que meus alunos têm dificuldade para produzir textos escritos, a mentora sugeriu-me que realizasse, ao menos três vezes por semana, produções espontâneas e coletivas de texto, a fim de que os alunos pudessem assimilar a estrutura de um texto. Esta prática tem dado bons resultados, especialmente durante as produções coletivas, em que os alunos são estimulados a apresentar suas idéias a respeito do que poderá ser escrito, a respeito da adequação de determinadas palavras ou frases, etc. Ainda preciso ampliar o repertório de produção de textos, dando aos alunos oportunidades para escrever notícias; anúncios; propagandas; poesias; piadas; charadas; horóscopos; relatos de acontecimentos ou eventos; cartazes; bilhetes; convites; relatórios de passeios, de pesquisas, de eventos, etc. Até o momento, nossas produções coletivas têm priorizado reescrita de estórias, cartas, músicas, receitas (típicas de festa junina) e instruções de brincadeiras tradicionais.

O bom relacionamento e a troca de mensagens e sugestão de materiais e metodologias com a mentora foram ações importantes para a aprendizagem docente de Gabriele. Também no questionário final sobre sua participação no PM ela relata isso.

(...) Quero agradecer à minha mentora, Mariana, que é extremamente prestativa, responde todas as minhas dúvidas, oferece sugestões de atividades, envia-me textos para estudo e consulta, bem como apostilas e materiais via correio. Estou sendo muito bem assessorada! (...)

Gabriele respondeu a outro questionário (novembro de 2009), este elaborado especificamente para esta pesquisa, tendo em vista tentar compreender a importância da EEA desenvolvida, na prática atual da iniciante. Nele pude notar que sua maior dificuldade ainda é a indisciplina dos alunos, como também ainda encontra obstáculos em lidar com alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Ela relata:

A principal dificuldade se refere à indisciplina de alguns alunos, não tem como superar essa dificuldade, na verdade, eu apenas tento contornar a situação no momento em que ela surge, da melhor forma possível. Isso também depende do meu estado de espírito, geralmente quando estou mais calma, os alunos também estão, mas há sempre uma turma “da pesada”, a escola onde trabalho não admite que levemos alunos à diretoria, por exemplo, então preciso lidar com a situação em sala de aula. Por vezes, escrevo um bilhete para os pais, dependendo da situação o diálogo com os pais resolve. Quando é algo mais sério, chamamos os pais para conversar... É tudo na base do diálogo... mas isso não significa que seja fácil lidar com alunos indisciplinados...

Há também a dificuldade de lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem, por mais que tentemos trabalhar com atividades paralelas de recuperação, nem sempre esses alunos têm o apoio dos pais em casa, para estudar, realizar tarefas, rever o que foi trabalhado em sala de aula, etc.

Esse contexto contribui para que em alguns momentos a iniciante sinta vontade em desistir de sua carreira. Isso ocorre “(...) *quando os alunos demonstram desdém pelos conteúdos, quando a indisciplina da classe está no auge, quando há pais insatisfeitos com seu trabalho... mas nada como um dia após o outro... apesar dos pesares, no dia seguinte sempre retornamos com uma nova esperança!*” Porém são momentos passageiros; é bem provável que as experiências positivas, que ela traduz como “*nada como um dia após o outro*” mantenha sua vontade e seu entusiasmo em continuar sendo professora.

As angústias que Gabriele descreve ao terminar sua participação no PM são as mesmas que indicou no questionário inicial quando ingressou no Programa. Isso vem mostrar que a aprendizagem da docência é um processo contínuo. A mentora possibilitou e disparou aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento profissional, no entanto esse processo não se encerrou com a finalização da EEA. Entre as contribuições do PM a iniciante cita o acompanhamento de Mariana na condução e no desenvolvimento de atividades como também o apoio na construção de sua autonomia, como se pode observar em seu relato:

Lembro-me que minha mentora procurava me orientar a respeito dos caminhos a seguir para que determinados alunos pudessem alcançar o nível alfabético. Sempre tive facilidade em produzir meu próprio material didático, então, costumava enviar para minha mentora analisar e sugerir métodos de trabalho com o material produzido. Também enviava as produções dos meus alunos para análise e possíveis caminhos de trabalho, sempre de acordo com a proposta pedagógica da escola onde trabalho.

Com o desenvolvimento das EEA eu aprendi e conquistei, acima de tudo, a autonomia e a confiança necessárias para um trabalho de qualidade em sala de aula. Hoje, apesar das dificuldades, confio em meu trabalho!

O relacionamento entre Mentora e Iniciante pode ter promovido aprendizagens. Isso foi notado durante todo o percurso de Gabriele no PM e confirmado, após 3 anos, em questionário respondido por ela. Nele ela relata que:

A Mariana foi minha segunda mãe nesse período de incertezas, dúvidas, vitórias, ansiedades... Como já mencionei, procurei trabalhar com as atividades elaboradas por mim, com o auxílio e a orientação de minha mentora... lembro-me que até ela achava algumas atividades difíceis para meus alunos, rs... sempre trocávamos idéias, ela me deixou livre para criar, para tentar, para inovar. Foi um momento rico de aprendizado, e especialmente, de desenvolvimento de minha autonomia profissional.

Gabriele demonstra neste relato a importância da mentora na seleção e orientação de atividades desenvolvidas em sua sala de aula, destaca como sendo “confortante” o fato de ter um profissional experiente ao seu lado em momento tão conflituoso. Também destaca a liberdade que Mariana dava para que ela pudesse fazer suas próprias escolhas e se desenvolver profissionalmente.

No questionário respondido para esta pesquisa, a iniciante afirma:

Meus ex-alunos, alvo da minha primeira experiência como professora orientada pelo PM, estão atualmente no 5º ano e são indagadores, inteligentes, questionadores, inquietos, interessados... (talvez eu tivesse sorte, mas também acredito que meu trabalho – sempre orientado por minha mentora – contribuiu para esses resultados satisfatórios).

Meus ex-alunos mesmos costumam dizer que têm saudades dos textos curiosos, dos textos científicos, das atividades que eu costumava apresentar, eu procurei nunca subestimar a inteligência dos alunos, e eles gostavam disso!

Não faria nada diferente. Aliás, muitas das atividades apresentadas aos meus alunos atuais são feitas com base nas primeiras atividades por mim elaboradas, com poucos ou nenhum ajuste.

Nesta mensagem ela menciona a repercussão da EEA nos dias atuais. Relata que as aprendizagens ocorridas na época são importantes para a sua prática atual. Também expõe que os alunos que participaram das atividades formativas são críticos, interessados, inteligentes. Mais uma vez a iniciante parece pautar o sucesso de seu desempenho a partir da aprendizagem de seus alunos, o que de fato pode ter ocorrido. Apesar de no primeiro momento em que realizou a avaliação da EEA ter destacado o desapontamento com os níveis de aprendizagem de seus alunos, fazendo uma avaliação de professora com mais experiência (já haviam se passado 3 anos), ela conseguiu observar melhor o impacto de suas ações no desenvolvimento das crianças.

Essa experiência de ensino e aprendizagem mostrou a dificuldade que professores iniciantes têm em fazer diagnóstico, selecionar conteúdos a serem ensinados a seus alunos, elaborar planejamentos, individualizar o ensino. Além disso, não conseguir (talvez por falta de tempo ou por proporem um volume grande de atividades sem ter os objetivos claramente definidos) documentar, descrever e refletir por escrito e de forma sistematizada sobre o que fazem parece ser uma prática ainda não assimilada em sua atuação. Também aparecem indícios de que os iniciantes concentram suas expectativas profissionais nas aprendizagens de seus alunos e fazem dessa meta o foco principal de sua profissionalidade, ou seja, se os alunos não atingem as metas integralmente sentem-se frustrados a ponto de não perceberem seu empenho e desenvolvimento profissional.

Atividades formativas como a proposta do PM possibilitam outras diversas aprendizagens. No caso específico da Gabriele fica evidente o quanto de segurança e autonomia podem proporcionar à prática profissional.

3.2.3 Aprendizagem da docência: Vanessa

Vanessa foi uma das últimas iniciantes a participar do PM, ingressou em maio de 2007 e concluiu sua participação com um caso de ensino, em dezembro do mesmo ano, totalizando 8 meses. Devido ao pouco tempo, as interações focaram num principal problema vivido pela iniciante: a dificuldade que ela enfrentava em ensinar seus alunos a ler e escrever corretamente. Foram trocadas 50 mensagens, todas analisadas nesta pesquisa, já que compunham o diálogo estabelecido na execução de uma EEA. O caso de ensino deste primeiro e único módulo traz relato das aprendizagens da iniciante no desenvolvimento da experiência que ela desenvolveu durante sua participação no Programa de Mentoria. A seguir faço uma análise detalhada desse processo.

O tema da EEA desenvolvida por Vanessa foi: “Trabalho diversificado com alunos defasados em idade/série e no domínio da leitura e escrita”. O quadro abaixo apresenta sucintamente os passos da EEA.

Quadro 5 – Etapas da Experiência de Ensino e Aprendizagem - Vanessa

EEA	Componentes	Descrição
1º passo 31-05-2007	Definição do tema da intervenção	Iniciante expõe a dificuldade: tem sob sua responsabilidade alunos que não sabem ler e por isso considerados por ela alunos copistas.
2º passo 01-06-2007 a 13-06-2007	Planejamento da EEA	Caracterização dos alunos e de suas dificuldades; Detalhamento de atividades e metodologias da alfabetização utilizadas pela PI.
3º passo – concomitante ao 2º 16-06-2007 a 26-06-2007:	Definição dos procedimentos de registro da EEA	Em comum acordo, mentora e professora iniciante definem a sondagem da aprendizagem dos alunos como uma forma de acompanhar a repercussão do desenvolvimento da EEA para os alunos e para a professora. Iniciante encontra dificuldades na realização deste procedimento e mentora destaca a importância do registro de todas as ações e atividades realizadas.
4º passo 26-06-2007 a 15-09-2007	Redação do plano da EEA	O plano final da EEA não foi feito em texto escrito, mas na descrição de como se planeja uma atividade, processo que esteve presente nos diálogos estabelecidos entre a díade
5º passo 26-06-2007 a 15- 09-2007	Desenvolvimento e registro da EEA	Indicações e desenvolvimento de atividades (pela iniciante) para auxiliar os alunos na leitura e escrita: atividades com letras de música, histórias; A mentora ensina a iniciante a realizar diagnóstico;

		Indicações de bibliografia para leituras; Mentora e iniciante notam avanços nos níveis de aprendizagem dos alunos; Conversas entre mentora e PI sobre como a criança se relaciona com a leitura.
6º passo 15-09-2007 a 05-11-2007	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA	Mentora solicita à iniciante uma descrição detalhada de uma atividade (pseudoleitura) desenvolvida com os alunos, mas pedido não foi atendido. Iniciante relata a importância da EEA para a aprendizagem dos alunos, destaca a relação com a mentora como sendo proveitosa para sua aprendizagem.
7º passo 24-09-2007 a 01-12-2007	Elaboração de um caso de ensino sobre aprendizagens e desenvolvimento profissional (módulo 1)	Orientações da mentora para a construção do caso de ensino; Esclarecimento das dúvidas por parte da iniciante na construção do caso; A iniciante elige como sendo o foco do caso a ser desenvolvido um dos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

- Problemas e dificuldades da PI

Vanessa foi uma das últimas iniciantes a entrar para o Programa de Mentoria. Devido ao pouco tempo (8 meses) em que permaneceu no PM o desenvolvimento da EEA ocorreu mais intensamente quando comparado com o de outras EEAs de outras PIs. Além disso, a mentora na época tinha muito bem delimitado o que eram essas experiências e qual a sua possível contribuição na aprendizagem da docência de professores iniciantes. Por esses motivos, houve mais diretividade na condução das interações.

A primeira mensagem foi enviada pela iniciante que logo no início deixa claro qual sua maior dificuldade: alunos que não sabem ler.

31/05/2007 (Vanessa)

Olá minha querida mentora!

Tenho dúvidas, quero aprender mais e vou precisar de sua ajuda! Meus dois anos de experiência no fundamental trabalhei com 2ª série e eu gosto muito dessa etapa de aprendizagem, mas tenho muito o que aprender ainda para beneficiar meus alunos. O que realmente me preocupa, é como trabalhar melhor com aqueles que ainda não lêem convencionalmente, são copistas. Quero instruções! Obrigada!

Nesta mensagem pode-se dizer que a professora procura um apoio para poder ensinar os alunos com maiores dificuldades. Denomina-os de copistas porque como não conseguem ler e escrever tornam-se alunos que transcrevem da lousa ou do livro para

seus cadernos a grafia das palavras, sem compreender os sentidos. Esse relato mostra a importância de um apoio para que ela supere sua dificuldade.

Talvez, pelo primeiro contato com o PM, Vanessa ainda o vê como um programa que vai lhe oferecer apenas instruções, que não partirá de sua própria prática ou não irá em direção a ela, concepção que a mentora, logo de início, tenta desfazer, dizendo:

01/06/2007 (Mariana)

O PM não é um curso com currículo e conteúdos pré-estabelecidos e sim, um apoio individual a cada professor iniciante.

No entanto, mesmo com essa tentativa de explicação, em mensagens posteriores a PI continua a escrever:

13/07/2007 (Vanessa)

Há tempos mesmo que tenho conectado e não consegui manter contato. Pensei que pudesse passar do tempo que consta no contrato e perder o curso. [grifo da autora]

Talvez essa concepção tenha se constituído como consequência de cursos de formação continuada que pode ter frequentando. Esses geralmente possuem um currículo fixo, pré-estabelecido e que pouco se dirigem às práticas e vivências dos professores.

O PM, por ser desenvolvido na modalidade online e por se pautar nas necessidades e dificuldades da iniciante, exige que Mentora e PI façam sempre uma exposição clara, detalhada, dos passos que são e serão seguidos. Sendo assim, a mentora sempre pede nos relatos que Vanessa descreva em detalhes toda e qualquer questão que se relacione ao seu contexto e à aprendizagem de seus alunos.

01/06/2007 (Mariana)

Preciso que descreva com mais detalhes sobre os alunos que apresentam dificuldades, para construirmos o nosso ponto de partida. Por ex.: caracterize sua classe; exponha, com clareza, quantos são e quais as dificuldades dos alunos; em que fase do processo de alfabetização eles se encontram; como conduz o ensino com material apostilado, para a classe e para estes alunos. Enfim, escreva o que achar importante que eu saiba para ajudá-la a superar as dificuldades, temores, dúvidas e encontrar a melhor estratégia para a aprendizagem das crianças.

Essa foi a primeira tentativa de abordagem da mentora sobre a dificuldade apontada por Vanessa, o que mostra que o projeto de formação era estabelecido a partir das necessidades apresentadas pela professora iniciante. Destaca-se, também, na mensagem, o pedido detalhado de informações, pois a escrita, como eixo de comunicação no PM, precisa substituir a fala e outras expressões (trejeitos, sorrisos, olhares...) presentes na comunicação presencial. Além disso, as correspondências são distantes no tempo, assíncronas, e a rapidez das respostas e propostas depende de detalhamento.

Para ajudar a iniciante a superar sua dificuldade e angústia, a mentora apresenta em sua primeira mensagem as Experiências de Ensino e Aprendizagem.

01/06/2007 (Mariana)

Acredito que estas dificuldades (na sala e na escola), possam ser o "foco" de nossas interações no PM. O que acha? Teremos até o final do ano para desenvolver uma (ou mais), experiências de ensino e aprendizagem (EEA), centrada naquela(s) dificuldade(s).

Atendendo aos pedidos da mentora, Vanessa expõe sua metodologia de trabalho em sala de aula: atividades em duplas com a maioria dos alunos da classe; uso de cadernos de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem propondo atividades diversificadas que deveriam ser realizadas por eles em casa. Diz ela que:

04/06/2007 (Vanessa)

Boa noite mentora!

Focar nossas interações nas dificuldades dos meus alunos será ótimo pra mim. Trabalho com **duplas**, funciona muito bem. A **interação** é estratégia que mais utilizo para ajudar aqueles que têm dificuldades e nem todo o tempo posso estar do lado deles. A dupla ajuda eles a fazerem as atividades da apostila e tudo o mais. Tenho que auxiliar todos, pois ainda não conseguem realizar tudo sozinhos. Costumo interagir bastante, **incentivar a participação** de todos antes de concluir algo, trabalho bastante paralelo a todos os conteúdos da apostila.

Para aqueles que ainda não lêem convencionalmente, utilizo um **caderno de reforço como tarefa diária**, com atividades de silabação que retiro de uma coleção que tenho. É uma mistura de tradicional com construtivismo porque tem músicas, parlendas, caça-palavras, listagens, etc. Obtive ótimos resultados até agora. Tenho 3 alunos que recebi sem ler e já estão no silábico-alfabético, adoram fazer essas atividades.

Dos 5 alunos com valor sonoro que tenho, 2 me preocupam *muito*:

Lucas¹⁹ (9anos, retido) tem grande dificuldade de reconhecer as letras do alfabeto, se perde

¹⁹ Nomes fictícios

totalmente. Chora quando é solicitado a fazer alguma coisa sozinho. O ditado que fiz de sondagem, demorei a tarde toda porque ele não conseguia e se recusava a terminar. É gêmeo, seu irmão foi pra 3ª série e ele ficou retido, inclusive eu fui a professora deles o ano passado. Na única vez que conversei com a mãe, ela me disse que desde quando nasceu é atrasado em tudo em relação ao irmão e o tratam de forma infantil ainda, não tem maturidade nenhuma. Fico apavorada porque terei que ajudá-lo a ir para a 3ª série e ele não tem condições de acompanhar. A aluna que foi retida também, já está alfabética e ele teve poucos progressos. Ex. BOIN – BONITA

Vitor (8 anos)- está iniciando a escrita com valor sonoro. Fez a 1ª série e passou sem saber nada. Está conseguindo fazer correspondências das sílabas quando falo, mas está muito lento. A mãe é analfabeta. O caderno de reforço era feito pela menina que limpa a casa. Ele não tem ninguém para ajudá-lo, a tarefa normal também não faz. Percebo que o tempo que tenho pra ele não é suficiente, está difícil! Ex.: BRIATE-BONITA

Acho que me estendi bastante, mas preciso te explicar alguns detalhes para poder me ajudar. Aguardo sua resposta.

Obrigada! [Grifos da autora]

Nesse momento inicial Vanessa fala sobre os 5 alunos, em específico dois, que ainda não conseguem ler corretamente. É perceptível no seu relato o quanto a falta de apoio dos familiares acaba por se tornar um agravante na superação das dificuldades encontradas no seu contexto de sala de aula. A preocupação da professora com o sucesso de seus alunos foi o que a levou a buscar apoio e orientação no Programa de Mentoria.

- Como a mentora orientou a superação das dificuldades

A partir do primeiro detalhamento realizado pela professora iniciante, a mentora indica algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas.

13/06/2007 (Mariana)

Para os que não lêem convencionalmente a melhor estratégia é pedir que “leiam” o que já saibam de cor, como por ex., poesias, músicas, parlendas etc. A tentativa de ler o texto apontando com o dedo os faz refletir onde começa e onde termina determinada palavra ou frase. (...) não existem atividades mágicas que você possa fazer para estas duas crianças chegarem junto aos demais. Pela breve descrição que fez dos dois, o 1º. passo é elevar-lhes a auto-estima. Nas atividades em dupla coloque-os com um colega que esteja num nível mais avançado, mas que se disponha a compartilhar seu aprendizado

Neste trecho a sugestão de atividades vem associada a uma explicação, a uma justificativa da mentora. Junto a essas atividades, Mariana também indica leituras de livros específicos (PCN de Língua Portuguesa e o livro Estratégias de leitura, de Isabel Sole, Ed. Artes Médicas) sobre o tema alfabetização, mostrando a importância da teoria para a prática e atuação da iniciante. A importância da teoria é retomada em outros momentos, como em 01/07/2007.

01/07/2007 (Mariana)

Por falar nisso, você achou o livro que indiquei?

Novamente afirma-se a importância de um professor mais experiente orientar de perto a inserção de professores novatos na carreira, acompanhando o aproveitamento das sugestões oferecidas. *“Nesta perspectiva, é fundamental o papel assumido pelos mentores – professores com experiência que aconselham e orientam os professores principiantes – que têm a função de prestar informações gerais, localizar materiais curriculares, orientar sobre estratégias de ensino, manter uma relação empática e partilhar experiências de ensino”* (PACHECO E FLORES, 1999, p.123).

No entanto, outra dificuldade que muitos professores das escolas brasileiras enfrentam é a falta de recursos financeiros para sua atualização. Esse problema, apesar de não estar diretamente ligado à problemática vivenciada pela iniciante, constitui-se num complicador, já que a mentora coloca a teoria como essencial na superação de dificuldades. Diz Vanessa:

18/06/2007 (Vanessa)

Quanto ao livro, fui à livraria e não tenho condições agora de comprá-lo. Irei até a faculdade ver se tem e tentarei providenciá-lo.

02/07/2007 (Vanessa)

Encontrei sim o livro que me indicou, porém, é um pouco caro e não posso obtê-lo agora. Mas encontrei na internet.

Revela-se outro aspecto comum na carreira dos professores: a relação entre o salário recebido e a disponibilidade orçamentária para a aquisição de material de estudo, como no caso de Vanessa, que queria adquirir o livro para estudo e se encontrava

impossibilitada de fazê-lo. Outro aspecto já mencionado é o tempo, ou melhor, a exiguidade de tempo disponível tendo em vista a urgência das práticas.

Durante o desenvolvimento da EEA nem sempre a professora iniciante consegue realizar um diagnóstico de seus alunos.

16/06/2007 (Vanessa)

Olá, mentora!

Estou com dúvidas com relação à sondagens que farei com os alunos. Preciso que me oriente antes de te enviar o que pediu. (...)

Fica então um questionamento: como poderia ajudar seus alunos no enfrentamento de suas dificuldades se ainda não conseguia realizar um diagnóstico para poder dar atendimento a dificuldades específicas?

Uma de suas dúvidas era se esse diagnóstico se realizava em letra cursiva (ex: *alfabetização*) ou bastão (ex: ALFABETIZAÇÃO). Para tentar solucionar esse conflito a PI procurou várias formas de apoio (professores, “Letra e Vida” e os professores da escola onde atuava. No entanto é com a mentora que tenta encontrar uma resposta definitiva.

16/06/2007 (Vanessa)

Existe uma forma melhor do que a outra? Tem mesmo um padrão a ser seguido? Por favor, me ajude, porque cada uma fala uma coisa e estou confusa. aguardo respostas.

Abraço.

Diante dessa dificuldade exposta pela PI, a mentora explica por que e como se organizam a letra cursiva ou a bastão:

18/06/2007 (Mariana)

Concordo com os autores/educadores que defendem o uso da letra de forma maiúscula (você chama de "palito"?) na alfabetização, até que as crianças tenham atingido o nível alfabético, isto é, dominem o código da escrita: sabem que ela representa a fala e que é preciso uma ou mais letras para representar determinado som. No início do processo, o uso das letras, separadas umas das outras, facilita o entendimento e a superação dos níveis. Desta forma o uso da manuscrita é aconselhável apenas quando a criança já está no nível alfabético. Não importa a série em que se encontra o aluno, mas o quanto tenha caminhado neste processo.

Mariana destaca a importância da reflexão na realização/adequação de uma atividade, dando abertura para que a professora iniciante faça sua própria escolha de acordo com o estágio dos alunos. Esse tipo de ajuda foi característico no PM: não dar respostas definitivas, mas elementos que favorecessem a reflexão e a escolha das iniciantes.

18/06/2007 (Mariana)

(...) As sondagens são muito úteis para que o professor acompanhe a evolução do aluno desde o primeiro contato com o material escrito até a aquisição do nível alfabético. Este é o momento ideal de se introduzir a letra manuscrita (grudada uma na outra). Por isso sua colega disse "que o fato de escreverem manuscrito dá indícios que estão mais desenvolvidos". O que, também, não pode ser uma regra se o professor introduziu a manuscrita precocemente. Há alunos que escrevem com manuscrita ilegível e que demonstram, claramente, que não dominam o código escrito, ou seja, não estão no nível alfabético. Sendo assim, fica muito difícil diagnosticar se ele sabe, ou não, o que está escrevendo. Há que se considerar, também, a possibilidade de alguns alunos com ritmos mais lentos de aprendizagem, ainda, escreverem com letras maiúsculas de forma, enquanto o restante da classe já use a manuscrita.

Se os seus alunos dominam o código alfabético e precisam melhorar apenas a ortografia e outros recursos da escrita, não vejo porque fazer a sondagem. Porém, se optar por ela, decida qual é a melhor forma de realizá-la para que eu possa avaliar em que nível se encontram e como posso ajudá-la a ajudá-los.

A postura de Mariana em oferecer indicações para que a PI exerça seus conhecimentos e desenvolva sua autonomia é sistematicamente exercida durante todo o tempo. O diálogo a seguir mostra outro exemplo:

02/08/2007 (Mariana)

Você me pergunta sobre o trabalho com palavras-chave. Veja bem, toda atividade é válida desde que o professor tenha bem claro o que quer que os alunos aprendam com ela.

Na condução da EEA, ao mesmo tempo em que a mentora oferece apoio e orientação, tenta favorecer e possibilitar condições para que Vanessa tenha autonomia e faça escolhas responsáveis, tendo em vista um objetivo a atingir.

Ao observarmos as datas em que ocorre a troca das correspondências, fica evidente a forma rápida com que a mentora responde às necessidades emergentes da iniciante, fato que foi notado por ela: *“Agradeço sua resposta imediata; esclareci minha*

cabeça”. Ter um profissional experiente, que esteja próximo de sua atuação profissional parece trazer segurança e bem-estar à PI.

Para oferecer suporte no desenvolvimento da EEA, e para que a iniciante compreenda e comece a entender a importância da reflexão para seu desenvolvimento profissional, a mentora pede pela primeira vez que Vanessa elabore um registro reflexivo de todos os procedimentos realizados, explicando sua importância para a construção de um caso de ensino – requisito para o encerramento do PM – e também para sua carreira profissional.

20/06/2007 (Mariana)

Escreva tudo o que vier à sua cabeça, sem se preocupar, neste momento, se lhe será útil ou não. Isto será analisado só quando você for elaborar o Caso de Ensino. **Este diário será muito bom para que reflita sobre a sua prática docente;** é um instrumento de avaliação de nossas crenças, posturas, valores, ações etc. e do quanto crescemos pessoal e profissionalmente nesta interação de formação continuada em serviço a distância. Um forte abraço. [Grifos da autora]

01/07/2007 (Mariana)

(...) são estas reflexões que fazemos sobre o modo de pensar dos nossos alunos que nos possibilitam encontrar caminhos eficazes para ajudá-los.

As orientações sobre a escrita do registro reflexivo revelam sua importância (para o processo reflexivo, para a avaliação das práticas, para a ajuda aos alunos). Estando ele associado ou não ao desenvolvimento da EEA, seu valor e o processo de construção ficam evidentes. Segundo ZEICHNER (2008) os registros são importantes porque “*o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre a sua própria experiência*” (p.539).

Observa-se que a mentora vai sempre retomando os temas apresentados para a iniciante, até que esta se sinta confiante em sua aprendizagem.

Enquanto conversa com Vanessa sobre relatos reflexivos, Mariana continua dando orientações para a alfabetização dos alunos e Vanessa vai apontando algumas das sugestões que implementa em sua classe.

01/07/2007 (Mariana)

Na atividade de "leitura" de textos conhecidos das crianças é interessante que "leiam" o texto todo apontando com o dedinho indicador onde pensam estar escrito o que falam. Muitas vezes elas terminam de ler antes que o texto termine (ou vice-versa) e esta situação é motivo de conflito e ajuda a superar hipóteses. **Também é necessário que este tipo de atividade seja realizado com muita frequência para atingir bons resultados** Depois disto é muito produtiva a análise das palavras que você pede para assinalarem, ou seja: com que letra começa; com qual termina; quantas letras foram usadas para escrever tal palavra; se há crianças na classe cujo nome inicia com a mesma letra da palavra assinalada; que outras coisas podem ser escritas com esta letra etc. Gostaria que você me contasse, com mais detalhes, como vem realizando esta atividade de "pseudoleitura".[Grifos da autora].

Mariana apresenta um detalhamento da atividade e como as crianças se apropriam da leitura e escrita. O resultado desse chamamento foi logo sentido e Vanessa responde à mentora.

26/06/2007 (Vanessa)

Fiz com eles a atividade para assinalarem a palavra BALÃO da música: Cai, cai balão e escreveram três palavras com BA. Foi muito interessante a resposta deles quando questionei sobre a escrita e observei a leitura. Descobri mais atos inteligentes nas explicações deles, principalmente do

02/7/2007 (Vanessa)

(...) **consegui observar coisas que até então não tinha percebido.** Vou escrever minhas reflexões e te envio também uma cópia da leitura realizada com a palavra circulada, para você analisar e ver se a forma está correta, **porque estou aprendendo e realizando atividades que não conhecia.** [Grifos da autora]

Essa aprendizagem retrata o processo do raciocínio pedagógico proposto por Shulman (1987). A professora experiente inicialmente compreende o contexto de Vanessa, procura transformá-lo em colaboração com a iniciante, ou seja, oferece subsídios para a PI conseguir não somente o sucesso de seus alunos, mas se desenvolver profissionalmente. Para ajudar a iniciante a se “transformar” a mentora faz uso de reflexões e instruções específicas da carreira docente (desenvolvimento de atividades com alunos, papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, a importância da reflexão na atuação docente). A partir desses procedimentos a díade avalia, reflete e tenta compreender novamente o contexto após as ações exercidas.

Depois do período de recesso, ocorrido em julho, Vanessa envia a Mariana a correspondência a seguir.

01/08/2007 (Vanessa)

Vou trabalhar com os alunos que não leem convencionalmente, paralelo aos conteúdos e a apostila, o alfabeto móvel, com palavras-chave. Já comecei segunda: peço a escrita e leitura, questiono, oriento e gostei muito do resultado. A Luana já está iniciando a leitura. **Sei que deveria ter utilizado desde o início do ano, mas na verdade, tem coisas que estou analisando só agora com minhas experiências e estudos.** [Grifos da autora]

Neste relato Vanessa revela o desenvolvimento de uma das atividades indicadas pela mentora: a escrita com o alfabeto móvel. Isso mostra a importância das indicações de atividade por parte da mentora, talvez por serem atividades pautadas na realidade e nas necessidades da iniciante.

Outro tema desenvolvido no âmbito da EEA e diretamente ligado à alfabetização foi agrupamento de alunos. A mentora procura mostrar à iniciante como o agrupamento pode contribuir para a aprendizagem dos alunos. Por isso procura ampliar o conhecimento de Vanessa sobre uma das estratégias já utilizadas por ela e indicada em uma das primeiras mensagens. Isso porque Vanessa parece estar agindo certo ao formar os grupos de alunos, embora os resultados ainda deixassem a desejar, pois havia alunos que não estavam avançando no processo de alfabetização.

04/06/2007 (Vanessa)

Trabalho com **duplas** funciona muito bem. A **interação** é estratégia que mais utilizo para ajudar aqueles que têm dificuldades e nem todo o tempo posso estar do lado deles. A dupla ajuda eles a fazerem as atividades da apostila e tudo o mais. Tenho que auxiliar todos na mesma, pois ainda não conseguem realizar tudo sozinhos. Costumo interagir bastante, **incentivar a participação** de todos antes de concluir algo e trabalho bastante paralelamente a todos os conteúdos da apostila.[Grifos da autora]

Quando recebeu o primeiro diagnóstico dos alunos (13/07/2007) Mariana fez algumas intervenções na organização das duplas (agrupamento) colocando alunos que estavam num nível avançado da leitura e escrita com alunos que ainda não conseguiam ler e escrever corretamente. Essa intervenção de Mariana revela, mais uma vez, que suas sugestões partem da prática da iniciante e visam a ajudá-la a analisar e refletir sobre suas ações.

No mês de agosto há um período de ausência por parte da iniciante (2 semanas), que ela atribui ao fato de estar desenvolvendo as atividades indicadas pela mentora. Nesse momento revela que estava aprendendo em seu curso de formação continuada atividades que haviam sido indicadas pela mentora, validando assim o conhecimento e a importância de ter um profissional experiente ao seu lado, conforme ela diz:

27/08/07 (Vanessa)

Fiquei sem contato porque não havia ainda realizado as atividades que me foram propostas. No Letra e vida, estudei a parte que fala sobre a leitura do texto que a criança conhece de cor [pseudoleitura] e todas as demais informações que me deu. Como é bom ter experiência e conhecimento, como você!!!

Ao desenvolver as atividades (trabalho com músicas, pseudoleitura) que a mentora havia indicado a PI observa avanços em alguns dos alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem.

Fica claro, também, ao longo do tempo, que a mentora é persistente em suas orientações, não abandonando um tema antes de se sentir confiante quanto à aprendizagem de Vanessa. Em 22/07/2007 Mariana pergunta: *Você está trabalhando com as duplas? Como está sendo o resultado?* e também em: “28/08/2007: *Você tem trabalhado com grupos como sugeri?* já que até o momento a iniciante não havia mencionado como estava realizando as atividades em grupo (juntando alunos mais avançados com alunos menos avançados) indicadas pela mentora. Diante dessas indagações a PI responde:

09/09/2007 (Vanessa)

Estou com algumas dúvidas! A respeito dos agrupamentos, no Letra e Vida aprendemos sobre a importância dos agrupamentos produtivos, de agrupar crianças com hipóteses próximas, mas como fazer para aquela que sabe um pouco mais não falar para a outra as letras? Na verdade, estou me perdendo um pouco nessa estratégia, acho que, por isso, não está sendo tão produtiva quanto deveria. Como agir, tem que ficar junto com o agrupamento toda vez para orientar a troca e não as dicas?? As vezes que pergunto pra minha professora do Letra e Vida, (ela) não tira dúvidas, responde com mais perguntas e complica tudo. Por favor, me oriente.

Este relato mostra que os cursos de formação tanto inicial quanto continuada geralmente não ajudam os professores a superar dificuldades específicas, pois

tendem a abordar aspectos mais gerais. Nesse sentido o Programa de Mentoria é importante porque traz um apoio individualizado para a professora superar suas dúvidas quando à implantação de novas alternativas de ensino.

Até então é possível notar que Vanessa não conseguia realizar agrupamentos da forma indicada por Mariana. A ação da mentora foi, então, orientar novamente sobre quais eram os objetivos dos agrupamentos e qual era o papel da iniciante ao desenvolver essa estratégia. No entanto, até o final das interações esse assunto não foi retomado por Vanessa. Devido ao tempo, a interação se voltou à construção do caso de ensino, que se originou da Experiência de Ensino e Aprendizagem.

24/09/2007 (Mariana)

Como passou a semana? Os "nossos" aluninhos estão melhorando?

Como já havia lhe falado, infelizmente, nossas interações estão na reta final, pois o Programa de Mentoria termina, oficialmente, no mês que vem (outubro), embora seja possível continuarmos até dezembro para terminar as EEA iniciadas. Para receber o certificado é necessário que você elabore um Caso de Ensino, contando uma experiência vivida. Seria interessante que já iniciasse este trabalho para que possamos ter tempo hábil de melhorar a 1.^a versão, caso seja necessário.

Estou enviando, em anexo, dois textos que podem ajudá-la a entender melhor como realizar esta tarefa. Posteriormente, lhe enviarei mais outro. Se ficar em dúvida mande mensagem.

Aguardo notícias.

Abraço e bom trabalho

O apoio da mentora na realização da atividade é constante e outra mensagem exemplifica isso:

27/09/2007 (Mariana)

Olá

Estou enviando outro texto sobre a construção do Caso de Ensino. Amadureça bem a idéia antes de começar a escrevê-lo. Ele deve retratar o seu processo de aprendizagem da docência, no PM: suas dúvidas, dificuldades, problemas e, sobretudo o seu aprendizado com as nossas interações, bem como os resultados obtidos com os alunos. Pode ilustrá-lo com as EEA que estamos desenvolvendo em seus aspectos negativos e/ou positivos.

Entre em contato no caso de dúvida. Continue mandando-me notícias dos alunos.

A finalização da participação de Vanessa no PM com um caso de ensino revela novamente a importância de sistematizar através da escrita as aprendizagens ocorridas. É também através desse processo que a mentora consegue avaliar qual foi a repercussão do direcionamento das ações no desenvolvimento profissional da iniciante.

26/09/2007 (Vanessa)

Está terminando nossa interação, que pena!! **Tem me ajudado tanto!**

Fiquei um pouco preocupada com a elaboração do Caso de Ensino porque, na verdade eu nunca tive conhecimento a respeito. Tenho receio de ter dificuldade, **é tudo muito novo pra mim!!**

Vou ler os textos que me enviou (obrigada!) e iniciarei como entender pra você me ajudar, me corrigindo.

Pode ser qualquer situação de aprendizagem? Você tem alguma sugestão, só pra me dar uma luz?

Te aguardo

Abraços! [Grifos da autora]

Refletir sobre a própria prática por meio da escrita é um exercício importante para a aprendizagem da docência. Segundo Zeichner (2008) “*o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares*” (p.539).

Esta perspectiva significa que o processo de compreensão e melhoria da atuação docente deve começar a partir da reflexão sobre sua própria ação (Shön, 2000). Esse processo foi incentivado pela mentora durante todo o percurso da relação. A mensagem do dia 26/09 também mostra a importância da mentora na atuação de Vanessa, um profissional mais experiente parece ter trazido novas aprendizagens. Como diz Vanessa: “*é tudo muito novo pra mim*”.

No caso de ensino Vanessa relata a sua aprendizagem ao longo de seu percurso no Programa de Mentoria. Para exemplificar, ao relatar o caso, a iniciante mostra e discute o aprendizado de seu aluno (Lucas) que apresentava as maiores dificuldades de leitura e escrita. Isso evidencia que as reflexões, a partir da EEA desenvolvida, estiveram presentes na construção do caso de ensino pela PI.

- Resultados percebidos e alguns exemplos

O apoio oferecido pela mentora pode ter proporcionado significativos avanços na atuação docente de Vanessa. Os mentores “*têm a função de prestar informações gerais, localizar materiais curriculares, orientar sobre estratégias de ensino, manter uma relação empática e partilhar experiências de ensino* (PACHECO E FLORES, 199, p.123), o que foi desenvolvido pela mentora participante desta pesquisa. Alguns trechos de mensagens exemplificam isso:

13/06/2007 (Mariana)

Para os que não lêem convencionalmente a melhor estratégia é pedir que “leiam” o que já saibam de cor, como por ex., poesias, músicas, parlendas etc. A tentativa de ler o texto apontando com o dedo os faz refletir onde começa e onde termina determinada palavra ou frase.

Aconselho-a a ler(estudar) o PCN de Língua Portuguesa e o livro Estratégias de leitura, de Isabel Sole, Edit. Artes Médicas. Atividades de silabação podem levar os alunos a decodificarem um texto.

22/07/2007 (Mariana)

O que acho mais significativo é que você está percebendo que as crianças pensam sobre a escrita, têm hipóteses que só o conflito provocado por suas intervenções podem encaminhá-los a níveis mais avançados. Este seu aprendizado ficou claro no seu relato.

02/08/2007 (Mariana)

Desejo que tenha descansado nas férias e esteja animada para recomeçar no PM.

Você me pergunta sobre o trabalho com palavras-chave. Veja bem, toda atividade é válida desde que o professor tenha bem claro o que quer que os alunos aprendam com ela.

24/09/2007 (Mariana)

Como passou a semana? Os "nossos" aluninhos estão melhorando?

Apesar de direcionado a um caso específico, o desenvolvimento da EEA parece ter possibilitado à iniciante experiências de ensino novas, conhecimento de estratégias que ela ainda não implementava, que conhecia pouco ou que não conseguia aplicar corretamente. Um exemplo é a análise das hipóteses dos seus alunos em processo de alfabetização, conhecimento que muito provavelmente poderá ser utilizado em outros contextos, com outros conteúdos e com outros alunos.

Essa consideração se apoia em manifestações da iniciante, como a que segue, que completa o excerto anterior relativo à palavra BALÃO.

26/06/2007 (Vanessa)

Foi muito interessante a resposta deles quando questionei sobre a escrita e observei a leitura. Descobri mais atos inteligentes nas explicações deles.

Percebe-se, neste excerto, que a opinião da professora sobre os alunos com dificuldade mudou, o que é importante para que aumente sua autoestima e a segurança com que conduz processos de alfabetização. Em outra correspondência Vanessa revela outra aprendizagem.

02/7/2007 (Vanessa)

A respeito da "pseudoleitura" (...) **já consegui observar coisas que até então não tinha percebido**. Vou escrever minhas reflexões e te envio também uma cópia da leitura realizada com a palavra circulada, para você analisar e ver se a forma está correta, **porque estou aprendendo e realizando atividades que não conhecia**. [Grifos da autora]

A mentora, entretanto, só destaca que a iniciante obteve significativas aprendizagens quando recebe o diagnóstico que Vanessa havia realizado. Esse cuidado com aquilo que se esconde ou se mostra não claramente nas correspondências revela a preocupação da mentora frente à aprendizagem da PI: é preciso ir além das palavras, é preciso dados que revelem as aprendizagens.

27/07/2007 (Mariana)

Recebi sexta feira seu material para análise. **O que acho mais significativo é que você está percebendo** que as crianças pensam sobre a escrita, têm hipóteses que só o conflito provocado por suas intervenções podem encaminhá-los a níveis mais avançados. **Este seu aprendizado ficou claro no seu relato**. [Grifos da autora]

Observa-se também, neste excerto, uma importante estratégia da mentora: ao elogiar, reforça o que precisa ser feito.

Pelas colocações da mentora pode-se deduzir que a iniciante parece ter compreendido como as crianças aprendem a ler e a escrever, como se realiza um

diagnóstico e como se faz a pseudoleitura, o que ficou claro na descrição que fez das aprendizagens dos seus alunos. Os exemplos a seguir mostram isso:

27/08/2007 (Vanessa)

Fiz com eles a leitura da música: Pirulito que bate, bate..., como registro de sondagem também deste bimestre. Individualmente, cantaram, depois solicitei que fizessem a leitura da música escrita diversas vezes, sempre questionando. Circularam a palavra PIRULITO (polissílaba), GOSTA (dissílaba), EU (monossílaba).

A Liliane está lendo, encontrou rápido o que foi solicitado.

O Ismael precisa de muita intervenção pra refletir sobre a escrita. No início, leu apenas o 1º e 2º verso, depois de mais vezes, chegou até o final, mas correndo o dedo sem correspondência nenhuma. Está ainda confundindo o som do U com o H, a palavra gosta, por ex., disse que começava com h (gato). Leitura e escrita memorizada.

O Lucas no início, também foi até a metade da música, depois foi até o final, com um pouco de correspondência. Não conseguiu circular a palavra GOSTA, circulou BATE (encontrou fácil). **Está, em partes, saindo do conceito de variedade de letras, as vezes aceita, as vezes não. Já está conseguindo perceber que se usa mais de uma letra pra cada sílaba** (o CA por ex. e o AN de LUAN já este em conflito tb, mistura A e N), **me responde com mais certeza e facilidade quando pergunto como se escreve tal palavra.** Mas o ritmo dele é bem lento, necessita de atenção especial senão não faz, só pensa se for induzido para tal.

O Alex parece que regrediu. Não é fácil despertar seu interesse e tem tido atitudes de infantilidade. Leu sem correspondência, dificuldades em encontrar as palavras.

O Vitor está doente e não está indo na escola.

As palavras-chave, como havia te explicado, está funcionando, principalmente para Larissa.

Vou realizar outras agora e aí te relato.

Abraços!!! [Grifos da autora]

09/09/2007 (Vanessa)

O Lucas está em transição para o silábico-alfabético, ora com valor sonoro bem preciso ora já com sílabas completas.

05/11/2007 (Vanessa)

O Lucas está começando a ler, estou tão feliz! Está progredindo cada dia mais.

Baseado em nossas interações, vou realizar o caso de ensino com ele e escolhi músicas.

Os relatos não só mostram um avanço na aprendizagem dos alunos, como também um olhar específico e mais fundamentado de Vanessa sobre seus alunos,

principalmente sobre aqueles que ainda não haviam alcançado os níveis de aprendizagem que ela considerava suficientes.

Talvez uma aprendizagem seja consequência da outra, pois compreendendo como se acompanham os passos dados pelo aluno ela passa a entender como é que eles aprendem.

Vanessa revela uma mudança em sua prática, decorrente de experiências e estudos. Percebe-se que não fala sobre cursos e sobre o PM.

01/08/2007 (Vanessa)

Sei que deveria ter utilizado (estratégia de pseudoleitura) **desde o início do ano, mas na verdade, tem coisas que estou analisando só agora com minhas experiências e estudos.** [Grifos da autora]

Vanessa se refere, no mês de setembro, à aprendizagem de Lucas, aluno que não estava alfabetizado, analisando seu próprio progresso na condução do processo de alfabetização do menino. Nota-se, novamente, que ela percebe as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos, seus progressos, sinal de que está conseguindo individualizar o olhar, um requisito fundamental para professores. Os alunos não são mais uma massa só, um grupo com dificuldade de aprendizagem, todos no mesmo nível e com as mesmas características.

09/09/2007 (Vanessa)

Estou muito contente de ver meu empenho ter resultados com ele, desde o ano passado me dedico para alfabetizá-lo, embora sei que o ritmo dele é bem diferente dos outros. Acredito que está a um passo!

Quanto aos agrupamentos, a última mensagem enviada por Vanessa sobre esse tema é a que se segue:

09/09/2007 (Vanessa)

A respeito dos agrupamentos, no Letra e vida aprendemos sobre a importância dos agrupamentos produtivos, de agrupar crianças com hipóteses próximas, mas como fazer para aquela que sabe um pouco mais não falar pra outra as letras? Na verdade, estou me perdendo um pouco nessa estratégia, acho que, por isso, não está sendo tão produtiva quanto deveria. Como agir, tem que ficar junto com o agrupamento toda vez para orientar a troca e não as dicas?? As vezes que pergunto pra minha professora do Letra e vida, não tira dúvidas, responde com mais perguntas e complica tudo. Por favor, me oriente!!

Apesar de uma nova explicação e de um novo detalhamento dessa atividade por parte da mentora, esse tema não é retomado nos diálogos estabelecidos até o final da interação.

Os relatos a seguir mostram a empatia estabelecida e a importância do PM tanto para a iniciante como para a mentora.

30/10/2007 (Vanessa)

Vou realmente sentir saudade de você, embora não te conheça. As nossas interações foram ótimas pra mim, me ensinaram e ajudaram muito na minha reflexão. E vc é muito atenciosa!

05/11/2007 (Vanessa)

Eu também acho que foi curto, [tempo] gostei muito de ter contato com vc, mesmo sem te conhecer te admiro. Mas, embora curto, foi muito proveitoso sim, aprendi bastante, tudo me ajudou.

03/12/2007 (Mariana)

Para mim também foi um grande prazer trabalhar com você. Quem sabe ainda haverá outras possibilidades em algum outro programa!

Você se mostrou responsável, interessada e dedicada. Isto faz com que as interações sejam produtivas. Fico muito feliz de ter aprendido tanto em tão pouco tempo, mas os méritos são unicamente seus. Ninguém ensina a quem não quer aprender e ninguém aprende se não quiser fazê-lo.

10/12/2007 (Vanessa)

Novamente quero te agradecer por tudo, valeu muito a pena, aprendi e cresci bastante. Foi realmente um prazer interagir com alguém tão competente como você!

A iniciante não respondeu ao questionário final do programa, como também não deu retorno ao questionário que lhe propus durante a realização desta minha pesquisa. No entanto, o caso de ensino que ela elaborou traz importantes reflexões sobre suas aprendizagens no PM e sobre a EEA desenvolvida. Vanessa relata suas dificuldades e a importância do PM para sua reflexão sobre a prática de sala de aula e para seu desenvolvimento profissional

(...) Diante da [tentativas] mudança na prática pedagógica, na didática em sala de aula, na perspectiva da minha aprendizagem e na dos meus alunos, fiz tentativas, às vezes frustradas; no início, avanços pequenos, mas persistindo sempre. Outrora pensei em desistir em alguns instantes, mas logo me sentia tomada pelo desejo e pela responsabilidade de realizar um bom trabalho e ser mediadora entre os alunos

que tinham dificuldade e o conhecimento. Minha maior preocupação era o Lucas, pois no início do ano vivenciava hipóteses de alfabetização bem aquém do que se espera de um aluno de 2^a. série (...). (Vanessa)

(...) O Programa de Mentoria no qual participei, fez-me refletir sobre minha prática, desfazer dúvidas, me auxiliou a melhorar a qualidade da docência. O foco das interações foram os meus alunos com dificuldades de aprendizagem, em especial o Lucas. Porém, também outros que estavam em transição nas fases de leitura e escrita e eu não sabia como fazê-los avançar em seus conhecimentos (...). (Vanessa)

O desenvolvimento de uma Experiência de Ensino e Aprendizagem mostrou para Vanessa que, para a superação de dificuldades, é necessário um planejamento e uma sequência minuciosa de ações, bem como um olhar específico sobre cada aluno. Os trechos a seguir exemplificam isso:

(...) Inicialmente, as orientações recebidas foram: **caracterizar minha classe** (conhecimento das hipóteses de cada aluno com dificuldades); identificar com clareza quantas e quais eram as dificuldades desses alunos; em que fase do processo de alfabetização se encontravam e também como conduzir o ensino com material apostilado e trabalhar paralelamente com esses alunos. **Seguir todos os passos acima citados auxiliou a resolução de problemas que não sabia como lidar.** As dificuldades eram o que trabalhar, como trabalhar, que estratégias utilizar para que eles aprendessem mais. (...)

(...) **O professor tem que planejar as atividades estabelecendo os objetivos de cada uma delas, cuidando para que sejam significativas e atendam às necessidades de cada aprendiz.** Para isso não é preciso elaborar várias atividades, deve trabalhar a mesma atividade de formas diferentes, de acordo com o nível de aprendizado que o aluno está. (...) [Grifos da autora]

(...) O meu trabalho antes das interações com a mentora era centrado na transmissão de conhecimento de forma expositiva, família silábica partindo de frases do dia, não me preocupava em planejar atividades para os que tinham dificuldades, como o Lucas, de forma contextualizada, aplicava atividades de reforço com palavras soltas, na prática empirista de querer que a criança memorize a qualquer custo e aprenda o que para ela não tem significado. (...) (Vanessa)
[Grifos da autora]

Durante os relatos a iniciante não menciona sua aprendizagem quanto aos agrupamentos, no entanto, quando analisa sua aprendizagem no decorrer de sua participação no Programa de Mentoria escrevendo o caso de ensino, ela cita essa aprendizagem como sendo também muito importante para seu desenvolvimento profissional.

(...) Trabalhava em duplas, mas em nenhum momento enfatizando a produtividade e a interação de crianças com hipóteses próximas, simplesmente um ajudava o outro sem ter a idéia de que eles refletem e avançam juntos no conhecimento. Percebi a necessidade de trabalhar com agrupamentos produtivos, ou seja, em duplas que estão em hipóteses de escritas próximas para trocarem informações, interagirem e refletem juntos, resolvendo todas as questões que surgem diante do novo (...). (Vanessa)

Vanessa aprende novas e importantes metodologias para conseguir alfabetizar seus alunos, o que faz com que avalie a prática anteriormente exercida. A sugestão de atividades, então, não veio somente como mais uma alternativa para ensinar seus alunos; elas fazem, sobretudo, que a iniciante reavalie sua própria prática. O trecho a seguir mostra isso:

(...) A hora da leitura raramente realizava, não diversificava os textos, priorizava a gramática, prática de leitura e escrita para os alfabéticos. Não fazia da leitura, algo significativo, atraente, útil e uma experiência freqüente para as crianças. Esse ano de 2007, já tenho vivenciado situações de aprendizagem inovadoras. Fazendo observações e reflexões sobre a forma de pensar dos meus alunos; analisando suas respostas e os progressos obtidos, percebo o quanto falhei com a minha primeira turma no ano de 2006 (...). (Vanessa)

Com o desenvolvimento dessa EEA a PI aprende a realizar diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos e a desenvolver atividades que incentivem a prática de leitura e escrita. Aprende também a importância de atividades que envolvem agrupamento. Essas aprendizagens são importantes no processo de alfabetização dos alunos, independentemente dos contextos em que a prática docente ocorre. Pode-se dizer que são aprendizagens para toda uma vida profissional.

Analisando as correspondências e os dados apresentados pode-se afirmar que o papel da mentora foi muito importante, pois incentivava a PI; analisava cuidadosamente as mensagens e os pedidos de ajuda recebidos; não se fixava nas “aparências”; não desistia de tarefas em curso e que não tinham sido respondidas, ou que não revelavam (ainda) a aprendizagem; dava orientações claras, seguras, minuciosas do que a iniciante poderia fazer; também dava liberdade de esta escolher o caminho a seguir, respeitando sua opção, mas ao mesmo tempo indicando a responsabilidade.

4. Considerações finais

Os três casos apresentados permitem afirmar a contribuição das EEA - Experiências de Ensino e Aprendizagem para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.

A segurança proporcionada pela mentora e seu conhecimento e experiência garantiram tranquilidade para as iniciantes experimentarem práticas novas e uma gradativa autonomia na atuação delas. Nesse sentido, nota-se a importância de a mentora ter, além de experiência com alfabetização, uma compreensão clara do objetivo do Programa de Mentoria e de seu próprio papel de formadora. Neste sentido Mariana desempenhou o papel do mentor, discutido na literatura (MARCELO GARCIA, 1999) que coloca os mentores como profissionais que: contribuem para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do trabalho dos professores iniciantes; favorecem a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe, numa relação de empatia e aprendizagem conjunta.

Essa postura ajudou a mostrar para as iniciantes que o projeto de formação no PM partia de suas necessidades, temores e angústias, por isso a importância que a professora experiente dava ao fato de conhecer a realidade de cada uma delas e seus alunos. Uma das discussões colocadas foi no sentido de que os conhecimentos teóricos e experienciais aprendidos ao longo do tempo não têm aplicabilidade direta nas salas de aula, uma vez que cada professor e cada classe têm sua idiossincrasia. Mesmo tratando de um mesmo tema, pôde-se observar que as aprendizagens das três iniciantes foram diferentes, pois diferentes foram seus contextos de atuação e sua compreensão das propostas desenvolvidas.

Durante o desenvolvimento dessas EEA a mentora procurou mostrar para as novatas a importância do registro, da reflexão e do diagnóstico para a superação das dificuldades, suas e dos alunos, fortalecendo a idéia de que a atividade docente deve ser sistematicamente planejada, implementada e avaliada.

Documentar e refletir de uma forma sistematizada sobre o que faziam ainda não era uma prática incorporada na atuação dessas PI's e o PM as ajudou nessa direção. Neste sentido elas executaram uma reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 2000) que desenvolviam eram desenvolvidas em suas salas de aula com seus alunos. Sobre isso

Zeichner (1993) acrescenta que conceber o professor como prático reflexivo é reconhecer a riqueza da experiência que reside na prática dos docentes.

A princípio as iniciantes pareciam concentrar suas expectativas de sucesso profissional nas aprendizagens dos alunos, sentindo-se inseguras (MARCELO GARCIA, 1999, PACHECO E FLORES 1999) quando não se revelavam de acordo com suas expectativas, a ponto de não perceberem seu empenho e investimento no próprio desenvolvimento profissional. Também pareciam não perceber que aprender a ensinar é um processo lento, longo, que as “vitórias” são alcançadas com muita “luta” e com a aprendizagem de olhar cada aluno como uma individualidade e assim também agir para ajudá-los.

Foi possível perceber, no estudo desses casos, que na condução das EEA ao mesmo tempo em que a mentora procura oferecer apoio e orientação, buscou favorecer/possibilitar condições para que as PI's desenvolvessem sua autonomia, atuando dessa forma da base do conhecimento para o ensino das iniciantes (Shulman, 1997), ou seja atuando nas aprendizagens e saberes das iniciantes que foram/são construídos ao longo de sua vida.

Resumindo, nessa pesquisa objetivava-se compreender, o que e como as professoras iniciantes com o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. Em virtude dos dados apresentados pode-se considerar que as EEAs foram uma estratégia formativa de destaque no contexto das aprendizagens da docência das professoras iniciantes, favorecendo a construção de saberes profissionais de longa duração. De forma igualmente importante, influenciou na aprendizagem da mentora, tornando-a formadora de professores mais capacitada, visto que analisar, refletir e repensar a própria prática são ações que possibilitam aos professores formadores maior compreensão de sua atuação, permitindo que direcionem seus conhecimentos e práticas tanto para a solução de problemas como para dar continuidade à própria formação.

O desenvolvimento das EEA's mostraram que elas não se tratam de um planejamento comum de uma atividade desenvolvida em sala de aula pelos professores, mas de uma ferramenta formativa complexa que envolve aprendizagens profissionais de dois professores em etapas distintas da atividade docente.

Essas informações sugerem a importância das políticas públicas se voltarem à iniciação ao ensino, nesse sentido Programas de Mentoria se destacam como uma estratégia eficaz. Com relação ao desenvolvimento das EEA's, observou-se que é uma

estratégia importante para a aprendizagem docente de iniciantes e formadores de professores, elas reafirmam a importância dos trabalhos das políticas públicas estarem em sintonia como o que o professor vivencia em sua sala de aula.

Minha aprendizagem durante o desenvolvimento desta pesquisa foi enriquecedor. Até o momento não havia trabalhado com narrativas, ler o que as professoras diziam, interpretar e ao mesmo tempo lidar com dados de origens distintas (questionários, anexos, roteiro de entrevista) foi produtivo, mas também conflituoso. Compreendi que enquanto pesquisadora tinha que encontrar na palavra escrita as ações e o processo de aprendizagem docente desenvolvido, dessa forma isso exigia uma atenção redobrada ao que lia e um cuidado no que interpretava. Para esse procedimento a teoria me trouxe segurança, diretrizes e certezas.

Destaco que nesse trabalho apresentei apenas três exemplos, de uma única mentora, mas o grupo de mentoras, especialistas e pesquisadoras, que vivenciaram inúmeras outras ações no mesmo sentido e com resultados semelhantes, tiveram a oportunidade de constatar que Experiências de Ensino e Aprendizagem pautadas em situações de sala de aula de professoras iniciantes – tais como definidas e desenvolvidas ao longo do PM – que foram acompanhadas individualmente por professoras experientes e bem sucedidas – as mentoras – são estratégias poderosas para o desenvolvimento profissional docente e que Programas de Mentoria são favorecedores de aprendizagens profissionais significativas, tanto para professores iniciantes como para professores experientes.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. L. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDREWS, Byllie D' Amaro; QUINN, Robert J. **The effects of mentoring on first-year teacher's perceptions of support received**. The Clearing House, 78 (3), p 110, Jan/Fev. 2005. Disponível em:

<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ710915&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=EJ710915>. Acesso em: 08/fev/2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 29, n. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14/Abr/2008.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v.18, n.59, 1997. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/ Fev/2008.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educ. Soc. , Campinas, v. 25, n. 89, 2004 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13/ Maio/ 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. Soc. , Campinas, v. 23, n. 78, 2002 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/Fev/2008.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação de professores** . Ensaio: aval.pol.públ.Educ. , Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, 2005 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/mai/2008.

CHARTIER, A. M. **Alfabetização e formação dos professores da escola primária**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 8, p.4-12, maio/ago.,1998. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_03_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf>. Acesso em: 05/nov/2009

ESTEVEES, Maria da Penha; CHAVE, Eneida Maria. **A reflexão da prática como um dos subsídios para a formação do professor de ensino fundamental**. Revista Educação,

Belo Horizonte, V.31, N.01, p.01-12. 2006. Disponível em:
<[HTTP://coralx.ufsm.br/revce/](http://coralx.ufsm.br/revce/)> .Acesso em: 09/jun/2007.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** Cadernos de Pesquisa, n.115, p. 155-172. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 10/set/2008.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação.** Ciência e Educação, v.11,n.02, 2005 p.327-345, 2005. Disponível em:
<www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=267&article=98&mode=pdf
->.Acesso em: 14/set/2008

GARCIA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre a formação de professores:** o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, Caxambu, N. 9, Set/out/Nov/Dez, p.51-75. 1998. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf
f>. Acesso em: 27/set/2008

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Trad: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. et al. **La función docente.** Espanha: Síntesis Educación, p.86-98, 2001.

GUARNIERI, M.R. **O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor.**In: Anais da Anped, 1997.

HARASIM, Linda (et al). **Redes de Aprendizagem:** um guia para ensino e aprendizagem on-line. Trad: Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Editora Senac, p. 19-58, 2005.

MENDES, Maria Tereza R. Pessoa J. **Casos e narrativas – contextos e pretextos para a integração das tics no processo educativo.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12, p.49-64, maio/ago.2004. Disponível em:
[www.bve.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/det.asp?cod=68936&type=P - 10k](http://www.bve.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/det.asp?cod=68936&type=P-10k) -. Acesso em: 12/abr/2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman.** Revista Centro de Educação, n.2. 2004, Disponível em:
<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>.Acesso em 30/set/2007.> .Acesso em: 30/set/2008

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2004

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia.** Educação e Sociedade, Campinas, n.100 – Especial, p. 1037-1057, out/2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>. Acesso em: 22/ago/2008.

MONTEIRO, Hilda Maria. Et al. **Alfabetizar: aprendizagens de professoras iniciantes no programa de mentoria da UFSCar.** In: Anais de Congresso: IX Congresso estadual

paulista sobre formação de educadores. UNESP – Universidade Paulista. 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ix%20cepfe/Arquivos%202007/11relatos.pdf>. Acesso em: 20/abr./2009.

NONO, Anabel Maévi; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti Mizukami. **Processos de formação de professores iniciantes**. Rev. Bras. Est. Pedagógicos, Brasília, v.87, n. 217, p.382-400, set/dez. 2006. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6A7DE7EE-A0BC-4EBD-B575-2BDFDC09D81B%7D_Miolo%20Rbep%20217.pdf> Acesso em: 08/fev/2009

OLEBE, M. **Helping new teachers enter and stay in the profession**. The Clearing House, 78 (4), p. 158 – 163. 2005. Disponível em: <http://heldrefpublications.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,5,7;journal,24,30;linkingpublicationresults,1:119950,1>>. Acesso em: 08/fev/2009

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Asunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Porto Editora, 1999.

PALLOF, Rena M; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. In:Construindo estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Trad: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. Trad: Leila F. De Souza Mendes. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2004.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 31, 2006 Anped. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso em: 13/ Mai/2008.

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Albuquerque. **A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista**. Rev. Bras. Est. Pedagógicos, Brasília, v.88, n.220, p.592-620, set/dez. 2007. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6A5F11BF-04AC-4935-8BA8-160669419A42%7D_Miolo%20Rbep%20220.pdf>. Acesso em: 06/ fev/2009.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 01, p.01-22. fev/1987.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educaçã. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 04/Nov/2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida e formação**. Revista educação em questão.

Natal. v. 25, n. 11, p. 22-39, p.01-17. abr/2006. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=68640&type=P>> .Acesso em:
20/abr/2009.

TANCREDI, Regina M. S. P.; REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** São Carlos, PPGE/ME, 2005. (relatório de pesquisa)

TANCREDI, Regina M. S. P.; REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** São Carlos, PPGE/ME, 2008.v.1 (relatório de pesquisa)

TANCREDI, Regina M. S. P.; REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente.** São Carlos, PPGE/ME, 2008.v.2 (relatório de pesquisa)

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, n.73. 2000. Disponível em:
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/eds/vol21n73/eds2173_13.pdf>. Acesso em: 22/set/2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 3 ed. 2002

TORRES, Patrícia Lupion *et al.* **Formação continuada on-line para professores matice.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 433-444, maio/ago. 2008. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd99=about>>. Acesso em: 23 de set. de 2008

TOWNSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZET, Elisabete Medianeira. **A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso.** Educar, Curitiba, n.29, p.207-221, 2007. Disponível em:
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/8677/6036>>. Acesso em: 06/ fev/2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.29, n 103, p.535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> . Acesso em: 06/fev/2009

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993

Apêndice 1

Roteiro de entrevista - mentora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

1- Conte sua trajetória profissional. Destaque os aspectos mais relevantes para o seu trabalho como mentora.

- Formação inicial
- Formação continuada
- Experiência docente
- Motivos da escolha pela profissão

2- O que trouxe você ao Programa de Mentoria? Por que resolveu participar? A sua expectativa se confirmou? Por que?

3- Em que sua experiência e formação contribuiu para o programa?

4- Você se lembra como surgiram as experiências no âmbito do programa?

5- Hoje, como você definiria uma EEA? O que ela é para você?

6 - Qual é a importância do desenvolvimento das EEA para as professoras iniciantes? E para você?

7- O que as professoras iniciantes aprenderam com o desenvolvimento das EEA?

8- Como a sua formação e experiência contribuíram para que ajudasse as pis no desenvolvimento das EEA?

9- Quais foram os temas das EEA mais presentes com as mentoradas? Sua experiência como alfabetizadora ajudou? Só com seu conhecimento como supervisora, teria sido possível fazer o mesmo trabalho?

10- Por que você acha que alfabetização, leitura e escrita foram os temas mais presentes nas experiências de ensino e aprendizagem? Por que as professoras tinham mais dificuldades com eles? Você acha que essas EEA contribuíram para diminuir as dificuldades das pis? Por que?

11 -Teve dificuldades ou facilidades na orientação do desenvolvimento das EEA? Quais? A que atribui às dificuldades? Como superou?

12- O contexto das professoras iniciantes, em consequência o contexto das EEA era diferente quando comparado ao contexto em que vivenciou (sua experiência)? Como você lidou com isso? Teve dificuldades? Quais? Como superou?

13- Na leitura que fiz das interações que abordavam as EEA sobre alfabetização notei que as PÍ's Andressa, Viviane e Grazielle, tinham uma mesma dificuldade: fazer diagnóstico. Você tem alguma hipótese que justifique essa situação?

12- Notei que seu trabalho com as EEA, teve alguns focos, entre eles o incentivo e a valorização profissional das PÍ's e a importância em refletirem e registrarem tudo. Estou certa? Por que escolheu esse caminho? Qual a importância dele?

13- O que você aprendeu com o desenvolvimento das EEA? Teve que rever conhecimentos teóricos e práticos que tinha? Ou seja, rever sua base de conhecimento para o ensino?

14- Como o grupo deu suporte para o seu trabalho como mentora, mais especificamente na condução das experiências de EEA?

15- Quando olha o desenvolvimento das EEA hoje, faria um trabalho diferente? Como?

Apêndice 2

Roteiro de questionário destinado as professoras iniciantes

Mestranda: Glaciele dos Santos de Pieri
glaciele_pieri@yahoo.com.br
Orientadora: Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi
Roteiro de questionário

Caracterização

- 1) Qual é a data de seu nascimento?
- 2) Em que nível e série está lecionando no momento?
- 3) Completou o curso do Magistério no ensino médio? Em que ano? Começou a lecionar logo após a formação? Em que série e escola?
- 4) Completou o curso de Pedagogia (ou outra licenciatura)? Em que ano? Foi em uma universidade pública ou privada? Começou a lecionar logo após a formação? Em que série e escola?
- 5) Que dificuldades você enfrenta no seu trabalho (na sua classe ou na escola) atualmente? O que faz para superá-las?
- 6) Já pensou em desistir da profissão? Como foi isso?

Aprendizagens relacionadas às Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas junto ao Programa de Mentoria da UFSCar

- 1) Você se recorda das Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) que desenvolveu? Qual(Quais) era(m) o(s) tema(s)? Qual desses temas foi mais importante para você na época? Por que?
- 2) Conte um pouco sobre essa(s) EEA: por que e como cada uma delas foi escolhida; como cada uma foi desenvolvida; o que aprendeu, na época, com o desenvolvimento de cada uma das EEA.
- 3) Você utilizou o plano elaborado para as EEA depois que terminou o Programa de Mentoria? Por que? Que modificações fez? Quais foram os resultados?
- 4) As EEA ainda repercutem na sua atuação? De que forma?
- 5) Como analisa o desenvolvimento das EEA hoje? Faria algo diferente? Em caso afirmativo, o que faria e por quê?
- 6) Qual foi o papel da mentora no desenvolvimento da EEA? Como era sua relação com ela durante esse período?

Apêndice 3

Detalhamento do percurso da análise das Experiências de Ensino e Aprendizagem

A experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida pela professora iniciante: VANESSA

Na primeira mensagem à mentora, a professora iniciante relata, sucintamente, seu problema com alunos que não sabiam ler e que devido a isso eram alunos copistas. Considerando que o Programa de Mentoria podia oferecer **instruções** para trabalhar com esses alunos. Em resposta, MARIANA, inicialmente, realiza uma aproximação, partindo das experiências e vivências de VANESSA.

Elogia VANESSA, relatando no questionário inicial, observou que a iniciante buscava, de diversas formas, um aperfeiçoamento, o que demonstrava uma preocupação com seu próprio desenvolvimento profissional; diz que também observou que VANESSA obtivera ajuda no início de sua carreira, de outras professoras (pares das escolas onde a iniciante atuava)

Partindo da exposição inicial das dificuldades que a professora iniciante havia apresentado e com a leitura do questionário inicial, a mentora sugere que os apontamentos; alunos com dificuldade de aprendizagem; falta de apoio da família, sistema apostilado, falta de material para os alunos - sejam o foco do envolvimento da PI no Programa de Mentoria. Em seguida apresenta as experiências de ensino e aprendizagem explicando que seria necessário, até o final do Programa, a execução de pelo menos uma EEA com um tema em específico (eleito dentre os que havia citado). Assim desde as primeiras interações ocorreu a delimitação dos objetivos das comunicações, e as EEA entram na interação como um das alternativas para superação dos problemas indicados. A mentora pede então um maior detalhamento dos alunos que precisavam de um maior apoio, para que assim juntas, pudessem construir um ponto de partida para o desenvolvimento da experiência. Também explicita quais são os objetivos do Programa de Mentoria.

Diante dessa sugestão VANESSA parece gostar de focar as interações nas dificuldades de seus alunos. A pedido da mentora faz um detalhamento do seu trabalho. Apresenta a metodologia a ser utilizada, que consistia na interação, incentivo à participação, e tarefas diárias com o uso de cadernos de reforço, para seus alunos. Relata que se sente satisfeita com o trabalho em duplas realizado com as crianças e a atividade do caderno de reforço. Destaca que 5 alunos ainda não conseguiam ler e escrever corretamente e desses 2 precisam ainda mais de atenção e 1 tem feito com que ela se sentisse “apavorada”.

A partir desse relato a mentora explica que para os alunos que lêem convencionalmente, a PI poderia dar atividades que fizessem com que lessem o que já sabem ler (poesias, musicas) apontando com o dedo as sílabas. Também indica dois livros que trazem discussões sobre alfabetização. Com relação aos dois alunos que necessitam de mais atenção, indica que a atividade com caderno de reforço, realizada em casa talvez não seja a melhor estratégia. Aconselha a PI, primeiramente, a elevar a auto-estima desses alunos, como também colocá-los para sentarem em duplas, com alunos que estão num nível mais avançado.

A iniciante também relata sua dificuldade em realizar um diagnóstico. Não sabia se realizava essa sondagem na letra bastão (ex: professora) ou na letra cursiva (ex:professora). Para resolver esse conflito procurava a professora de um curso de formação continuada que realizava (Letra e Vida) e os pares. Porém, ficara em dúvida: qual a melhor? Sigo a professora da minha escola ou alguma das professoras do curso? Pede então ajuda da mentora para saber se um jeito é melhor que outro.

Em resposta, MARIANA, orienta sobre o uso da letra de forma e manuscrita, na fase inicial da alfabetização; ressalta a importância das sondagens e oferece liberdade para que a professora iniciante realize a sondagem, já que era uma escolha que deveria partir as necessidades que os alunos tinham como também era uma escolha pessoal.

MARIANA em continuidade pede as produções espontâneas dos alunos da PI. VANESSA responde que estava sobrecarregada por ser o final do semestre, porém quando possível enviaria as produções pedidas. Relata sobre uma atividade que realizou, um ditado sobre a festa junina, ao desenvolver percebeu que, os dois alunos com mais dificuldades, haviam conseguido um significativo avanço. Destaca também seu contentamento com a sua relação com a mentora.

MARIANA diz para VANESSA que registre todo o processo de aprendizagem ocorrido, ou seja, realize um registro reflexivo. Acrescenta que esse é um procedimento necessário para a elaboração do caso de ensino, atividade que encerra sua participação no Programa de Mentoria. Como também seria importante para sua própria aprendizagem e auto-reflexão de sua atuação como professora.

Diante desse pedido MARIANA responde diz que imprime todos os diálogos estabelecidos com a mentora e pede mais orientações sobre as atividades que ainda seriam desenvolvidas no Programa de Mentoria; novamente demonstra satisfação

com as interações no PM. A mentora então, explica as duas fases do PM (módulo 1 e módulo 2), e destaca que o tempo era curto, e que deveriam focalizar no desenvolvimento de uma EEA (que posteriormente ofereceria bases para a execução do caso de ensino). Novamente pede as sondagens dos alunos.

A professora iniciante, seguindo as orientações anteriores da mentora aplica atividade de leitura e escrita a partir de letras de músicas. Relata que o resultado foi significativo e que seu aluno com maiores dificuldades estava progredindo. Com relação a isso a mentora dá orientações detalhadas de como devem ser desenvolvidas as atividades de leitura de textos conhecidos (músicas e histórias) e ajuda no diagnóstico dos alunos pela iniciante da iniciante.

Sobre a bibliografia indicada anteriormente pela mentora, VANESSA explicita sua dificuldade financeira em adquirir os livros. No entanto, encontrou outras alternativas para ter acesso. Destaca também que estava aprendendo, observando e realizando atividades que antes não conhecia.

Os dados do diagnóstico dos alunos seguiram para a mentora através do correio. Ela os leu e aconselhou que a PI agrupasse esses alunos com dificuldades em dois grandes grupos. Explicou que todos precisavam de atividades que provoquem o conflito e os façam avançar em suas hipóteses; além disso, também precisam compreender que há necessidade de mais de uma letra para representar os sons das sílabas.

A pedido da Mentora, VANESSA manda um segundo diagnóstico de seus alunos realizado a partir das leituras dos alunos com textos conhecidos. Por esses materiais observa as primeiras aprendizagens da iniciante. Analisa as aprendizagens dos 5 alunos que eram foco principal das EEA e reafirma as orientações anteriores sobre atividades e processo de alfabetização; também destaca a importância de não se trabalhar apenas com palavras, mas também com frases. Por fim, pergunta sobre o andamento das estratégias de alfabetização já utilizadas (atividades em duplas) e os resultados.

A PI relata sobre suas aprendizagens, destaca a leitura do livro anteriormente indicado. Indica alguns procedimentos de leitura e escrita que tem utilizado com seus alunos (trabalho com letras de músicas) e pede orientações sobre as estratégias que estavam sendo utilizadas. A mentora, novamente esclarece as dúvidas destacadas pela professora iniciante.

VANESSA relata a importância de ter um profissional mais experiente ao seu lado, indicando que o que fora ensinado no curso de formação continuada (Letra e Vida) ela já havia aprendido com sua mentora. Escreve sobre seu diagnóstico,

demonstrando uma significativa aprendizagem nesse procedimento, como também ressalta as significativas melhoras dos alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem. Com relação às atividades desenvolvidas pela PI a mentora indica outras formas de trabalhar com as músicas para a alfabetização dos alunos. Em seguida pede que relate sobre como estava ocorrendo a estratégia de agrupar os alunos em duplas, colocando novamente o que é leitura e escrita, tomando colocações anteriores.

Em resposta ao pedido de MARIANA sobre o agrupamento dos alunos VANESSA destaca suas dificuldades e algumas dúvidas. Relata os avanços de seu aluno com maior dificuldade e afirma sentir-se satisfeita; no entanto, possui alguns dilemas no acompanhamento posterior da aprendizagem do aluno, aguardando então uma orientação de sua mentora.

Diante dessas dúvidas, tenta esclarecê-las e sugere outras atividades, discutindo qual o papel da professora na leitura e escrita dos alunos.

A EEA encerra-se com o comunicado da mentora sobre o encerramento do Programa de Mentoria e sobre a necessidade de começarem a pensar sobre a elaboração do caso de ensino, com base na experiência que a PI desenvolvera com seus alunos.

A experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida pela professora iniciante: GABRIELE

A experiência de ensino e aprendizagem de GABRIELE refere-se à sua participação no segundo módulo do PM. Inicialmente a mentora indica que a EEA a ser desenvolvida não poderia abarcar um tema desenvolvido anteriormente, já que esse momento fazia parte do módulo 2 da PI no Programa de Mentoria, também explica sobre a construção do caso de ensino nessa nova etapa, que poderia ser construído a partir da EEA a ser desenvolvida. Diante disso a iniciante, cita sua dificuldade em lidar com a sala de aula como um todo, ao mesmo tempo em que realiza um trabalho individualizado com 04 alunos que precisam de uma atenção maior.

Em resposta a mentora lhe dá uma afirmativa sobre a opção eleita, e pede um maior detalhamento dos alunos. Diante das dificuldades que a GABRIELE tem no relacionamento com os seus pares na escola, o desenvolvimento da experiência é interrompido. No entanto, passada essa fase, pelo menos por hora, ela faz um detalhamento das dificuldades de seus alunos: 01 aluno é agitado e tem dificuldades na produção de texto; 02 alunas são repetentes e estão com dificuldades em produzir textos, 01 aluna não é

repetente porém apresenta dificuldades na produção de textos; 01 aluno com baixo autoestima, e também com dificuldades em português e matemática; e 01 aluno com dificuldades em matemática e produção de textos. Expõe que está atarefada e que as produções dos alunos estavam com seus respectivos pais e que quando fosse possível, enviaria essas produções.

A mentora pergunta sobre a leitura que a PI fez sobre o texto que oferece instruções para a elaboração do caso de ensino. O caso de ensino seria decorrente da EEA. A leitura oferece subsídios para GABRIELE confirmar o foco da EEA, e justifica essa escolha pela preocupação, relata que a instituição onde lecionava destinava uma atenção maior aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No entanto, ao observar as dúvidas de direcionamento do tema da EEA a mentora pede um maior direcionamento nos objetivos que a PI gostaria de desenvolver com seus alunos: o que ela quer ensinar? por quê? Explica que se faz necessário uma discussão com um foco mais objetivo pois, a proposta era aberta demais. Também solicita a construção de um relato detalhado dos passos a serem seguidos na condução da EEA, como também a construção de um plano de ação.

Isso fez com que GABRIELE direcionasse seu trabalho. Diz ela que: *“Realmente, você está certa, eu estava pensando em todos os conteúdos. Mas este é um trabalho mais longo (talvez fosse até tema de uma monografia). Delimitando o tema, penso que o ideal, e mais importante, neste momento, é auxiliá-los a adquirir autonomia para escrever textos, e bons textos! Então fica delimitado o tema: Como oferecer atendimento diferenciado e individualizado aos alunos com dificuldades em produção de texto”*.

GABRIELE conta para a mentora que a instituição onde atuava, a responsabilizava pela indisciplina dos alunos, mas considerava que não era sua “culpa” e que eles eram, em parte, agitados porque as atividades das suas aulas eram motivadoras e exigiam participação constante. Com relação ao plano de ação solicitado pela mentora, parecia ter dificuldades em sua elaboração.

A mentora concorda com a decisão que a iniciante toma com relação ao tema da EEA, e pede um diagnóstico detalhado dos alunos para que possa ajudá-la. Oferece também orientações para o planejamento da experiência.

Ao realizar uma atividade com seus alunos que envolvia produção de textos, GABRIELE realizou com seus alunos, ela expõe que sentiu dificuldades, essas consistiam

em ensinar seus alunos a escreverem corretamente seus textos, para tentar superar esta dificuldade pede ajuda para sua mentora.

Atendendo a solicitação da iniciante MARIANA, indica atividades que já haviam sido sugeridas na fase 1 do PM, fase do qual a iniciante já havia participado. MARIANA retoma novamente alguns argumentos, explicando que o primeiro passo para a superação da dificuldade em ensinar os alunos a produzirem bons textos, estaria na sua ação para que as crianças percebesse a ocorrência nos textos de parágrafo, pontuação, e paragrafação.

GABRIELE adoece e se afasta por um tempo; logo em seguida vem o recesso escolar; como ela estava sobrecarregada, justifica que sendo assim teria mais tempo para se dedicar as atividades solicitadas no PM.

Relata que havia enviado as produções de seus alunos, e expõe ao retomar o período letivo, havia desenvolvido as atividades indicadas pela mentora, e que observará pequenos avanços por parte dos alunos. Ao receber o material resultante da atividade desenvolvida, a mentora indica atividades que envolvam pontuação, parágrafo e ortografia. Solicita a construção de um plano de atividades (fase do planejamento da EEA). Com relação aos alunos de GABRIELE, MARIANA considera que todos estão alfabéticos, e que o caminho é escrever, revisar e reescrever textos sistematicamente. Pede para a PI ter mais atenção com seis alunos, que não eram necessariamente os mesmos que GABRIELE havia indicado anteriormente. Sugere atividades para serem desenvolvidas com eles. Além disso, explica que a atividade que envolvia a construção de “cartas” que a iniciante havia desenvolvido e explicitado anteriormente não era o mais adequado para crianças de uma 2ª série.

Em resposta a PI explica que começará a escrever o planejamento e que havia ficado doente pelo excesso de trabalho. Numa mensagem posterior envia o seguinte relato sobre o objetivo da EEA: *“Como oferecer atendimento diferenciado e individualizado aos alunos com dificuldades em produção de texto”*; e um planejamento de procedimentos e de atividades que seriam desenvolvidas. Começa a também a desenvolver estratégias indicadas pela mentora. Além disso, relata que iniciaria um curso de especialização em psicopedagogia.

Ao ler este plano inicial da EEA a mentora sugere algumas modificações para que possa atingir satisfatoriamente a execução da EEA e conseqüentemente o caso de ensino. Também pede para que GABRIELE começasse a pensar como que iria registrar todos esses procedimentos, indica nesse momento, o 3º. Passo da EEA.

Após um período de ausência da iniciante, a mentora faz algumas cobranças sobre as solicitações encaminhadas. A iniciante explica que a demora em responder devia-se ao seu grande envolvimento com as atividades, e o registro das mesmas, que havia se proposto a fazer. Envia para a mentora as orientações de como iria registrar o desenvolvimento desta experiência, destacando: diário descritivo das atividades planejadas e executadas e as produções dos alunos.

A mentora explicita as próximas etapas do caso de ensino de forma a sistematizar e orientar os procedimentos e ações da iniciante na superação da dificuldade apresentada.

Ao tentar realizar uma sondagem mais detalhada dos seus alunos, observa quase nenhum avanço, teria portanto, que reprovar alguns deles, diante disso relata:

(...) de que adianta escrever uma EA que não deu certo? Para mim tudo o que fiz seria importante para o desenvolvimento desses alunos nesta prática de produzir textos, mas os resultados não mostram isso, escrevi uma EAA demonstrando o que foi possível realizar mas não sei como escrever os resultados, visto que foram insatisfatórios (...)

No entanto, parece que ela ainda não conseguira realizar um diagnóstico e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Assim, quando realizou um outro diagnóstico observou que alguns de seus alunos haviam progredido, não tanto como ela queria, mas ela conseguia observar uma significativa melhora. Nesse momento a mentora concorda com ela, explica que é preciso mudar o olhar, discutindo então os objetivos da EEA e tentando fazer com que a PI compreenda que a experiência desenvolvida foi válida.

Sobre as reprovações a PI indica que já havia selecionado as experiências. Esta EEA se encerra com o envio detalhado de todas as etapas da experiência de ensino e aprendizagem e por fim o caso de ensino.

A experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida pela professora iniciante: ADRIANA

Em um das primeiras mensagens, a iniciante destaca para a mentora que sua maior dificuldade consistia em alfabetizar seus alunos. Relatou que estava trabalhando com um projeto chamado “*Primeiras Palavras*”, com crianças de segunda a quarta série, que não estão alfabetizadas. As crianças permanecem no projeto por meio período sendo que no outro período ficam em suas respectivas salas de aula. Destaca que utiliza em sua sala

de aula, “método das boquinhos”. Em resposta a mentora se apresenta contando sobre sua trajetória profissional. Explica qual é o papel do mentor e se propõe a ajudá-la. Inicia colocando a importância de elevar a auto-estima dessas crianças, e que o trabalho de ADRIANA é diferente do que se realiza numa classe comum.. Apresenta um projeto de formação continuada parecido (classes de aceleração), proposto pela Secretaria do Estado de São Paulo, fala sobre a importância do registro reflexivo durante a participação da PI no Programa.

Procurando ajudar a PI, a mentora indica materiais do projeto: “classes de aceleração” especialmente, atividades diagnósticas para o encaminhamento do processo de alfabetização. Também pede um diagnóstico dos alunos e esclarecimentos sobre o “método das boquinhos” .

ADRIANA explica que esse método é “tradicional” e consiste em trabalhar com as famílias silábicas, relata que, atende 11 alunos de segunda série, num primeiro momento, e logo após atende 15 alunos de quarta série. Segundo ela, alguns já estão sabendo as sílabas simples, 02 não conseguem escrever o próprio nome e 01 aluna está desinteressada, e não quer receber nenhum tipo de ajuda.

A mentora procura orientar a PI a refletir sobre a metodologia utilizada. Para isso, pede que compare o método “das boquinhos” com a teoria que ela estudava no curso do Letra e Vida, o construtivismo. ADRIANA fala sobre as duas formas de alfabetizar e expõe: *“Não trabalho só boquinhos, trabalho com jogos, dinâmicas, alfabeto móvel, músicas, poemas, bingos, leituras de livros, etc.”* R

Relata que seus alunos gostam do projeto, por estarem envolvidos com atividades que de certa forma fogem a rotina de uma sala comum. Diante disso, não sentem vontade voltar para suas respectivas salas. Das 27 crianças que atende, 04 que só conhecem as vogais e 01 se recusa a aprender.

Em resposta a mentora destaca a importância do Curso Letra e Vida para a superação das dificuldades das crianças, e oferece apoio na realização das sondagens, que tem por base a teoria utilizada no curso Letra e Vida. Também inicia uma discussão sobre o método das boquinhos e a teoria construtivista. Defendendo a última. Por fim, destaca a importância de sempre estar aberta para aprender e pede que ADRIANA a mantinha informada sobre seus passos e as aprendizagens dos alunos.

Após essas mensagens a iniciante expõe com mais segurança que o método que emprega é o tradicional. Para tanto explica as atividades que desenvolve.

Dando continuidade à interação a mentora pede um detalhamento das atividades e questiona a PI com o intuito de fazê-la pensar sobre as atividades que desenvolve. Considera que o conflito entre o construtivismo e os defensores do método fônico, é presente na área da educação e que, de certa forma, a PI também vive esse conflito: de um lado tem o curso do Letra e Vida, com a teoria do construtivista e de outro, o que a escola adota, o método das boquinhas. Sendo assim, orienta que ela construa um diário reflexivo tentando registrar as angústias vividas nessas duas realidades. Por fim, oferece referências, que tratam dessa polêmica para leitura, indicação que é logo aceita pela PI. Ela se mostra aberta a novas aprendizagens e justifica que não trabalha com o “construtivismo” porque de certa forma, o desconhece. Em um relato posterior, avisa que o número de alunos havia aumentado e que, portanto, estava bem atarefada. Mostra-se satisfeita quando percebe uma aceitação, pelas famílias dos alunos, de seu trabalho.

A mentora parabeniza-a e questiona se ela havia realizado a leitura dos textos sugeridos. Indica duas atividades a serem desenvolvidas - agenda (produções espontâneas que consiste pelas crianças na descrição de acontecimentos importantes para elas e o trabalho com poemas - atividades com base na teoria da psicogênese. Pede uma devolutiva se caso elas fossem desenvolvidas.

ADRIANA explicita que já havia desenvolvido anteriormente atividades que envolviam poemas. Com relação aos textos indicados pela mentora, justifica que são próximos aos que havia lido no HTPC da escola. Expõe que desenvolveu uma estratégia que foi indicada pelo curso de formação continuada que realiza: Letra e Vida. Diante dessa experiência surgiram algumas indagações e conflitos: “quando intervir? de que forma?”

Oferecendo um apoio a mentora explica que antes de qualquer atividade, a iniciante deve ter um objetivo, ou seja, saber o porquê e para quê realizar determinadas ações e usar determinadas estratégias. Considera que talvez ela não tenha alcançado sucesso porque a atividade não tenha sido a mais adequada e os objetivos bem definidos. Diante disso, a partir da atividade desenvolvida, a mentora procura readaptá-las para atender necessidades específicas dos alunos de ADRIANA. Destaca também que para desenvolver determinados procedimentos que tem como base a teoria construtivista, não é necessário abandonar a metodologia “tradicional” das boquinhas. Faz uma análise da sondagem que a PI enviou sobre os alunos e a parabeniza-a, dizendo que seria importante realizar uma sondagem por mês e arquivar essas informações, construindo um portfólio. Ressalta que estava entusiasmada com os alunos de ADRIANA e coloca a perspectiva de leitura e escrita da teoria da psicogênese. Envia novamente bibliografia sobre o tema.

A mentora pergunta o que a PI pensou sobre a análise que ela havia feito sobre as sondagens dos alunos. Questiona também sobre as atividades que foram sugeridas (agenda e poemas), se foi ou não possível conciliá-las com o trabalho das boquinhas. Faz a colocações sobre o registro reflexivo e a sua importância para o PM e para a prática da PI. Cobra as leituras sugeridas, que dariam suporte para que ADRIANA orientasse sua prática.

Em resposta a iniciante diz que está realizando as leituras e desenvolvendo as atividades. Pela primeira vez relata de uma forma objetiva e concisa o avanço de seus alunos, com base na teoria da psicogênese e na metodologia “das boquinhas”. Em 25/09/2006 ela diz que:

“Eu nem acredito que alfabetizei até agora sem conhecer como as crianças aprendem, as hipóteses de escrita que as crianças passam, nunca dei ênfase aos conhecimentos prévios das crianças, se as crianças não escrevessem correto, achava que elas não sabiam nada. Já passei por experiência com criança que escrevia cavalo, e não sabia como escrever vaca. Só este ano com a ajuda do curso letra e vida e da mentoria estou entendendo os porquês.”

A mentora parabeniza-a e explica que os resultados têm sido bons porque a PI compreendeu que uma única metodologia é suficiente para ensinar todas as crianças. Pergunta se ADRIANA havia desenvolvido atividades com ditados. ADRIANA explica como realiza o ditado e denomina a forma como o faz de procedimento “tradicional”

Diante disso, a mentora faz colocações sobre o ditado e seus objetivos. Na época em que surgiu e tece considerações sobre a produção de textos espontâneos. Pergunta então para ADRIANA como ela desenvolvia atividades que tinham por base textos.

Após a descrição de ADRIANA, a mentora relata que as atividades que ela havia desenvolvido eram pertinentes, porém não priorizavam a produção de textos espontâneos. Desta forma, faz sugestões, entre elas o uso de jornal, para que a criança compreenda a função social da leitura e da escrita. A iniciante aceita a sugestão e começa a desenvolver essa estratégia. Diante disso, a mentora em 04/07/2006 diz:

“Com este tipo de atividade fica difícil avaliar quanto suas crianças estão dominando o código escrito. Como você trabalha com famílias silábicas há uma tendência muito forte delas escreverem as sílabas conhecidas e não errarem. Mas, COMO ESTÃO PENSANDO O CÓDIGO COMO UM TODO? SERÁ QUE COMPREENDERAM COMO A ESCRITA ALFABÉTICA FUNCIONA? E OS DEMAIS ALUNOS COMO ESTÃO? Gostaria que iniciasse o trabalho com textos espontâneos”

Isso fez com que a PI refletisse e dissesse que iria adequar suas atividades. Após o período de recesso escolar a PI a pedido da mentora envia uma síntese sobre o que aprendeu e o que desenvolveu no primeiro semestre no PM. Avalia a relação como sendo produtiva, expõe que reavaliou sua prática e conseguiu ter uma clareza maior sobre a relação com a leitura e escrita.

Diante desse relato a mentora aguarda novos diagnósticos das crianças, que seriam realizados a partir da produção de textos indicados por ela.

ADRIANA desenvolve a atividade partindo das produções espontâneas de textos. no entanto, encontra dificuldades para as correções. O material dos alunos é enviado para a mentora, que faz um diagnóstico mais preciso de três alunos, os que havia analisado anteriormente. Ao fazer isso, queria observar se havia ocorrido algum progresso. Faz também uma análise de todas as atividades de leitura e escrita que ADRIANA realizou com todos os alunos; por fim, discute como se faz e qual é a importância da correção, tanto individual quanto coletiva: ajudar os alunos a avançarem na leitura e escrita.

Solicita que PI reflita e escreva sobre uma atividade específica de leitura e escrita que havia desenvolvido. ADRIANA relata que ao analisar o trabalho de seus alunos observa avanços. Destaca a grande contribuição da mentora para a sua prática. Junto com uma outra professora, pensa em elaborar um projeto partindo de brincadeiras infantis, e a partir dele produzir um livro. A mentora se entusiasma e destaca o bom trabalho da PI. A EEA chega ao seu fim com a finalização do livro, que também foi enviado para a mentora.

Anexo 1

Questionário inicial do Programa de Mentoria

:: Questionário

- 1. Por que você escolheu ser professor(a)?**

- 2. Como você aprendeu a ser professor?**

- 3. Com quem aprendeu a ser professor?**

- 4. Escreva o início de sua carreira docente.**

- 5. Quando você iniciou sua atividade docente, foi lhe oferecido algum tipo de apoio? Escreva um pouco sobre isso.**

- 6. Você discute sobre o seu trabalho com alguém? Com quem? Por quê?**

- 7. Como você interage com seus pares? E com a equipe técnico-pedagógica? E com seus alunos?**

- 8. Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na sala de aula?**

- 9. Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na escola?**

- 10. Você Participa de atividades de formação continuada?**

- 11. Onde elas ocorrem? Com que frequência? Comente.**

- 12. Existe Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na sua escola? O que é desenvolvido nesse horário? Como é a participação dos professores? E a sua participação?**

- 13. Durante o seu processo formativo como um todo, destaque situações/eventos/atividades que mais contribuíram para a sua atuação como professor(a).**

- 14. Como tomou conhecimento do Programa de Mentoria?**

- 15. Como o Programa de Mentoria pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Escreva um pouco a esse respeito.**

- 16. Comentários adicionais:**

Anexo 2

Lista da Experiências de Ensino e Aprendizagem eleitas

Profa. Iniciante: VANESSA

1- EEA desenvolvida	Trabalho diversificado com alunos defasados em idade/série e no domínio da leitura e escrita.
2- Dificuldade inicial que deu origem a EEA	A PI tinha uma classe de 2ª. série, em que 5 alunos já repetentes, portanto, com histórico de fracasso escolar, se encontravam no nível silábico de alfabetização. Sendo assim, não escreviam e não liam convencionalmente; eram alunos “copistas”.
3- Dificuldade da PI no processo	A 1ª. dificuldade foi em relação à sondagem que lhe solicitei. Ainda que a escola exigisse sondagem mensal, a PI tinha dúvidas de como realiza-la e que tipo de letra deveria usar. Orientei procedimentos e, posteriormente, a formação de duplas produtivas. Sugeri atividades e descrevi ações detalhadas de “pseudoleitura”, com textos que as crianças já sabem de cor e indiquei o livro “Estratégias de Leitura”, de Isabel Sole. A metodologia tradicional utilizada pela PI confrontava com os conceitos apresentados no curso Letra e Vida e com minhas orientações. Também tinha dificuldades em trabalhar o texto como unidade de leitura e escrita (preferia as sílabas e palavras chave), bem como de analisar e identificar as hipóteses de cada aluno no seu processo de alfabetização.
4- Resultados (impactos) na PI e no trabalho em sala de aula.	A PI percebeu/descobriu que as crianças pensam sobre a escrita, têm hipóteses e que o conflito provocado por suas intervenções possibilita avanços. Com as atividades de pseudoleitura e seu desdobramento em outras significativas e que atendiam aos níveis de conhecimento dos alunos, houve avanço considerável no domínio da leitura e escrita pelos 5 alunos que obtinham da PI, atenção especial. O caso mais grave era do Luan, 9 anos, que só apresentou progressos após a nova metodologia utilizada pela PI. Está alfabético, lendo e produzindo pequenos textos e será aprovado para a 3ª. série.
5- Fases da EEA	Iniciação: Procedimento de sondagem, leituras de bibliografia pertinente ao problema levantado e orientações pontuais sobre todos os encaminhamentos na condução do processo de alfabetização aqueles alunos. Desenvolvimento: Acompanhamento das atividades realizadas e análise dos resultados. Encerramento: Maior clareza da PI sobre os conceitos (teoria e prática) abordados e melhor compreensão sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

Profa.iniciante: GABRIELE

1- EEA desenvolvida	Conduzir a alfabetização de forma a ajudar os alunos a avançarem em seus níveis de conhecimento sobre a leitura e a escrita e produzir bons textos.
2- Dificuldade inicial que deu origem a EEA	Trabalhar com grupos heterogêneos: avançar com os alunos não alfabéticos, bem como, melhorar a produção escrita dos demais.
3- Dificuldade da PI no processo	A PI foi orientada a fazer a sondagem para o diagnóstico mais aproximado dos níveis de alfabetização dos alunos e, após a análise

	<p>pela mentora, a organizar duplas produtivas. Muitas crianças usavam a letra cursiva ilegível e a 1ª. Dificuldade que a PI enfrentou foi retomar a escrita de forma maiúscula, enfrentando a resistência de alguns alunos. Eram muitas as suas dúvidas e dificuldades: Como desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e o hábito de pesquisar em bibliotecas? (em pesquisas eles copiavam do livro ou da Internet); Como posso conquistar a admiração dos meus alunos? Muitos lhe faltavam com o respeito falando e agindo agressivamente); Se eu der produção de texto 3 vezes por semana, como posso corrigir o texto de todos os alunos? Que tipos de produção de texto posso dar? Como deve ser uma aula motivadora? Como posso ensinar leitura aos meus alunos? Quais são as estratégias de leitura que posso utilizar? O que é leitura por antecipação?</p>
4- Resultados (impactos) na PI e no trabalho em sala de aula.	<p>As interações com a PI buscavam responder aos seus anseios com considerações teóricas sobre as dúvidas e questionamentos, bem como, com sugestões de atividades para encaminhar de forma eficaz a construção do conhecimento pelos alunos. A PI aprendeu a diagnosticar o nível de aquisição da leitura e escrita através da análise dos textos produzidos e de sondagens; a desenvolver as várias estratégias de leitura; a propor a produção de diferentes tipos de textos; a interferir, satisfatoriamente, para que os alunos melhorassem a produção escrita. Preocupou-se, também, em trabalhar com os recursos daquela linguagem (paragrafação, pontuação, uso de maiúscula/minúscula etc), Além da coerência e coesão.</p> <p>No final de 2006, dos 37 alunos da classe, apenas 4 ainda se encontravam no nível silábico-alfabético.</p>
5- Fases da EEA	<p>Nesta EEA é difícil estabelecer as fases, pois a cada mensagem surgia novo questionamento, dando início a novo tema a ser abordado.</p>

Profa. Iniciante: ADRIANA

1- EEA desenvolvida	<p>Aprofundamento das concepções teóricas e métodos de alfabetização e suas implicações na prática docente.</p>
2- Dificuldade inicial que deu origem à EEA.	<p>A PI trabalhava no Projeto “Primeiras Palavras”, com um total de 27 alunos divididos em duas turmas. Inicialmente, eram alunos de 2ª. a 4ª. Série do E.F. não alfabetizados. Frequentavam, normalmente, as aulas da série com a respectiva professora e no período inverso participavam daquele projeto. No 2º. semestre de 2006 a PI recebeu alunos da 1ª. série que “não conseguiam acompanhar a classe”. A dificuldade da Pi era trabalhar com uma proposta de alfabetização que atendesse alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes e com metodologia diversa da sala de aula regular.</p>
3- Dificuldades da PI no processo	<p>Sem saber como proceder a PI iniciou o trabalho com o “Método das Boquinhas” (fônico-visual- articulatório, de Renata Savastano</p>

	<p>Ribeiro Jardim e Patrícia Thimóteo de Souza). O assunto havia sido tratado em curso recente frequentado pela PI. Porém, houve resistência de muitos alunos. Conflito maior foi instalado quando a PI começou a cursar o “Letra e Vida”, curso com proposta sócio-construtivista de aprendizagem, numa abordagem contrária a que a PI desenvolvia na sua prática docente.</p> <p>Iniciamos, então, um estudo e aprofundamento das duas formas de conduzir o processo de alfabetização, através de leitura de textos, discussões, troca de idéias, reflexões e análise das atividades desenvolvidas em sala de aula e os resultados alcançados.</p> <p>As mensagens da PI deixam claro a sua angústia entre o conhecimento que já sabia (do curso de formação e da própria vivência como aluna) e os que estava construindo com as interações no PM e a frequência ao “Letra e Vida”.</p>
<p>4- Resultados (impactos) na PI e no trabalho em sala de aula.</p>	<p>Em 01/06/06 a PI mandou-me uma mensagem cujo assunto era: “boquinha X construtivismo”. Relata que percebeu “a grande importância de fazer com que a criança pense durante a resolução de suas atividades”. Comenta a atividade de leitura que “valeu a pena” porque teve significado para as crianças.</p> <p>Andressa se surpreendia com coisas que para mim eram óbvias. No dia 16/6/06 escrevi-lhe sobre produção de textos espontâneos pelas crianças, elencando a variedade de tipologia que poderia ser desenvolvida. Em resposta ela escreveu: “Nem havia pensado na hipótese de meus alunos produzirem textos. Vou tentar”. Como 1ª. Atividade deu aos alunos uma seqüência de gravuras para que escrevessem o que estivessem vendo. Novamente fiz considerações sobre texto espontâneo e argumentei porque a produção dos alunos foi uma seqüência de frases. A partir de então a PI desenvolveu reescrita de histórias infantis e de fábulas. Também aprendeu a fazer correção coletiva de texto, com excelentes resultados no desempenho dos alunos.</p>
<p>5- Fases da EEA</p>	<p>Iniciação: Conhecimento mútuo da mentora e PI com aprofundamento sobre concepções teóricas e métodos de alfabetização. Estudo de textos teóricos, discussões, sugestões de atividades, devolutivas/comentários sobre as atividades desenvolvidas, com base nas diferentes teorias de ensino e aprendizagem.</p> <p>Encerramento: Tomada de consciência sobre as vantagens e desvantagens dos diferentes métodos de alfabetização e os resultados de aprendizagem obtidos por um ou outro.</p>

Anexo 3

Questionário final respondido pelas participantes da pesquisa

1) Considerando o seu acesso ao Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar, responda:

Local em que acessa o Programa (o mais freqüente)

Facilidades e dificuldades de acesso:

Quantas horas por semana, aproximadamente, você necessita para o desenvolvimento das atividades do Programa:

Suporte que o Programa oferece para a superação de suas dificuldades:

2) Fale um pouco sobre você e a escola em que trabalha:

Como tem sido esse ano de trabalho na escola?

Como a escola tem apoiado você na realização das tarefas relacionadas ao Programa de Mentoria?

Como seus pares vêem sua participação nesse Programa?

Outras atividades formativas que você têm desenvolvido nos últimos anos, destacando as que tiveram mais impacto na sua prática.

Outros aspectos que queira destacar e que seja relevante para conhecermos melhor você e sua escola.

Ao responder os itens abaixo, procure dar exemplos e justificar suas opiniões.

Com relação ao desenvolvimento do Programa de Mentoria:

Analise o atendimento das expectativas iniciais:

Aponte e analise suas dificuldades quando iniciou o Programa e as atuais:

3. Indique/comente:

a) o que já aprendeu;

b) o que ainda falta aprender;

c) o que esperava ter aprendido com relação às dificuldades que foram surgindo ao longo do tempo e não aprendeu até esse momento;

4) Avalie como tem sido a negociação - entre você e sua mentora - dos temas tratados, do planejamento e desenvolvimento das atividades.

5) Aponte quais experiências de ensino e aprendizagem você já desenvolveu e comente como elas têm ajudado a superar os problemas que você enfrenta e como tem afetado sua prática pedagógica e a aprendizagem dos seus alunos:

6) Analise o seu relacionamento com a sua mentora e o atendimento às suas necessidades.

7) Avalie a comunicação online com sua mentora (freqüência, clareza das mensagens etc).

8) *Comente/analise sua experiência nesse programa de desenvolvimento profissional em que não há contato face a face com a sua mentora e que se desenvolve apenas através da troca de correspondência.*

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)