

Fernanda Migliorança

Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional
de três professoras iniciantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Conhecimento: Metodologia de Ensino).

Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi.

São Carlos, fevereiro de 2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

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

M634pm

Migliorança, Fernanda.

Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento
profissional de três professoras iniciantes / Fernanda
Migliorança. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
347 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2010.

1. Professores - formação. 2. Programa de mentoria. 3.
Professores iniciantes. 4. Ensino à distância. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Profª Drª Maria Dalva Silva Pagotto

Profª Drª Ingrid Hötte Ambrogi

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Daira Puccinelli Tancredi

Maria Dalva Silva Pagotto

Ingrid Hötte Ambrogi

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

*Aos meus pais, Inez e Jair, que me
apóiam de incontáveis maneiras. Sem vocês,
nada seria possível.*

Agradecimentos

Para maior percepção do sentido deste trabalho, devo contar que foi um caminho muito árduo a ser seguido, parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais que passaram pela minha vida, mas que me deram força para continuar. Assim, essa tese é o resultado de um processo de construção da minha trajetória pessoal e profissional, e o que mais desejo nesse momento é agradecer as pessoas que dela fizeram parte.

Relembrando e mantendo a harmonia contagiante e os diversos momentos de colaboração que permaneceram durante todo o desenvolvimento do Programa de Mentoria, agradeço a todas as mentoras, professoras iniciantes, especialistas, pesquisadoras e colaboradoras que contribuíram para esse trabalho; resultado não só da minha, mas da nossa pesquisa. Agradeço em especial a mentora Mariana, que ao orientar, instigar e questionar suas professoras iniciantes, me fez refletir e analisar a minha própria trajetória, também como professora em início de carreira.

Agradeço em especial à Regina Tancredi, muito mais que orientadora, uma amiga e conselheira. Agradeço pela confiança ao longo desses anos, pelos inúmeros momentos de aprendizagens. Profissional de muita competência, perseverança e paciência, modelos que levo para minha vida.

Sou grata às professoras participantes das bancas de qualificação e defesa: Maévi Nono, Graça Mizukami, Maria Dalva Pagotto e Ingrid Ambrogi, pelas importantes contribuições. Em especial à Aline Reali, que me acompanha desde o início; conviver com toda a sabedoria que possui foi um privilégio.

Agradeço à minha mãe, pela presença todos os dias, me apoiando e acreditando que seria possível, pelo exemplo de vida e de superação que sempre foi. É toda a sua força que me ensina a seguir os meus ideais e a perseguir os meus sonhos.

Ao meu pai, agradeço pelos ensinamentos. Ao conviver com a obsessão que tem por conhecimento, me ensinou o quanto aprender é prazeroso.

Ao Adriano, sou especialmente grata pelo esforço e insistência em não me deixar desistir, situação muito comum nesse último ano, pela tranquilidade que manteve e mantém nas situações mais adversas, atitude que busco incessantemente para minha vida. Agradeço pela dedicação, amor, carinho, amizade, por compreender a importância desse trabalho e por se fazer presente em todos os momentos, me ensinando sempre mais.

Agradeço às minhas queridas e amadas irmãs, Ana Paula e Luciana, que sempre proporcionaram momentos de descontração nesse período.

Às minhas famílias, sou grata pelas orações e porque sempre compreenderam as ausências comuns durante esses anos.

Às minhas amigas, Aline, Mirela e Glaciele, agradeço pelos incentivos, por suportarem a minha presença, bem mais que minhas ausências, sempre me confortando e me animando.

À equipe da escola Magui, professores, funcionários e alunos. Agradeço por me acolherem como professora iniciante, o que aprendi nesses anos, foram ensinamentos que sempre farão parte da minha vida profissional.

A todos que contribuíram para esse trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Sinceramente, esperava que nos encontros do Programa de Mentoria, encontraria “a solução para os meus problemas”, e no decorrer do processo, percebi que não existe receita pronta; é com a reflexão da minha prática que encontrarei caminhos e não soluções... Gostaria de ter aprendido isso antes, para que minhas aflições e medos não tivessem me “desesperado” em certos momentos.

Carolina, professora iniciante.

Resumo

O objetivo da pesquisa é analisar as aprendizagens de três professoras iniciantes durante a participação no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. Este Programa tinha como objetivo conhecer e implementar processos de desenvolvimento profissional de professores por meio da interação *online* entre professoras iniciantes - com até 5 anos de carreira - que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e professoras experientes, consideradas bem sucedidas (as mentoras). As referências teóricas envolvem o início da carreira docente; os dilemas vividos pelos professores iniciantes; o desenvolvimento profissional na docência, na perspectiva de que a formação docente é permanente e que há diferentes fontes de aprendizagem da docência; a construção de uma base de conhecimento sólida e que auxilie o professor em suas tomadas de decisões na atividade docente; as fases da carreira, especificamente, os estudos sobre o período de inserção profissional, as dificuldades e as aprendizagens iniciais; programas de mentoria como possibilidades de apoio aos iniciantes, favorecendo a permanência e o aprimoramento profissional e a educação *online* como ferramenta para a formação de mentores e professores iniciantes. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, com especificidade descritivo-analítica. Os dados foram coletados no espaço de relacionamento da mentora e sua iniciante, no ambiente do Programa de Mentoria e organizados na forma de três estudos de casos. Os resultados apontam para muitos dilemas, dificuldades e ansiedade presentes no período de iniciação à docência. Os professores iniciantes sentem-se inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impõem e necessitam de ser amparados, por alguém mais experiente e bem sucedido.

Palavras-Chave: Programa de Mentoria. Professor Iniciante. Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência. Educação a Distância.

Abstract

The objective of this research is to analyze the learning of three beginner teachers during the participation in the Mentorship Program of UFSCar's Portal Teachers. This program was designed to understand and implement processes for professional development of teachers by through the online interaction between beginner teachers - up to 5 years of career - who teach in grades of elementary school and experienced and successful teachers (the mentors). The theoretical references involve the beginning of the teaching profession; the dilemmas faced by novices, professional development in teaching, with the expectation that teacher training is incessant and that there are different sources of learning how to teach, to build a solid knowledge base and to assist them in their decision-making as a teacher, the career stages, specifically, studies on the period of employability, the difficulties and the initial learning; mentoring opportunities and support for beginners, favoring the presence and professional development and distance learning as a tool for training of mentors and beginning teachers. The research undertaken was qualitative, with descriptive and analytical specificity. Data were collected in the area of mentor and novice relationship at the Mentorship Program environment, organized in three case studies. The results point to many dilemmas, difficulties and anxiety present during the teaching initiation. Beginning teachers are insecure about their performance, they can not easy cope with the practice challenges and school rules required, they need to be supported by someone more experienced and successful.

Keywords: Mentorship Program. New Teachers. Learning and Professional Development. Distance Learning.

Lista de Figuras

1	Representação do processo de raciocínio pedagógico, elaborado com base em Wilson, Shulman e Richert (1987).	p. 49
2	Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.	p. 68
3	Página inicial do Programa de Mentoria.	p. 69
4	Delineamento das Atividades do Programa de Mentoria ao longo das interações entre mentora e iniciante.	p. 74
5	Questionário inicial.	p. 75
6	Correspondência enviada pela mentora Mariana à sua iniciante Carolina.	p. 77
7	Planilha usada para organização das mensagens.	p. 90
8	Seta indicando quem enviou a mensagem.	p. 93
9	Diferentes símbolos que caracterizam a mensagem.	p. 93
10	Exemplo de mensagens trocadas, representadas na Linha do Tempo.	p. 94
11	Linha do tempo resumida das professoras iniciantes participantes da pesquisa.	p. 106
12	Modelo de Plano de Aula enviado à professora iniciante por sua mentora.	p. 141
13	Correspondência de Eduarda para Mariana.	p. 178
14	Correspondência de Mariana para Eduarda.	p. 179

Lista de Quadros

1	Concepções/características do período de indução.	p. 42
2	Relação entre a organização de diferentes programas de mentoria e o Programa de Mentoria da UFSCar	p. 67
3	Primeira planilha para organização das mensagens.	p. 89
4	Principais características das Professoras Iniciantes.	p. 102
5	Dificuldades apresentadas pelas iniciantes.	p. 310
6	Temas discutidos, relacionados com a base de conhecimento de Shulman (2005).	p. 312
7	Depoimentos que mostram momentos do Processo de Raciocínio Pedagógico.	p. 314
8	Depoimentos que exemplificam o processo vivido pelas iniciantes no Programa de Mentoria.	p. 316

Lista de Tabelas

1	Temas mais discutidos nas interações com Carolina.	p. 171
2	Temas mais discutidos nas interações com Eduarda.	p. 242
3	Temas mais discutidos nas interações com Ana.	p. 304

Sumário

Introdução	p. 23
1 Desenvolvimento profissional de professores	p. 27
1.1 A formação de professores como área de pesquisa	p. 28
1.2 Formação de professores e as fases da carreira	p. 33
1.3 Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores	p. 46
1.4 Educação a Distância via internet: novos olhares sobre a formação do professor	p. 55
2 Programas de Mentoria: espaços de desenvolvimento profissional	p. 63
2.1 Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar	p. 68
3 A pesquisa	p. 83
3.1 Os dados: caminhos para sua construção e análise	p. 86
3.1.1 As Linhas do Tempo	p. 91
3.2 Conhecendo as participantes da pesquisa	p. 97
3.2.1 Mariana: professora experiente, mentora iniciante	p. 97
3.2.2 Professoras Iniciantes	p. 101
4 Estudos de casos: aprendizagens de três professoras iniciantes	p. 105
4.1 Carolina: aprendendo a ser professora, ensinando a partir de suas reflexões	p. 106
4.1.1 <i>Caso de Ensino I - A Busca de um Mundo Desconhecido</i>	p. 142
4.1.2 <i>Módulo II - Experiência de Ensino e Aprendizagem</i>	p. 146

4.1.3	<i>Linha do Tempo</i>	p. 160
4.1.4	<i>Avaliando o Programa de Mentoria e as Aprendizagens da Iniciante</i>	p. 165
4.2	Eduarda: professora experiente, mas iniciante nas séries iniciais	p. 176
4.2.1	<i>Caso de Ensino I - O futuro está em nossas mãos</i>	p. 229
4.2.2	<i>Módulo II - Caso de Ensino: “Diário de Bordo”</i>	p. 231
4.2.3	<i>Linha do Tempo</i>	p. 234
4.2.4	<i>Avaliando o Programa de Mentoria e as Aprendizagens da Iniciante</i>	p. 239
4.3	Ana: aprendizagens a partir da prática	p. 248
4.3.1	<i>Caso de Ensino I - A professorinha</i>	p. 289
4.3.2	<i>Módulo II - “Caso de Ensino”: “Animais Vertebrados”</i>	p. 293
4.3.3	<i>Linha do Tempo</i>	p. 296
4.3.4	<i>Avaliando o Programa de Mentoria e as Aprendizagens da Iniciante</i>	p. 301
5	Conclusão	p. 309
	Referências	p. 321
	Apêndice	p. 331
	A - Categorias das Linhas do Tempo	p. 331
	Anexo	p. 333
	A - Carolina: Planejamento	p. 333
	B - Ana: Roteiro de Diário Reflexivo	p. 337
	C - Mariana: A importância dos Agrupamentos	p. 341
	D - Ana: Diário Reflexivo - Animais Vertebrados	p. 345
	E - Ana: Roteiro de Plano de Aula Semanal	p. 349

Introdução

As contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar para o desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes é descrito e analisado neste trabalho. Com os resultados obtidos nessa tese pretende-se elucidar e entender o processo de inserção profissional docente, além de discutir alguns dilemas e dificuldades encontradas pelos professores ao iniciar a prática em sala de aula.

Os fatos motivadores para a realização desse desafio profissional são apresentados não exclusivamente numa visão acadêmica da pesquisadora, mas também como professora iniciante na carreira¹ e formadora de educadores. Além disso, apresenta-se os caminhos para a questão da pesquisa e estratégias para respondê-la.

Programas de Mentoria objetivam implementar processos de aprendizagem da docência que ocorrem na interação entre professoras iniciantes e experientes. No caso do Portal dos Professores, o Programa ocorreu *online* com atendimento a professoras em início de carreira que lecionavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As professoras experientes, denominadas mentoras, por sua vez, tinham uma carreira bem sucedida no exercício de diferentes papéis, no mesmo nível de ensino.

As atividades de intervenção realizadas no âmbito do Programa de Mentoria, com a colaboração das mentoras, tinham como objetivo oferecer apoio ao professor iniciante no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de professores iniciantes reflexivos; estimular um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais, reorientar o seu trabalho e buscar desenvolver a autonomia profissional das iniciantes.

A autora participou desse Programa como auxiliar de pesquisa, também denominada especialista. Atuou em reuniões presenciais com as pesquisadoras, com as pesquisadoras e mentoras e com outras especialistas, contribuindo para o bom andamento das atividades do Programa e auxiliando na análise dos dados da pesquisa. O Programa possuía quatro especialistas, sendo cada uma responsável por acompanhar mais detalhadamente as interações de duas ou três mentoras com as professoras iniciantes. Ao todo eram 10 (dez) mentoras e essa divisão foi feita para que as especialistas acompanhassem ao máximo

¹Professora efetiva de Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio.

todas as atividades, pois a quantidade de dados era enorme. A autora foi responsável por três mentoras.

Mais detalhadamente, as funções das especialistas eram a:

- Realização de leituras e discussões referentes ao contexto que envolve as atividades do Programa de Mentoria.
- Participação nas reuniões semanais presenciais, entre as especialistas e as pesquisadoras/cordenadoras, relatando e discutindo os textos, as atividades da semana e as interações com as mentoras.
- Participação nas reuniões semanais presenciais com as pesquisadoras e mentoras, discutindo as atividades realizadas com as professoras iniciantes, bem como entre as mentoras.
- Leituras e discussões de textos que subsidiavam as atividades e interações entre as mentoras e professoras iniciantes.
- Preparação das atividades que ocorriam nas reuniões semanais, verificação e discussão das atividades desenvolvidas pelas mentoras: comunicação com as professoras iniciantes, diários reflexivos e relatórios semanais.
- Preparação e arquivamento de documentos, nos formatos impresso e digital, relacionados à pesquisa, particularmente das interações entre mentoras e professoras iniciantes.
- Acompanhamento das correspondências entre as mentoras e professoras iniciantes, bem como das correspondências entre as mentoras, todas via o ambiente do Programa de Mentoria no *site* do Portal dos Professores.
- Transcrição dos arquivos gravados em audio de todas as reuniões² presenciais.
- Preparação e arquivamento das gravações no formato DVD das reuniões semanais presenciais com as mentoras.
- Pesquisa de textos que pudessem contribuir para o Programa, principalmente para as interações e atividades entre as professoras iniciantes e mentoras.

²Durante o primeiro ano do programa, já que nos anos seguintes foram realizadas por alunos do curso de Pedagogia.

- Organização, tabulação e análise dos dados: questionários respondidos pelas professoras iniciantes e interações com suas mentoras. Essas análises se pautavam nos textos e pesquisas lidas individualmente ou em grupo pelas especialistas.
- Preparação de artigos científicos e apresentação em eventos.

O interesse, da pesquisadora, em estudar professoras iniciantes vai além das atividades relacionadas ao Programa de Mentoria e ao doutorado, já que também era professora em início de carreira. Os estudos relacionados ao tema tornaram-se instigadores já que envolviam aprendizagens de extrema relevância tanto para sua prática como professora e também, como pesquisadora. Participar das reuniões semanais e ler as interações entre as professoras iniciantes e mentoras, proporcionaram muito mais do que aprendizagens, pois foi-se construindo e delineando o perfil profissional da autora.

Pelo interesse no desenvolvimento das atividades do Programa, a autora buscou formular a questão de pesquisa para essa tese e decidiu aprofundar os estudos sobre três professoras iniciantes que interagiram com uma mentora. Esse recorte foi feito pois eram as três iniciantes que já participavam do Programa no ano de 2006, quando do ingresso da autora no programa de Doutorado, e a mentora era uma das quais estavam sob sua responsabilidade³. Dessa forma, foi possível detalhar cada interação, conhecendo as professoras iniciantes, seus dilemas, dificuldades e as diversas formas de interação com uma mesma mentora, tendo em vista a superação dos problemas vivenciados e a construção da autonomia das iniciantes.

Como objetivos da pesquisa: analisar a contribuição da participação no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, analisar as interações com sua mentora, elencar as principais dificuldades e suas aprendizagens, e por fim, analisar como ocorreram os processos de reflexão e a melhoria em sua prática a partir das iniciantes, sob a ótica das próprias professoras.

Baseado no tema da pesquisa esse trabalho foi organizado em cinco capítulos. Inicialmente é apresentado os estudos teóricos que apóiam a pesquisa realizada. Em seguida, mas ainda dentro dos estudos teóricos, busca-se detalhar programas de mentoria, para posteriormente descrever o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.

³As outras mentoras, também sob responsabilidade da autora, iniciaram a participação no Programa de Mentoria, posteriormente. Uma delas veio rapidamente substituir uma mentora que se desligou do Programa e a outra se juntou ao grupo em 2006, quando o Programa de Mentoria passou a ter 11 mentoras.

Os últimos capítulos trazem a descrição e análise dos dados da pesquisa.

O Capítulo 1 subsidia a análise dos dados, sendo estudados como referencial teórico o desenvolvimento profissional de professores, na perspectiva de que a formação docente é permanente e que há diferentes fontes de aprendizagem da docência como livros, revistas, cursos de formação em serviço (presenciais ou a distância), pares, diretores, familiares, amigos, entre outros; a concepção de que o professor deve ser reflexivo, competente, pesquisador de sua prática, buscando construir uma base de conhecimento sólida e que o auxilie em suas tomadas de decisões na atividade docente; as fases da carreira, especificamente, os estudos sobre o período de inserção profissional, as dificuldades e as aprendizagens iniciais; programas de mentoria como possibilidades de apoio aos iniciantes, favorecendo a permanência e o aprimoramento profissional; a educação *online* como ferramenta para a formação de mentores e professores iniciantes, rompendo barreiras como espaço e tempo.

No Capítulo 2 é apresentada as características de alguns programas de mentoria que foram desenvolvidos em diferentes países, oferecendo apoio profissional e suporte ao início da carreira docente. Em seguida, apresenta o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar, suas características, ferramentas, desenvolvimento e algumas indicações do referencial teórico estudado para a pesquisa.

O Capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa utilizada para análise dos dados, pautada na criação de três estudos de caso, um para cada interação entre professora iniciante e mentora. Apresenta as Linhas do Tempo, que foram elaboradas para compreender os processos de interação e que mostra de uma forma mais geral, o desenvolvimento das atividades em cada caso.

O Capítulo 4 descreve e analisa os dados da pesquisa organizados em três estudos de casos: Carolina, aprendendo a ser professora, ensinando a partir de reflexões; Eduarda: professora experiente, mas iniciante nas séries iniciais; Ana, aprendizagens a partir da prática.

O Capítulo 5 retoma as principais análises realizadas em cada estudo de caso, sistematizando os resultados obtidos, não com o objetivo de comparar os estudos de casos, mas sim de responder a questão de pesquisa proposta inicialmente. Por último, o fechamento e a conclusão da pesquisa.

1 Desenvolvimento profissional de professores: investindo na formação através do Programa de Mentoria da UFSCar

Neste capítulo discute-se o referencial que subsidia a pesquisa e, portanto, a análise dos dados:

- O desenvolvimento profissional de professores, na perspectiva de que a formação docente é permanente e que há diferentes fontes de aprendizagem da docência: livros, revistas, crenças, cursos de formação em serviço (presenciais ou a distância), experiência, pares, diretores, familiares, amigos, entre outros; a concepção de que o professor deve ser reflexivo, competente, pesquisador de sua prática, buscando construir uma base de conhecimento sólida que o auxilie em suas tomadas de decisões na prática docente.
- As fases da carreira docente, especificamente, os estudos sobre período de inserção profissional, as dificuldades e as aprendizagens enfrentadas dos professores iniciantes, enfim, os fatores que influenciam esse momento da carreira do professor.
- Programas de mentorias como possibilidades de apoio aos iniciantes, favorecendo a permanência e atenuando os problemas enfrentados pelos professores iniciantes.
- Educação *online* como ferramenta para a formação de professores experientes e iniciantes, rompendo barreiras como espaço e tempo.

Inicialmente, busca-se discutir o formação de professores como área de pesquisa, tanto no cenário internacional como no Brasil.

1.1 A formação de professores como área de pesquisa

Nos Estados Unidos, as pesquisas na área de formação de professores começaram a ser desenvolvidas em 1950, com o surgimento de reuniões e conferências com foco no tema. Mas só com a publicação dos livros “The Preparation of Teacher: an unstudied problem in Education” de Seymour Sarason, Kenneth Davidson, e Burton Blatt, em 1962 e, em 1964, da obra “An analyses and projection of research in teacher education” de Frederick Cyphert e Ernest Spai a área passou a ser discutida com mais veemência (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005).

Segundo Cochran-Smith e Fries (2005), o primeiro livro de Sarason, Davidson e Blatt discutia a falta de preparo dos professores, um problema que ainda não era estudado, nem discutido em educação. Este livro trazia uma pesquisa realizada, mas ainda tendo muito pouco a dizer na área da formação de professores. Já o livro de Cyphert e Spai, trazia uma visão geral de um campo emergente, examinando quantas e que tipo de pesquisas tinham sido feitos, ou seja, o estado atual das pesquisas na área de formação de professores até o final de 1960.

Os resultados obtidos nessas pesquisas, ainda não se diferenciavam em investigações sobre o ensino e a aprendizagem e sobre a formação docente (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005). Apesar disso, produziram aspectos importantes sobre a história e os estudos sobre a educação do professor.

No período pós-guerra, estudos como os de Conant (1963) e James Korner (1963) (citado por COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005) valorizavam a formação propedêutica dos professores em detrimento da pedagógica. O foco das pesquisas nos Estados Unidos era a abordagem processo-produto¹, sendo a formação de professores um campo de estudos empíricos que buscava estabelecer correlações entre diferentes desempenhos no ensino (processo) e nas aprendizagens dos alunos (produto). Zeichner (1998, p. 77) lembra que entre 1970 e 1974 o “tipo predominante de pesquisa ainda eram os estudos experimentais quantitativos sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar os professores em tarefas específicas”.

Entre 1977 e 1978 observa-se um abandono nas pesquisas realizadas sobre a formação do professor na visão positivista dando espaço as investigações centradas na aprendizagem

¹A abordagem processo-produto relaciona diretamente o desempenho do professor e as aprendizagens dos alunos. Segundo Shulman (citado por BORGES, 2001) os principais autores que contribuíram para essa perspectiva foram Mitzel (1960), Dunkin e Bidlen (1974), Gage (1978), Soar e Soar (1979), Brophy (1983), Evertson et al. (1983), Brophy e Good (1983).

dos professores e em sua trajetória, com diversas metodologias. Nessa época,

o tipo predominante de pesquisa era estudos experimentais quantitativos sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar os professores em tarefas específicas. Este tipo de pesquisa mostrava que, sob certas condições os professores podiam ser treinados para fazer quase tudo, pelo menos em curto prazo. Raramente foi pesquisado se esse treinamento possuía algum efeito duradouro sobre a forma como as pessoas ensinavam depois de concluírem o curso de formação inicial. [...] A preocupação central era quase exclusivamente a da modelagem do comportamento do professor e dos efeitos de determinadas estratégias de formação de professores, sem que se estudassem realmente como essas estratégias eram de fato conduzidas e interpretadas por seus beneficiários (ZEICHNER, 1998, p. 77).

A partir de 1980, houve uma grande mudança no campo da pesquisa em formação de professores nos Estados Unidos. A quantidade de pesquisa experimental e os efeitos dos treinamentos dos professores foram diminuindo, para dar lugar a diversos métodos que se relacionavam com áreas como Antropologia, Sociologia e Filosofia. Nesta época surgiram pesquisas do tipo etnográfica e a investigação narrativa, além das análises críticas (ZEICHNER, 1998). Foi também nessa época que se passou a valorizar o pensamento do professor e as influências dos cursos de formação inicial no desenvolvimento da carreira docente (CLARK; PETERSON, 1986 citado por ZEICHNER, 1998).

A Associação Norte-Americana de Pesquisa Educacional² denominou em 1984, uma área exclusiva para pesquisa sobre formação de professores. A partir desta linha de pesquisa Zeichner (1998) afirma que as principais investigações passaram a ser: pesquisa descritiva, pesquisa conceitual e histórica, estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar.

É pela *pesquisa descritiva* que se tem acesso aos estudos em larga escala, como características dos cursos de formação de professor do país, dados sobre a população que o freqüentava, entre outros. Já na *pesquisa conceitual*, os estudos concentravam-se em enfatizar as habilidades pedagógicas e específicas do professor, ou ainda, em analisar influências da economia ou da política nos cursos de formação de professores. Em relação à *pesquisa sobre a natureza* e o impacto das atividades de formação de professores, Zeichner (1998) considera um estudo muito importante, pois contempla aqueles sobre a utilização de estratégias instrucionais, como pesquisa-ação e professor reflexivo. Por último, os estudos sobre o *processo de aprender a ensinar* em diferentes contextos. Essas pesquisas levam em consideração as aprendizagens anteriores a formação do professor, como crenças

²American Educational Research Association.

e concepções, além das influências do local de trabalho.

Na Europa, as investigações seguem a tendência em priorizar o pensamento do professor e seus processos cognitivos.

Se há um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores³, referimo-nos certamente às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do amplo descritor “aprender a ensinar”. Enraizadas no que se denominou o paradigma do “pensamento do professor”, a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem (MARCELO GARCIA, 1998, p. 51).

Já na psicologia cognitiva evidencia-se o conhecimento dos docentes como foco, discutindo como as ações dos professores estão ligadas às dos alunos, como o professor pode ser melhor preparado, que este é dotado de razão e toma decisões.

No Brasil, as primeiras escolas de formação de professores surgiram na segunda metade do século XIX, através das instituições conhecidas como *liceus*. Apenas em 1931 e 1935, surgiram as escolas de ensino superior para formação de professores no Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a USP, foi criada em 1934, sendo a responsável em prover a formação do magistério da época (PENIN, 2001).

As pesquisas na área educacional começaram a surgir com a criação da Faculdade de Educação da USP, em 1970, possibilitando muitos avanços para a área:

[...] produziu um efeito aglutinador dos estudos educacionais, que progressivamente foram se consolidando no interior da estrutura da pós-graduação, também organizada nessa década. Desde então, dissertações e teses sistematizaram essa história, assim como analisaram de maneira mais rigorosa problemas e questões relacionados à quantidade e à qualidade do ensino fundamental e médio (PENIN, 2001, p. 323).

A partir de 1980, surgiram estudos que abordavam a formação de professores, como os de Candau (1983). Mas nesse período, o foco das pesquisas ainda não era o professor, apenas fazia-se uma análise sobre seu trabalho dentro do contexto da didática. Só a partir da década de 1990, os estudos nessa área começam a aparecer de forma definida, ou seja, como uma área de pesquisa.

³Os estudos anteriores eram focados apenas no professor em formação, não havendo estudos sobre o professor em serviço.

Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

Assim, essas pesquisas priorizaram os estudos da prática profissional, considerando a trajetória do professor e a reconstrução da prática, de acordo com as necessidades. O saber docente é a construção do conhecimento profissional a partir da formação e de fatores que envolvem a prática docente. Este saber vai sendo aperfeiçoado de acordo com as experiências do professor.

Desde então as pesquisas em formação de professores tem ganhado cada vez mais espaço, tornando-se uma área muito rica e valorizada. Estes estudos são fundamentais para determinar os avanços em entender os fatores que cercam a carreira do professor contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (NUNES, 2001, p. 38).

No Brasil, as pesquisas também são colocadas em prática. Esse fator pode ser percebido, quando muitas escolas começaram a pautar o ensino nas idéias construtivistas, ou também, quando observa-se a prática do professor influenciada pelas próprias reflexões e investigações. Mas é importante ressaltar que quando as pesquisas influenciam a prática, nem sempre acontecem da forma adequada e complexa, como exige a maioria dos estudos realizados.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) fazem uma crítica a esse movimento que vem acontecendo no país:

no Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits educacionais, muitas vezes rotulados como “construtivistas” ou o que estiver mais em moda no momento (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 67).

A partir de 1990 cresceu o número de pesquisas realizadas na área de formação de professores. Segundo André et al. (1999), até o ano de 1998, aumentaram as pesquisas com foco no professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, na formação docente e nos dados empíricos buscando discutir prática do professor e políticas educacionais.

Buscando aproximar as pesquisas realizadas com os professores do ensino básico, as universidades passam a investir nessa área (MIZUKAMI et al., 2002; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008a; BUENO; CATANI; SOUSA, 1998). Sobre esse processo Bueno (1998, p. 9) coloca:

esse quadro tem levado os pesquisadores a se darem conta de que não basta que a investigação educacional desenvolva um corpo sistemático e rigoroso de conhecimento sobre o ensino, como tem sido sua ênfase nas últimas décadas, para que professores e alunos sejam beneficiados pelos avanços das pesquisas. Faz-se também necessário que as relações entre a universidade e as escolas sejam modificadas, sobretudo pela incorporação de novas políticas de pesquisa e novos modos de conceber o conhecimento sobre o ensino.

Nesse tipo de investigação o professor tem papel crucial, pois é a partir das experiências vividas em sala de aula que as investigações são realizadas. Portanto “o conhecimento dos professores é tão importante quanto o dos pesquisadores, entendendo ser este um processo de mão dupla que vai de dentro para fora e de fora para dentro das escolas” (BUENO, 1998, p. 9).

Lüdke (2001) coloca que no final do anos de 1990 as pesquisas tinham como foco principal as tecnologias da informação e a educação a distância no processo de formação dos professores, apesar de ainda não existir um estudo específico sobre o tema. De qualquer forma a diversidade de temas na área da pesquisa em formação de professores é muito grande, permanecendo muitos estudos acerca do saber docente, a identidade profissional, competências do professor, o professor pesquisador e o professor reflexivo.

Em 2006 o Inep⁴ publicou um estudo sobre as produções de teses e dissertações com foco no formação de professores de Programas de Pós-Graduação no país, credenciados pelo MEC. O resultado apresenta que há diversidade na área e que a maioria das publicações são referentes as concepções dos professores; concepções sobre a formação de professores; políticas e propostas para a formação de professores; formação inicial e continuada; trabalho docente; identidade e profissionalização docente. Os resultados também mostram:

⁴Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

a partir também da comparação com o estudo já realizado, admitimos que houve uma quebra do silêncio em relação aos trabalhos acerca da aplicação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das inovações pedagógicas. Esses se mostram numerosos e diversificados na atualidade, particularmente aqueles que avaliam os efeitos do computador e da televisão nas escolas, que, aos poucos, vão se transformando em ambientes virtuais educativos. Emergem avaliações das modalidades de formação de professores a distância, semipresenciais, com boa participação dos cursistas na utilização dos recursos de mídia e meios eletrônicos (BRZEZINSKI, 2006, p. 49).

Pode-se concluir que no Brasil as pesquisas seguem a tendência das internacionais e que cada vez mais se pesquisa a formação de professores e os contextos que a envolvem, contribuindo assim para avanços tanto na área, nas políticas públicas e na educação como um todo.

A seguir, será realizada a discussão dos temas sobre formação de professores e desenvolvimento profissional que norteiam a pesquisa deste trabalho.

1.2 Formação de professores e as fases da carreira

A formação de professores é um tema que vem sendo bastante estudado e discutido nos meios acadêmicos nos últimos anos e tem sido objeto de muitas pesquisas e políticas públicas educacionais, como mencionado anteriormente.

Grande parte da pesquisa na área e também as práticas formativas têm como fundamento a formação de professores como um processo contínuo, que se inicia com suas experiências de vida escolar, abrange toda a vida do professor, perpassando pelas fases de formação e prática até o final de sua carreira.

Marcelo Garcia (1999) detalha o conceito de formação e também da *interformação*:

em primeiro lugar, a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos - neste caso os professores - podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21-22).

Assim, para que o processo de formação seja contínuo, o professor precisa se preocupar com o seu desenvolvimento profissional como docente.

A docência é caracterizada pelas atividades desenvolvidas pelos professores, e essas são influenciadas por suas crenças, valores, expectativas, pela formação inicial para aprender a ser professor, pelos cursos realizados durante o desenvolvimento da carreira, por outros professores, coordenadores, família e pelos próprios alunos.

Cole e Knowles (1993), assim como Marcelo Garcia (1999), adotam para nomear esse processo, o conceito de desenvolvimento profissional de professores, entendido como um contínuo de aprendizagem que abrange o período que antecede a formação básica e continua pela vida afora, durante a profissão e nos diferentes contextos de atuação. “Considera o desenvolvimento profissional como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir as práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (MARCELO GARCIA, 1998, p. 139).

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

Torres (1999, p. 100) denomina esse processo como aprendizagem permanente, sendo necessário assegurar que os docentes aprendam em seu ambiente de trabalho, a escola. O professor deve ser formado e ter características de um profissional competente, investigativo, reflexivo, capaz de adaptar-se às mudanças, desenvolver conhecimentos para “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”.

Essa concepção de desenvolvimento profissional contínuo importa na época atual porque as mudanças sociais e culturais ocorrem com muita rapidez e complexidade, que precisa ser acompanhada pelo professor. Nesse contexto, a prática docente precisa ser uma tarefa dinâmica, pois o professor deve compreender as mudanças ocorridas e como elas influenciam o cotidiano dos alunos, da escola e da comunidade escolar, para, a partir delas, construir sua prática em sala de aula, o que é uma tarefa difícil.

A literatura (BRASIL, 2000; TORRES, 1999) lista várias necessidades formativas: aprender a ensinar; aprender a ser professor; ser ético; entender a complexidade da profissão, a influência que a carreira docente tem na construção da sociedade e no entendimento dela; atentar-se para as novidades, às mudanças sócio-econômicas e à evolução das tecnologias

de informação, pois essas influenciam o dia-a-dia dos alunos e conseqüentemente a rotina de sala de aula; ser um especialista na sua área de ensino; ter domínio do conhecimento específico para ensinar; ter conhecimento do mundo em geral e conhecer o contexto do aluno e família. Dessa forma, fica praticamente impossível dar conta das exigências para ser professor.

Exige-se demais do professor, talvez por esse motivo durante algum tempo, ser professor foi considerado um dom, na qual só seriam, algumas pessoas que fossem dotados. Hoje considera-se que a docência pode ser aprendida. Assim, faz parte da carreira docente ter uma formação inicial, entendida aqui com os cursos de licenciatura, ter conhecimento específico de uma determinada área, ter responsabilidade sobre sua função, ser remunerado, investir na profissão e ser selecionado rigorosamente para o cargo. Esses são alguns aspectos para poder definir a função de professor (LÜDKE; BOING, 2004).

Ao entender a docência como profissão, entende-se também a necessidade de formar um profissional que tenha domínio de competências, técnicas e conhecimento específico necessário para exercer tal função (MARCELO GARCIA, 1999). Esses conhecimentos são adquiridos na formação inicial, na formação continuada e na sua experiência profissional.

Mas o professor se depara com as diferenças entre os estudos/propostas aprendidos na sua formação inicial e as necessidades da prática em sala de aula, que exige mais do que aprendeu na formação inicial. É preciso ter conhecimento sobre os conteúdos específicos da sua área, também conhecer diferentes estratégias para ensinar em diferentes contextos, para diferentes públicos.

Neste trabalho, considera-se toda essa complexidade, mas compreendendo que os estudos acerca do desenvolvimento profissional de professores, devem priorizar os múltiplos aspectos que a docência envolve, a partir dos conteúdos dos conhecimentos profissionais dos professores - conhecimentos: pessoal, da profissão, de casos, dos fundamentos educacionais, dentre outros (SCHOENFELD, 1998).

Entende-se também, que ao procurar alternativas para transformar as diversas situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula em situações de aprendizagem, o professor aprende a refletir criticamente sobre a própria prática, avaliando-a e aprimorando-a (SCHÖN, 1992).

Shulman (1986b, 1987) coloca que para agir nessas diversas situações da sala de aula é necessário construir uma base de conhecimento formada por: *conhecimento de conteúdo específico*, *conhecimento do conteúdo pedagógico* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Essa base de conhecimento será discutida logo a seguir.

Embora processual, o desenvolvimento profissional dos professores não é linear, mas passa por etapas: escolarização (antes da formação básica), curso de formação básica, início da carreira docente, prática do professor experiente, formação durante a prática e fase final da carreira. Todas essas mudanças e fases influenciam a prática docente.

Outros autores estudaram as características presentes em certos momentos da vida profissional do professor: Huberman (1992), Cavaco (1995), Gonçalves (1995), Marcelo Garcia (1999) e Feiman-Nemser (citado por MARCELO GARCIA, 2006).

Para Huberman (1992) a vida dos professores é definida em ciclos e cada ciclo corresponde a um período da carreira docente como: *exploração* ou *tateamento* (primeiros três anos), *estabilização* (4 a 6 anos), *diversificação* (7 a 25 anos), *conservantismo* (25 e 35 anos) e o *desinvestimento* (35 a 40 anos).

Já para Cavaco (1995) o professor passa por uma trajetória profissional, na qual cada fase é marcada por algumas características, que podem variar de acordo com o a idade do professor. Para Cavaco, os primeiros anos são de instabilidade. A partir dos 30 anos de idade o professor já se sente estável buscando então diversificar a sua prática. Perto dos 40 anos o professor dedica-se a refletir sobre o seu trabalho e, por último, termina com uma fase em que o conformismo e a rotina já fazem parte do cotidiano.

No entanto, deve-se considerar as características presentes na carreira docente, mas não como fases em que terminam quando outra se inicia, pois, freqüentemente variam de acordo com o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor. Segundo Chakur (2002), o desenvolvimento profissional docente pode tomar rumos diferentes, sem qualquer explicação racional, já que cada professor está submetido a uma realidade.

A pesquisa em questão se apóia nas teorias de Marcelo Garcia (1999), Feiman-Nemser (citado por MARCELO GARCIA, 2006) e Villani (2002) na qual, o desenvolvimento profissional é marcado por algumas características relevantes de acordo com o período de experiência profissional, mas não estabelecem uma fase exata para que essas características aconteçam.

Esses períodos marcam todos os momentos ao longo da vida, iniciando com as experiências prévias, que o futuro professor vive como aluno. Em seguida vive-se o período de formação inicial e que, ainda como aluno, mas já pensando na futura profissão, se prepara para a carreira. Posteriormente, o início de sua vida profissional, os primeiros anos da carreira. E por último, o professor com experiência ao mesmo tempo em que exerce

sua profissão, se mantém em permanente aprendizado, através de discussões, reflexões, cursos, e também da própria prática (MARCELO GARCIA, 1999) e (FEIMAN-NEMSER, 1983 citado por MARCELO GARCIA, 2006).

Em todos esses momentos aprende-se a ser professor, mas há características diferentes em relação a eles, como também há variações de professor para professor: uns são mais tranquilos, outros mais ousados; uns têm interesse em mudar sua prática, mudar os alunos, a escola, mas cada qual em sua intensidade, uns são mais acomodados, outros mais ativos, enfim, cada um de acordo com sua individualidade.

Assim como são pessoas singulares, as práticas e as necessidades dos professores diferem. O professor durante sua atuação também se modifica, aprende, estuda, discute, diversifica, e assim a atuação sofre mudanças durante a carreira docente. Por isso, as atitudes dos professores em seu início de carreira diferem das que têm quando são mais experientes. Essas diferenças são cada vez mais estudadas e investigadas, a fim de se entender melhor como se dá o desenvolvimento dos professores durante a carreira docente.

Neste contexto, dando continuidade ao capítulo, tomou-se como foco de estudos as características⁵ de dois períodos do desenvolvimento profissional: o de iniciação a docência representado pelo *professor iniciante* e o período em que o professor já é considerado experiente, possuindo alguns anos de prática denominando aqui, *professor experiente*⁶.

Professores Iniciantes

O início da carreira docente é definido como:

o período que compreende os primeiros anos da carreira, nos quais os professores realizam uma transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos no qual os professores devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguir manter um equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2006, p. 7).

No Programa de Mentoria da UFSCar, adota-se como início da carreira docente os primeiros cinco anos de experiência em uma determinada modalidade de ensino⁷ (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

⁵Mas sempre lembrando que essas características podem aparecer também em outras etapas.

⁶Cabe ressaltar a utilização do termo professor experiente ao invés de mentor, pois o primeiro refere-se a um período da carreira docente.

⁷Segundo Mizukami et al. (2002), quando os professores mudam de modalidade de ensino eles reiniciam em algumas características, em outras, não abandonam o que já aprenderam, como por exemplo questões administrativas.

A primeira vez em que um professor se insere no contexto de uma escola, com a intenção de ensinar determinado conhecimento a seus alunos, é um momento muito importante para o início da sua vida profissional, mesmo que nesse o professor, nem sempre disponha de todos os conhecimentos necessários para exercer esse papel ou que ainda não tenha concluído o seu curso de formação básica.

Ao iniciar o seu trabalho numa escola, sempre há, da parte do próprio professor, dos alunos e dos demais membros da escola, certa expectativa de como ele deve se conduzir e de como precisa ensinar aqueles alunos. Guarnieri (2005, p. 9) justifica essa expectativa pelo fato de que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Afinal, independente de qualquer outra coisa supõe-se que esse novo professor deve ter passado por processo semelhante, como aluno, ou seja, ele foi ensinado por alguém de forma intencional, com vistas a que aprendesse determinados conhecimentos. Dessa forma, alguma coisa certamente há de ter aprendido sobre como ensinar mesmo que seja “visível” (TANCREDI, 2008). Agora, é a vez de ele fazer isso, ensinar com intencionalidade conteúdos definidos por um grupo de pessoas da sociedade como importantes para aquela população.

Há, então, uma mudança essencial de posição e postura: passa-se de aluno a professor. O novo profissional está num mundo conhecido (por tê-lo freqüentado como aluno), mas ao mesmo tempo, desconhecido (pois nele se inicia como professor) (MIGLIORANÇA; TANCREDI; REALI, 2007).

Agora, seus colegas de trabalho são professores, diretores e coordenadores, enquanto os alunos passam a ser receptores, fontes de ensino e também de aprendizagem para esse novo professor. Não poucas vezes, colegas de trabalho foram seus próprios professores. Para Marcelo Garcia (1998), a relação inicial com os pares e com outros agentes educacionais da escola não é simples, em alguns casos, existe falta de receptividade e de apoio pessoal e institucional.

As principais tarefas dos professores em início de carreira são adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; ensinar o currículo adequadamente e começar a desenvolver um repertório de ações que lhes permitam enfrentar as dificuldades do dia-a-dia, como professor, criando sua identidade profissional. Marcelo Garcia (1999), em sua pesquisa, definiu algumas características de um professor em início de carreira:

verificamos que os professores principiantes, são profissionais que se ocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência

de que a sua formação é incompleta. Constatamos que os primeiros anos de ensino são difíceis, quer pessoal quer profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores interinos⁸. Verificamos também que os professores principiantes se diferenciam entre si em função dos contextos em que ensinam. [...] Constatamos também que os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Lima (1996) também coloca outras características do início da carreira docente a partir de autores como Tardif e Raymond (2000), Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999), Zabalza (1994): são inseguros; se submetem a opinião dos professores mais experientes, sempre querendo agradá-los; as aprendizagens são intensivas e muitas vezes, ocorrem por tentativas e erros; suas maiores preocupações são a disciplina dos alunos, a dificuldade em gerir a sala e o domínio do conteúdo. Nesta fase o professor experimenta diversas estratégias e modelos de ensino, tentando descobrir qual é o melhor caminho para ensinar e os problemas didáticos se sobressaem em relação aos organizacionais.

Para Villani (2002), a fase de iniciação a carreira docente pode ser dividida em cinco momentos. A primeira conhecida como *fase da expectativa*, que ocorre antes de ter suas aulas atribuídas, sendo um momento de muita ansiedade. Em seguida vem a *fase da sobrevivência*, que se passa no primeiro mês de trabalho, marcado por muitas dificuldades, enfrentamento de situações inesperadas, além das obrigações com planejamento e preparação das aulas e tarefas de rotina. Posteriormente, a *fase da desilusão*, neste momento os professores começam a questionar suas competências, se preocupam com a avaliação de seu trabalho feita pelos pais e direção da escola, sendo um dos momentos mais difíceis para o professor. Na segunda metade do ano o professor passa pela *fase do rejuvenescimento*, que ocorre logo após ao recesso escolar, voltando delas um pouco mais animado para continuar o ano e com esperança de possíveis mudanças e melhorias na sua prática. Por último vem a *fase da reflexão*, quando os currículos são revistos, o ano está chegando ao fim, podendo avaliar seu desempenho e projetar mudanças para o ano seguinte.

Para Feiman-Nemser (2001), o professor tem duas tarefas principais em seu início de carreira: deve ensinar e deve aprender a ensinar. Guarnieri (2005) destaca três possíveis situações decorrentes desse processo de aprender a ensinar. A primeira situação é aquela em que o professor abandona os conhecimentos teóricos por não conseguir aplicá-los na prática; ele incorpora o “modelo aceito e inquestionável” dos professores mais antigos de sua escola. A segunda, o oposto da primeira, o professor assume o conhecimento teórico-acadêmico como o mais adequado, não ajustando ao contexto escolar. Já na terceira

⁸Professores temporários/eventuais.

situação, o professor iniciante questiona a prática existente na escola, mas também aponta seus aspectos positivos, percebe os limites da sua prática e se apóia nos conhecimentos teóricos que possui.

O professor não precisa tornar esse processo tão radical, devendo sim discutir com os pares, buscar subsídios na teoria e aplicar aquilo que lhe for mais conveniente. Este momento de discussão com os pares, de busca de informação e de correlação entre os conceitos discutidos é chamado de *interformação* por Marcelo Garcia (1999), como já apresentado anteriormente. Mesmo porque muitas aprendizagens só ocorrem na prática, articulando o conhecimento teórico com a prática docente.

Marcelo Garcia (1998) também aponta que, para se sentir mais seguro no início da carreira, a atuação docente se espelha na forma como os seus professores ensinavam, o que às vezes, se refere a modelos transmissivos.

Assim, o início da carreira além de representar um momento de aprendizagem da profissão de ensinar é também um momento de socialização profissional. É neste período que os professores conhecem novos valores, crenças, concepções e aprendem as normas e condutas que caracterizam a cultura escolar, passando a integrá-las ou confrontá-las com suas próprias concepções. Reconhece que no processo de inserção na cultura escolar, o professor muitas vezes deixa de lado suas concepções anteriores, adquiridas na formação inicial e ao longo da vida, dando maior importância para os acontecimentos, ações e concepções presentes em sua escola. Dessa forma, dependendo das diferenças de uma escola para outra, bem como da aceitação, ou não, pelo professor da proposta pedagógica da escola, este período pode ser menos ou mais complexo.

Ao se tornarem efetivamente professores, a imagem inicial do que é a docência vai se consolidando ou modificando. Os professores precisam lidar com aspectos do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem em salas de aula, com os relacionamentos interpessoais (aluno-aluno, aluno-professor), os conteúdos específicos a serem desenvolvidos, a disciplina da classe, vivendo assim momentos de angústias, dilemas e apreensões.

As escolas poderiam desenvolver atividades de apoio a esses professores iniciantes para minimizar as dificuldades e acolhê-los positivamente no seu contexto (MARCELO GARCIA, 1998).

Um aspecto a ser estabelecido pelas políticas públicas poderia ser manter o professor iniciante numa mesma escola, não só durante o seu primeiro ano letivo, mas também de um ano para o outro, oferecendo estabilidade, apoio e segurança, de modo que o professor

pudesse dar continuidade a seus projetos, ter tempo para melhorar o que foi mal avaliado.

Pesquisas mostram que os professores em início de carreira apresentam dificuldades parecidas em alguns aspectos de seu trabalho (VILLANI, 2002). As mais evidenciadas são: gerir a sala, motivar os alunos, trabalhar os diferentes níveis de aprendizagem, avaliar o desempenho dos estudantes, interagir com os pais e organizar materiais. Por isso, as principais necessidades dos iniciantes são: “controlar” as classes; adquirir informação sobre o sistema escolar; obter recursos e materiais didáticos; planejar, organizar e gerenciar recursos; avaliar os estudantes e o desenvolvimento do progresso de cada aluno; motivar os alunos; usar métodos de ensino eficaz; tratar as necessidades, interesses, habilidades, e problemas de cada estudante; comunicar-se com os colegas, incluindo administradores, supervisores, e outros professores; comunicar-se com os pais e receber apoio emocional.

Dadas essas características do período de iniciação, o professor iniciante necessita de apoio para tornar-se cada vez mais capaz e competente na profissão que escolheu, pois está preocupado com a qualidade do ensino que oferece.

Conclui-se que essa fase possui características próprias, é o momento em que o professor aprende com mais intensidade, adquire mais conhecimentos, competências e atitudes adequadas para o desenvolvimento de uma prática de ensino de qualidade (MARCELO GARCIA, 1999).

O Quadro 1 sintetiza as principais concepções/características do período de indução a partir de alguns autores.

Quadro 1: Concepções/características do período de indução.

Autores	Características dos Professores Iniciantes
Marcelo Garcia (1998, 1999)	<p>Período de iniciação faz parte de um contínuo. Possui consciência de sua formação inacabada. Momento de aprendizagens intensas. Possui insegurança. Importa a relação com os pares. A escola deve apoiar minimizando as dificuldades do início da carreira. O professor precisa: conhecer os alunos, o currículo e participar de comunidades de aprendizagem. Experiência como estudante influencia a prática.</p>
Villani (2002)	<p>Possui expectativa em relação aos primeiros momentos na profissão. Há momentos considerados de sobrevivência. Processo de desilusão, muitas vezes em relação às normas e condutas da escola. Questiona, reflete e analisa sua prática. Dificuldades comuns:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestão da classe, - trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, - motivar os alunos, - interagir com os pais, - organizar materiais.
Pacheco e Flores (1999)	<p>Intensa fase de aprender a ensinar. Procura de equilíbrio pessoal e profissional. Consolidação de um repertório de conhecimento. Corre riscos e enfrenta desafios ao assumir responsabilidades para as quais não está completamente preparado. Assume as mesmas funções de um professor experiente. Período de isolamento. Atua com base no método do ensaio e erro.</p>
Huberman (1992)	<p>Fase de sobrevivência. Instabilidade. Dificuldade de combinar ensino e gestão da classe. Dificuldade em relacionar a teoria com a prática.</p>
Wong (2003, 2005)	<p>Período de muitas aprendizagens, mas também de estresse. Dificuldades em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relacionar o currículo com a prática. - organizar a rotina de trabalho. - gestão da classe <p>Aprende na interação com os pares.</p>

continuação	
Autores	Características dos Professores Iniciantes
Feiman-Nemser (1996, 2001)	<p>Deve ensinar e aprender a ensinar. Entrada brusca e repentina na profissão. Período de intensas aprendizagens. Decisivo para a permanência do professor na carreira.</p>
Guarnieri (2005)	<p>Período de aprendizagens intensas, já que é na prática que se torna professor. Fase de adaptação a profissão, considerada difícil. Aprendizagem ocorre ao articular formação e prática. Experiências anteriores influenciam a prática. Sensação de fracasso diante de algumas situações da prática.</p>
Lima (2004)	<p>Há insegurança e apropriação de opiniões e práticas de outros professores. Passagem de estudante para professor. Conformidade às regras escolares. Preocupação com o domínio do conteúdo. Conformismo em relação às normas escolares. Influência das experiências vividas em quanto aluno.</p>
Tancredi, Reali e Mizukami (2005, 2006, 2008)	<p>Iniciante: possuir menos de cinco anos de experiência em uma determinada modalidade/nível de ensino. Professores influenciados por crenças e valores. Confrontamento em suas crenças e teorias ao se deparar com a prática em sala. Período de angústias e incertezas. Luta pela sobrevivência na profissão. Sente-se isolado. Tem mais dificuldade em enfrentar os problemas. Enfrentam problemas com a atribuição de aula. Busca de aprimoramento profissional ou da prática.</p> <p>Necessidade de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pessoal, - profissional, - adaptação ao sistema de ensino. <p>Algumas vezes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possuem baixa auto-estima, - apresentam dificuldades de domínio dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, - desconhecem as leis e políticas públicas, - apresentam dificuldade de relacionamento com a equipe escolar, - enfrentam situações cotidianas por meio de ensaio e erro.

Professor experiente e sua contribuição ao professor iniciante

Nota-se uma lacuna na literatura nacional sobre estudos acerca do professor experiente e professores ensinando outros a ensinar.

Baseado nos autores em que relatam as fases da carreira docente, professor experiente é aquele que já possui um conjunto de estratégias de ensino, diversifica, questiona, enriquece seu trabalho, improvisa, busca alternativas para enfrentar os momentos difíceis da prática, sempre apresentando autonomia, segurança e serenidade (HUBERMAN, 1992; CAVACO, 1995; GONÇALVES, 1995; MARCELO GARCIA, 1999), (FEIMAN-NEMSER, 1983 citado por MARCELO GARCIA, 2006).

Foca-se nesse trabalho, o professor experiente considerado competente em sua área de atuação, bem-sucedido na carreira, que ensina e auxilia o professor iniciante em sua prática, na adaptação ao ambiente escolar e na carreira profissional. Esse professor experiente é denominado assim, formador de professores⁹ ou mentor. Lembrando que a figura do mentor não existe¹⁰ no Brasil, pautando-se na literatura internacional.

Para Altet, Paquay e Perrenoud (2004) o formador de professor possui as seguintes características:

- formar é partir da prática, encorajar, provocar, depois acompanhar uma transformação voluntária de uma pessoa em todas as suas dimensões;
- formar é ajudar a construir competências, a trabalhar a mobilização e a transposição de recursos;
- **formar é parar de prescrever e favorecer uma escolha pensada, esclarecida, levando em conta missões, projeto pessoal, expectativa, limites do ofício de professor;**
- formar é ajudar a construir modelos de análise e de experiência e a conectá-los com saberes extraídos da pesquisa (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2004, p. 243, grifo nosso).

Marcelo Garcia (2006) define o professor mentor como:

o professor permanente, com experiência docente, com habilidade em gestão de sala de aula, disciplina, comunicação com os pares, com conhecimento de conteúdo, com iniciativa para organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade) etc (MARCELO GARCIA, 2006, p. 17, grifo nosso).

⁹Não será discutido a figura do diretor e coordenador como formador de professor.

¹⁰Refere-se aqui, como carreira profissional.

Um mentor assessora didaticamente um professor iniciante, dando apoio profissional, ajudando-o a conhecer a cultura da escola, auxiliando no entendimento do currículo, proporcionando informação e discutindo temas de interesse do iniciante.

O mentor conhece o professor iniciante, tanto pessoal como profissionalmente; deve criar um ambiente propício, oferecendo apoio; auxiliar o iniciante na rotina da escola, na administração e procedimentos escolares; em buscar mais informações sobre os alunos, podendo conhecê-los melhor; nas atividades extracurriculares, na aproximação com os pares, a direção e funcionários e na aproximação com os pais de alunos.

Villani (2002) define alguns critérios necessários para um professor experiente se tornar mentor: estar próximo do professor iniciante, ou seja, deve estar sempre que possível, acessível para o iniciante; ser um “professor exemplo”, considerado um bom profissional e com muitos anos de experiência; ter conhecimento dos conteúdos específico, pedagógicos e currículo; entender as legislações que envolvem o sistema de ensino dos professores iniciantes. As habilidades também são fundamentais para um mentor, deve ter habilidade para instruir, ouvir, questionar e colaborar. O mentor compartilha idéias, materiais, estratégias, recursos, sendo um colega, até mesmo um guia local.

Para se tornar um mentor, o professor experiente deve receber uma formação antes e durante as atividades realizadas com o professor iniciante. Para Marcelo Garcia (2006, p. 14),

a formação dos mentores repercute num bom trabalho como mentor. O conteúdo dos programas de formação de mentores deveria incluir temas relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem do adulto, destreza de supervisão, facilidade de se relacionar e se comunicar.

A transição entre ser professor e se tornar um formador de professor não é uma tarefa fácil. O novo formador pode se sentir inseguro do papel que assumiu, com medo da responsabilidade e dificuldade em ajustar as tarefas pedagógicas a aprendizagem do adulto (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2006).

Um exemplo, foram as mentoras do Programa de Mentoria da UFSCar, que participaram de um programa formativo antes de iniciar suas atividades no Programa e durante o desenvolvimento, se encontravam uma vez por semana com as pesquisadoras e especialistas, para socializar e discutir os acontecimentos, as relações ocorridas durante a semana com as iniciantes, tirando dúvidas, discutindo temas de interesse e aprendendo umas com as outras (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

É desejável que para ser mentor, o professor experiente se veja como tal, ou seja,

formador de professores, sendo exemplo para os professores iniciantes (MARCELO GARCIA, 2006).

Baseado no Programa de Mentoria da UFSCar, as principais características do formador de professor são: preocupar-se com seu próprio desenvolvimento profissional, participando de programas formativos; participar de discussões sobre as políticas públicas, contribuindo para as mudanças na formação de professores; organizar atividades para os professores e com eles; ter conhecimento e sentir-se a vontade com os conteúdos a serem tratados; conhecer as discussões curriculares no campo educacional; trabalhar em grupo; avaliar o ensino dos professores; apresentar habilidades comunicativas para lidar com os professores e alunos; ser pesquisador e saber lidar com as tecnologias (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2006).

1.3 Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores

Pesquisadores sobre formação de professores - Marcelo Garcia (1999), Shulman (1987), Schön (1992, 2000), Mizukami (1996) - mostram uma preocupação com o processo de desenvolvimento do pensamento do professor, o ensino reflexivo, a base de conhecimento para o ensino, buscando entender o que os professores já conhecem e o que é necessário conhecer sobre o ensino em geral, e sobre os processos de ensinar e aprender.

Seguindo o pensamento de que a aprendizagem da docência é contínua, é necessário tempo e recursos para que os professores assumam novas concepções, novos valores, novas técnicas que ao serem confrontadas com as que já têm, comprovem sua eficácia na situação de ensino. Por isso, para mudar a prática é preciso muito mais do que aprender novas vertentes teóricas ou novas técnicas; é preciso rever conceitos sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

Para Schoenfeld (1998), o dinamismo da profissão faz o professor muitas vezes agir por impulso, responder a partir de percepções sobre o que está acontecendo na hora e vivenciar várias atividades ao mesmo tempo. Essa característica da docência faz com que, para responder a tudo que está acontecendo, o professor acabe utilizando seus recursos pessoais como crenças, valores e hipóteses fundamentais nesse momento, inclusive como auxiliar para a formação de um repertório de atitudes profissionais, influenciando a prática em sala de aula.

Reforça-se assim, a necessidade de entender melhor os conhecimentos indispensáveis para um professor ensinar nos dias atuais, os processos de mudanças, a relação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e as práticas em sala de aula, relacionando-os com aqueles pré-existentes, como valores e crenças pessoais. Compreender também que o domínio de conhecimentos inclui conteúdos das disciplinas específicas, estratégias pedagógicas, acesso a informações atuais como revistas, jornais, internet, cinemas, livros, entre outras.

Nesse sentido, reconhecer a complexidade das competências de um professor, as dificuldades para adquiri-las e “exercê-las”, a acelerada produção de novos conhecimentos e tecnologias é concluir a necessidade de que a aprendizagem do professor seja permanente.

Shulman (1987) coloca que para agir em sala de aula, o professor deve ter uma base de conhecimento que sustente suas tomadas de decisões.

Essa base de conhecimento é construída por compreensões, competências e habilidades necessárias para desenvolver o processo de ensinar e aprender. Esses são conhecimentos de diferentes naturezas, que variam de acordo com a necessidade, mas todos são indispensáveis ao processo.

Shulman (1986b, 1987) define três tipos de conhecimento: o *conhecimento do conteúdo específico*, o *conhecimento do conteúdo pedagógico* e o *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

O conhecimento de conteúdo específico: é o conhecimento de uma área específica, de uma disciplina (português, matemática, ciências, ...).

Esse conhecimento refere-se, por exemplo, a conteúdos específicos das matérias que os professores lecionam quando trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1986b, 1987). Mais detalhadamente, o professor precisa conhecer os conceitos que deve ensinar, como foram construídos, qual sua importância, como se relacionam com outros conceitos, quais estratégias deve utilizar, seus princípios básicos, os pré-requisitos necessários para entender os conteúdos, quais conceitos são mais difíceis, quais são os mais fáceis e qual a importância desses conceitos para os dias atuais.

Quanto mais um professor conhece os conteúdos a serem ensinados, mais diversifica suas aulas, mostrando segurança aos alunos e defendendo melhor as necessidades de se aprendê-los. O conhecimento do conteúdo é muito importante e essencial, mas não suficiente. É preciso saber como ensinar o conteúdo específico. Um professor das séries inici-

ais precisaria desenvolver esse aspecto da base para todos os componentes disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências, o que se mostra bem amplo.

Conhecimento do conteúdo pedagógico: é o conhecimento de objetivos e metas de ensino, sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre planejamento e gestão, sobre como conduzir a aula e como propiciar ambientes de aprendizagem. O conhecimento do conteúdo pedagógico deve ser aprendido na formação inicial e desenvolvido na prática.

Outros conhecimentos dessa categoria são os conhecimentos sobre os alunos e as formas como aprendem, sobre currículo, sobre avaliação, teorias de aprendizagem, processos cognitivos, normas escolares, propostas curriculares, diferentes abordagens de ensino e diferentes estratégias de ensino (aulas práticas, expositivas, trabalho em grupos, pesquisas, seminários etc.).

É importante conhecer o conteúdo a ensinar e os demais elementos “pedagógicos” utilizados para isso, mas ainda não é o bastante.

Conhecimento pedagógico do conteúdo: este abrange o conhecimento necessário para ensinar determinada matéria/assunto, podendo ser melhorado e reconstruído a todo o momento.

Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo incluem, para a maioria dos tópicos ensinados regularmente em um tema da área especificamente, a mais útil das representações dessas idéias, a mais poderosa analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. As formas de representação de um assunto é que a tornam compreensível para os outros. Dado que não existem formas mais poderosas de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, alguns que derivam de investigação, enquanto outros são originários de sabedoria da prática (SHULMAN, 1986b, p. 9).

Este conhecimento é fundamental em processos de ensino e aprendizagem, sendo aprendido no exercício da profissão. É aprimorado quando o professor reflete, analisa sua prática e volta o ensino para as necessidades do aluno, contextualizando.

Adquirir essa base de conhecimento é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, mas isso só ocorre ao longo do tempo.

Processo do Raciocínio Pedagógico

Para implementar o conhecimento pedagógico do conteúdo o professor desenvolve uma linha de raciocínio específica. Shulman (1987) define esse processo de raciocínio pe-

pedagógico, identificando a maneira como o professor pensa e como coloca em prática os seus conhecimentos, sendo considerado como um ciclo, composto por momentos de *compreensão*, *transformação*, *instrução*, *avaliação*, *reflexão* e *nova compreensão*. Esses ciclos podem ser melhor representados na forma de um espiral, como ilustrado na Figura 1, na qual a *nova compreensão* é influenciada por todos os momentos dos processos anteriores.

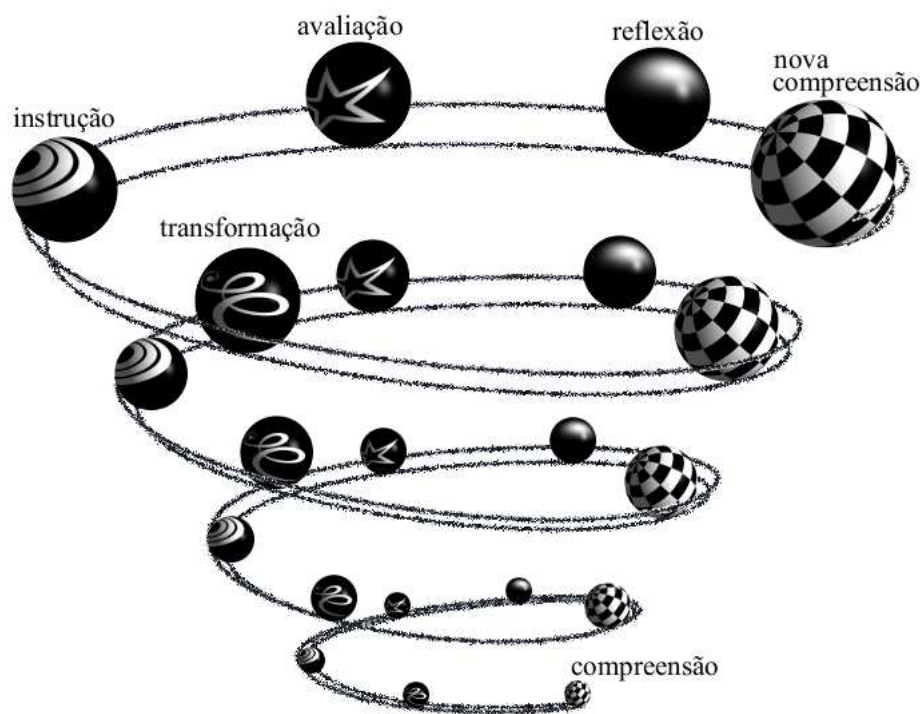


Figura 1: Representação do processo de raciocínio pedagógico, elaborado com base em Wilson, Shulman e Richert (1987).

Este processo inicia-se com a *compreensão* dos conteúdos específicos e as relações com outros conteúdos e contextos. A *transformação* envolve outros sub-processos: interpretação, representação e adaptação. A interpretação é a revisão do conteúdo a ser ensinado, sua importância e processos de construção/elaboração desse conhecimento. A representação acontece, por exemplo, na forma como os conceitos serão ensinados, através do uso de demonstrações ou analogias. A adaptação é o ajuste dos conceitos para as características reais, contextos escolares e alunos. Quando este processo de adaptação ocorre para casos específicos ou individuais, denomina-se personalização.

Em seguida, é necessário colocar em prática, na aula o que foi planejado: *instrução* ou *aplicação*. Neste momento, o professor observa e registra os bons e maus desempenhos, contrapondo sua prática com outras anteriores, com a de seus pares, com pesquisas e

com a literatura específica (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987). Faz isso, às vezes, de forma não plenamente consciente, visto ter que distribuir a atenção e agir na urgência (PERRENOUD, 2001).

O professor pode realizar a *avaliação* da aprendizagem do aluno durante e depois da aula, e também em outras situações, como por exemplo, no preparo, aplicação ou correção de provas.

O professor também avalia o seu desempenho durante esse processo, nos momentos de *reflexão* própria, aprendendo a partir de sua experiência, embora a reflexão com os pares também seja importante. Assim, o professor chega a uma *nova compreensão*, essa muito mais enriquecida, por conta dos momentos anteriores. É o entendimento do que pode ser melhorado, podendo ou não reforçar a prática (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987).

A Figura 1 representa um processo de raciocínio pedagógico que pode ser considerado ideal, ou seja, que possui todas as fases e nessa ordem relatada. Na prática, esse processo pode não ocorrer de forma tão padronizada. O professor pode desenvolver a reflexão num momento diferente do colocado anteriormente, por exemplo. Além disso, nem todos os professores podem desenvolver esse processo resultando numa nova compreensão. Alguns professores admitem uma prática e a usam, indefinidamente, por muito tempo, sem refletir sobre ela ou desenvolver uma nova compreensão dessa prática.

Mesmo assim desenvolver o processo de raciocínio pedagógico, contemplando todas as fases, ou algumas, é relevante para a melhoria na qualidade da prática profissional docente.

No Programa de Mentoria, as iniciantes são instigadas a passarem pelo processo de raciocínio pedagógico por meio de questionamentos feitos pelas mentoras, assim ofertando momento de reflexão e análise da sua prática, possibilitando novas compreensões e alterações nas práticas.

Considerando a especificidade da profissão docente e as teorias de aprendizagem docente apresentadas, a prática do professor apenas se modifica se este percebe que sua atuação está insatisfatória em algum aspecto e se busca a superação de suas dificuldades e dilemas. Então é possível que o professor transforme suas concepções sobre a escola e sua função, sobre as formas de construção do saber, sobre os alunos, si mesmo e assim sobre o seu próprio papel. O professor e seus alunos são fontes constante de ensino e também de aprendizagem.

O professor, a fim de aprimorar a prática que ocorre no cotidiano da sala de aula e

que não o satisfaz plenamente, precisa ir à procura de soluções para transformá-las em situações de aprendizagem. Para perceber isso ele precisa refletir sobre a própria prática, avaliando-a para que possa construir uma nova. Nesse particular, os estudos de Schön (1992), que caracteriza os professores reflexivos preocupados em melhorar a sua prática, vão ao encontro do processo de raciocínio pedagógico de Wilson, Shulman e Richert (1987).

É importante destacar que todos os professores são capazes de analisar, refletir sobre a própria prática e realizar um ensino voltado para os alunos e suas necessidades, trabalhando em contextos diversos, mas nem todos estão dispostos a isso, o que não será discutido nesse texto, mas pode ser fonte para importantes pesquisas.

Processos Reflexivos

A prática reflexiva dos professores pode ser localizada na obra de diversos autores da área de educação, como Schön (1992, 2000), Pérez Gómez (1992), Pimenta (2002), Marcelo Garcia (2002), Mizukami et al. (2002), Contreras (2002), Sacristan e Pérez Gómez (2000). Mas o precursor desses estudos foi o filósofo Dewey (1959), que apresentou o processo reflexivo a partir da resolução de problemas. Em sua concepção a educação consiste num processo de experiências, na qual as situações são construídas e reconstruídas a partir do pensamento reflexivo que traz significado à prática, aumentando a habilidade em mudar e melhorar as situações de aprendizagens (RODRIGUES, 2004).

Para Dewey (1959) existe uma grande diferença em apenas pensar e pensar reflexivamente, sendo necessário, neste último caso, considerar o assunto mentalmente analisado. Pensar reflexivo é muito mais que apenas pensar rotineiramente, é duvidar, agir, pesquisar e mudar.

O processo de reflexão acontece quando o professor considera todo contexto de atuação: aluno, currículo, escola, relações sociais, dificuldades da prática para promover uma nova compreensão dela.

Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a uma situação difícil ou a uma oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 1992, p. 33).

Entender o conceito de pensamento reflexivo não é fácil, pode ser um conjunto de ações a serem praticadas, uma estratégia de atribuição de sentido a prática ou um modo de buscar mudanças na prática. A reflexão é um processo de contínua avaliação crítica da prática (KNOWLES; COLE; PRESSWORD, 1994).

Em outra perspectiva, Pimenta (2002, p. 19) também define este processo de reflexão:

todo ser humano reflete. Alias, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é um atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem [...] [o que os diferencia] é a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

O pensamento reflexivo vai muito além do simples ato de pensar: passa pela compreensão das idéias, adiciona sentido a elas, se estabelece relações com teorias já existentes e busca soluções para problemas, quando for necessário. Resumindo, se vivencia e se interpreta uma experiência, identificam-se os problemas e dificuldades e por último são selecionadas e experimentadas possíveis soluções na prática. Esse processo é intencional, objetivando mudanças na prática e no desenvolvimento profissional.

Essa reflexão pode ou não ser coletiva, quando for, torna-se muito positiva, tanto para fortalecer o pensamento grupal como a experiência individual, e para conhecer novas estratégias e alternativas. Para Rodgers (2002) o pensamento reflexivo pode levar a novas aprendizagens, através da curiosidade e inquietação, ou pode bloquear essas aprendizagens por um possível medo da realidade.

Um dos principais defensores da prática reflexiva é Donald Schön, que define algumas características e momentos em que esta prática acontece.

As situações fora da rotina que surgem durante a prática são, pelo menos em parte, indeterminadas e devem ser tornadas coerentes de alguma forma. Profissionais capacitados aprendem a conduzir experimentos sobre a concepção nos quais eles impõem algum tipo de coerência a situações caóticas. [...] A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos a maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação, características de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer (SCHÖN, 2000, p. 128).

Schön (1992) define algumas características do processo de reflexão como *conhecer-na-ação* e *reflexão (na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação)*.

Conhecer-na-ação refere-se às competências que os profissionais revelam em suas ações, de forma espontânea e que não são capazes de explicitá-las verbalmente:

[...] é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal (SCHÖN, 2000, p. 33).

Já a *reflexão-na-ação* tem uma função crítica, questionando o *conhecer-na-ação* (SCHÖN, 2000). Ocorre usualmente, mas é melhor percebida nos casos em que o conhecimento existente não dá conta do novo problema. A *reflexão-na-ação* é o pensamento que surge e que é necessário para a criação de uma estratégia; é o estar pensando durante a ação.

Abordando a questão da reflexão do professor, Mizukami (2000) comenta a oportunidade que essa oferece aos docentes para se conscientizarem sobre o papel de suas crenças no alcance das metas estabelecidas, por isso, um professor reflexivo deve estar atento a todas as situações que podem influenciar a sua prática, refletindo sobre os fatos ocorridos dentro e fora da sala de aula, buscando apoio para o próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, compartilha com Schön (1992, p. 83) a idéia de que

um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, reformula o problema suscitado pela situação. Efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de *reflexão-na-ação* não exige palavras.

Os processos de reflexão acontecem a todo o momento na prática educativa; podem ser rápidos, durante a ação para recriar uma situação, ou ocorrerem de forma mais prolongada, perdurando durante toda a ação e também depois dela.

O que importa é a intencionalidade e organização para refletir e posteriormente agir, para, após a ação, conseguir perceber se a reflexão feita foi benéfica para a transformação da prática. Quando a reflexão não consegue resolver novas situações surge então a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, que também acontece em outras situações:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a *reflexão-na-ação*. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual opção de outros sentidos. Refletir sobre a *reflexão-na-ação* é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Essa nova situação de reflexão exige do professor uma apreciação mais profunda da prática e das teorias necessárias para o sucesso dessa prática. Segundo Pérez Gómez (1992), é um processo que permite analisar o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação* e constituem o pensamento prático do professor.

Nesse constante ir e vir os professores vão aprendendo a profissão, aproveitando o conhecimento mais formal que trazem dos cursos/leituras/estudos realizados e aqueles que vão construindo em atuação.

No contexto educacional a reflexão sobre a ação pode acontecer, antes (no planejamento), durante ou após a aula.

McKay (2003) descreve como pode acontecer o processo de reflexão no dia-a-dia do professor. A reflexão inicia ao planejar a aula, o que ensinar exatamente, como organizar a disposição do conteúdo a ser tratado, quanto tempo demandará para cada um desses conteúdos, como iniciá-la e como terminá-la. Assim que a aula inicia, o professor é levado, a partir das necessidades, a modificar o planejado, mudando a ordem do que seria ensinado, dedicando mais tempo a uma atividade e menos a outra, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos ou desenvolver outra atividade não programada. Ao final da aula ou após ela o professor analisa se ela foi bem sucedida, se não foi, o que deve ser feito para mudar ou complementar.

Os professores levam para a prática em sala de aula os seus valores pessoais, crenças, de que sua prática, sua atitude influencia o aluno, mas também o contexto escolar e sua cultura.

Os processos reflexivos oferecem condições para que os professores percebam alguns conflitos existentes na prática em sala de aula, bem como, em todo o contexto educacional. A partir desses processos os professores podem buscar soluções para os problemas enfrentados, utilizando, criando e recriando a base teórica que possuem e que é necessária para solucionar esses conflitos.

Os momentos mais intensos de reflexão de um professor advém de um problema de sala de aula. Os professores buscam identificar o problema, analisar e reunir informações para solucioná-lo. Os professores reflexivos sabem da importância, assumem a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional (ZEICHNER; LISTON, 1996; MCKAY, 2003; SCHÖN, 2000) e fogem do comportamento rotineiro, criando aulas mais criativas, diferenciadas e eficientes.

Na opinião de Mizukami (1996, p. 60),

[...] estudos sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, apesar de diversidade teórica e metodológica que os caracterizam, têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional.

A prática reflexiva só tem a contribuir para a melhoria na qualidade de ensino e no

desenvolvimento profissional do professor.

1.4 Educação a Distância via internet: novos olhares sobre a formação do professor

É importante destacar, antes de apresentar e discutir a educação a distância, que o Programa de Mentoria possui características que diferenciam da maioria das propostas estudadas e apresentadas a seguir.

Primeiramente o Programa de Mentoria, não é um curso, não possui currículo fechado, nem um conjunto de atividades a serem cumpridas. O Programa também não adota a interação de um professor com vários estudantes; a relação é sempre única, estabelecida entre uma professora iniciante e sua mentora. Mesmo a mentora tendo várias professoras iniciantes sob sua responsabilidade, a interação é individual, particularizando cada relação.

Mesmo assim, a discussão sobre as possibilidades do uso da Educação a Distância via internet para a formação de professor merece ser feita, mesmo que brevemente.

Educação a Distância: afinal, o que é EaD?

Quando se inicia hoje uma discussão sobre o tema Educação a Distância, vários termos são lembrados: tecnologias da informação e comunicação, educação virtual, educação online, ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades virtuais de aprendizagem. Parece distante o tempo em que a EaD se fazia pela escrita e pela leitura de materiais enviados pelo correio, mas essa modalidade ainda está presente em diferentes contextos.

Também podemos considerar como educação a distância a que ocorre por videoconferência, pelo uso da televisão (principalmente interativa) e outros meios similares.

Neste texto, o foco é a educação a distância por meio da internet e por isso a princípio a busca por entender cada termo e definir os principais para a pesquisa realizada.

Com o desenvolvimento da informática e o aumento do acesso da população aos computadores e a internet, o processo de aquisição e divulgação do conhecimento se ampliou de forma considerável e a educação a distância tomou novo impulso (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005), pois as tecnologias de informação e comunicação afetaram o trabalho, a vida cotidiana, o conhecimento e a aprendizagem. O homem atual, além de desenvolver as habilidades antes entendidas como essenciais para um convívio social e cultural como,

por exemplo, ler, escrever e realizar alguns cálculos também deve ter acesso às novas tecnologias de informação porque elas permitem ampliar seus conhecimentos visto que

[...] articulam várias formas eletrônicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação. Tornam-se “midiáticas” após a união da informática com as telecomunicações e o audiovisual. Geram produtos que têm como algumas de suas características a possibilidade de interação comunicativa e a linguagem digital (KENSKI, 2006, p. 26).

A internet, em particular, é vista como um espaço de democratização das informações, facilitando a busca de textos, artigos e notícias, além de realizar compras, jogos e bate-papos. Permite que as pessoas comuniquem-se, compartilhem informações, discutam e atualizem temas de interesse, busquem apoio e solução para problemas, disponibilizem dados pessoais ou institucionais para um número enorme de pessoas (CAMPOS et al., 2003). Mais do que isso, a internet possibilita interação virtual a distância e a construção de comunidades de aprendizagem¹¹ formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Assim,

de forma diferente das inovações tecnológicas nos últimos anos, a internet rompe as barreiras geográficas do espaço e tempo, permite o compartilhamento de informações em tempo real, apóia formas de cooperação e abre as portas para o mundo, por meio do computador, em casa ou no trabalho (CAMPOS et al., 2003, p. 9).

Com todas essas facilidades, evidencia-se o interesse em utilizá-la em prol do ensino, da aprendizagem, da educação, propiciando, a possibilidade de comunicação e cooperação entre pessoas.

Em 1996, Souza escrevia que

especialistas como Michael Moore, da Universidade Estadual da Pensilvânia, sugerem que grandes mudanças serão feitas na entrada do próximo milênio; entretanto, a principal delas será a nova concepção de educação como um processo cuja ênfase estará na aprendizagem. Os professores não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas terão funções diferentes das que têm hoje em dia. Os currículos serão centrados nas necessidades dos alunos, e as atividades de ensino serão desenvolvidas para atender a essas necessidades (SOUZA, 1996, p. 9).

Hoje, mais de 10 anos depois, muita coisa foi feita e outras ainda estão por fazer.

¹¹Comunidades formadas por pessoas que possuem o mesmo objetivo, buscando aprendizagem em comum, a partir de discussões e compartilhamento de idéias. Esse termo será melhor definido a diante.

Essas novas tecnologias atuam como fonte de informações e comunicação e também para o aumento de atividades que facilitem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da cooperação e da parceria, como ferramentas que permitem a criação de ambientes virtuais que privilegiam a construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos, onde também é possível vivenciar valores humanos, em função das novas perspectivas interacionistas, associados aos processos de construção de conhecimento (MORAES, 2002). Entretanto, apresentam um lado perverso: a intensificação do trabalho pela diluição dos limites casa *versus* local de trabalho, vida pessoal *versus* profissional.

Para entender melhor como se desenvolve a Educação nesses “moldes”, apresento a seguir as concepções de alguns autores, bem como algumas políticas públicas nacionais.

Em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 as principais características da EaD são apresentadas através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como **modalidade educacional** na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (grifo nosso).

A EaD é colocada como uma modalidade educacional, ou seja, é muito mais abrangente do que apenas uma forma de ensino, podendo ser utilizada em diversas concepções de ensino e ainda, por múltiplas formas de comunicação.

A Educação a Distância re-surge como busca da equidade, de socialização e democratização do conhecimento, sendo construída através da interação entre áreas como teorias da aprendizagem, processos de construção de conhecimento, processos metodológicos e com força para suprir a demanda de oportunidade à educação, voltada ao público adulto e para a construção de uma educação continuada. Propósitos importantes tendo em vista a amplitude territorial brasileira e a diversidade de acesso à cultura/educação nos diferentes estados.

Autores como Moore e Kearsley (1996) e Aretio (2001) apresentam a Educação a Distância como quatro grandes gerações de inovações tecnológicas. Inicialmente a correspondência, cujo surgimento ocorreu no início do século XX, com o desenvolvimento dos serviços postais, com a produção de textos rudimentares e pouco adequados ao estudo independente. Seguido da telecomunicação, que surgiu na década de 60 com a utilização

de recursos múltiplos, como rádio e televisão, quando ao texto escrito são acrescentados outros recursos. A telemática, na década de 80, deu início à utilização de recursos da telecomunicação, como a informática e potencializou a emissão de videoconferência e audioconferência. E por último, a internet, com início na década de 90, associando as idéias do “campus virtual” e “aprendizagem virtual”, na constituição de ambientes virtuais de aprendizagem, que ancoram a educação em conferências e processos educativos na rede mundial de computadores.

Nessa discussão, surge também, o termo “virtual” caracterizando a Educação midiada pela internet. No “virtual”, a educação pode ser a distância ou não. Segundo Levy (1997), a Educação Presencial reúne seus alunos e o professor de cada classe, num mesmo ambiente físico, com horário de entrada e saída. A educação virtual substitui a presença física dos alunos no mesmo local, pela participação numa rede de comunicação eletrônica e uso de recursos que favorecem a cooperação, rompendo a barreira espaço-tempo.

Para Cropley e Kahl (citado por BELLONI, 2001) entendem-se a educação a distância como uma oposição à modalidade presencial (esta evidenciada pela figura de um professor, presente na sala de aula), cujo principal procedimento está baseado numa interação em que não existe contato visual, necessitando de uma elevada aprendizagem individual.

Beiler, Lage e Medeiros (2003) consideram o termo educação a distância tem como foco a construção do conhecimento, a colaboração dos participantes. Seu compromisso é mais amplo, relacionado com o desenvolvimento da cidadania, com a igualdade de oportunidades de acesso ao saber acumulado pelo homem ao longo da história.

Para Kenski (2006, p. 55) as escolas virtuais são:

local em que partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, o ambiente virtual de aprendizagem se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinte só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com um instrutor, também virtual. Ao contrário, construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela estruturação de comunidades *on-line* em que alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos.

Entre as diferentes modalidades de educação a distância temos a educação online, que, para Moran (2003, p. 39), pode ser definida “como conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência”. Para ele, a educação online teve seu início há alguns anos e sua interferência na vida das pessoas está cada dia maior, tanto nas atividades cotidianas e do trabalho como nas escolas de todos os níveis de ensino.

Almeida (2003) complementa essa idéia:

educação on-line é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma sincrônica ou assíncrona. Tanto pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas (ALMEIDA, 2003, p. 332).

Almeida (2003) mostra também a perspectiva em que:

a EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as 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. A par disso, o “estar junto virtual” indica o papel do professor como orientador do aluno que acompanha seu desenvolvimento no curso, provoca-o para fazê-lo refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções, mas não indica plantão integral do professor no curso. O professor se faz presente em determinados momentos para acompanhar o aluno, mas não entra no jogo de corpo a corpo nem tem o papel de controlar seu desempenho (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Considerando a maioria dos cursos oferecidos a distância, observa-se ainda uma fundamentação muito parecida com ensino presencial: currículo fixo, orientações direcionadas, cumprimento de tarefas num determinado tempo. Evidencia-se como maior diferença a ruptura do espaço-tempo e a estrutura uma para muitos, ou seja, um professor atendendo muitos alunos ao mesmo tempo. Relembrando que o Programa de Mentoria da UFSCar difere dos referenciais sobre Educação a Distância no que refere-se as principais características: não possui currículo fixo, oferece atendimento individualizado, valorizando os aspectos sobre a aprendizagem de professores.

De qualquer forma, ao considerar suas potencialidades a educação a distância, especificamente online, está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente nesse momento em que existe a necessidade de investir e auxiliar no seu desenvolvimento contínuo ao longo da carreira.

Hoje entende-se a educação a distância como forma primordial de educação do futuro e se procura viabilizá-la, mediante projetos que possibilitem uma educação de qualidade para muitos. Para tal, as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico precisam ser absorvidas como conquista da humanidade e utilizadas para propiciar os mesmos avanços no campo da educação do professores.

EaD: uma alternativa para a formação de professores

Com a ampliação do acesso por parte dos professores aos computadores e à internet nas escolas, em casa ou em estabelecimentos especializados, a possibilidade de aquisição e divulgação do conhecimento profissional por essa via se ampliou de forma considerável e a educação a distância via internet tomou novo impulso no campo da Formação de Professores.

Para os professores, a internet se constitui um amplo campo de busca por informações, facilitando as atividades de pesquisas que possam auxiliar na sua prática em sala de aula, mas também, no seu desenvolvimento profissional. A internet permite ao professor interações virtuais e a participação em comunidades de aprendizagem permitindo a cada pessoa integrar-se num grupo, construir redes relacionais, envolver-se num estudo específico, colocando-se em contato com outros, construindo/reconstruindo a própria identidade, pessoal e profissional. Para os alunos a internet possibilita participação em comunidades e a busca por informações e conhecimentos.

Essa mudança no processo formativo dos professores e também dos alunos afeta a interação entre eles, ocorrendo, por parte do aluno a desvalorização do saber centrado no professor e a valorizando um processo de colaboração e interação produtiva.

Enquanto crianças e jovens desvalorizam a educação formal, existe uma valorização dos adultos trabalhadores por mais escolarização e mais conhecimento, levando a uma busca incessante por melhor capacitação, no caso dos professores. Em particular, essas capacitações são em sua maioria, exigidas pelas políticas públicas e promovidas por órgãos públicos nos tempos livres desses profissionais.

Dada a necessidade dos professores assumirem sua formação permanente e de qualidade, a Educação a Distância surge como uma alternativa podendo ser uma opção “com um custo menor”, a ser realizada em horários alternativos e sem a necessidade da presença física.

Através de ambientes de aprendizagem específicos, ou ainda, chats e e-mails, professores podem se comunicar de forma síncrona¹² e assíncrona¹³, em qualquer ambiente, de qualquer lugar, a qualquer hora.

Soares (2003) discute a importância de se sentir conectado, mesmo numa interação

¹²Comunicação que ocorre em sincronia, ou seja, de forma simultânea.

¹³Comunicação que não ocorre concomitantemente.

assíncrona, mostrando que o objetivo maior é estar online, ou seja, o interesse pela comunicação *online* é maior do que em relação à comunicação presencial.

A aprendizagem na Educação a Distância deve ser flexível, de modo a atender a demanda do aluno e modular de maneira a estruturar o curso de acordo com as necessidades específicas dos participantes, assim o aluno se torna responsável por suas aprendizagens, construindo e reconstruindo o saber individualmente, mas principalmente em grupo, trabalhando em equipe, partilhando experiências e solucionando conflitos, reconstruindo seus conhecimentos (OLIVEIRA, 2002).

No caso do ensino a distância, as dificuldades existentes dizem respeito mais às tecnologias de acesso que ao relacionamento em si mesmo, uma vez que os diálogos entre as pessoas envolvidas realizam-se, em geral, sem a pressão de preconceitos próprios do relacionamento presencial, relacionado à cor, etnia, crenças, situação econômica, sexo, peso e idade das pessoas envolvidas (SOARES, 2003, p. 7).

Para Schlemmer (2005):

a EAD consiste em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona e assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo (SCHLEMMER, 2005, p. 31).

Nesses diferentes autores pode-se perceber a presença do conceito empregado pelo Califórnia Distance Learning Project, de 1997 sobre a prática educativa em ambientes virtuais:

[...] prática educativa é o processo em que:

- a. existe total separação entre o professor e o aluno durante a maioria do tempo em que durar o processo de ensino e de aprendizagem;
- b. faz-se uso de recursos tecnológicos (educacional media) para unir o professor (instructor) a seus alunos, os alunos entre si, e para transportar informações e conteúdos didáticos;
- c. garante-se a existência de comunicação de duas mãos, entre professores e alunos;
- d. transfere-se o controle do processo de aprendizagem basicamente para os próprios alunos.

Entre os recursos tecnológicos utilizáveis podem ser contabilizados: a troca de e-mails, os fóruns eletrônicos, os boletins eletrônicos, os chats, os vídeo ou as tele-conferências, entre outros (SOARES, 2003, p. 4).

Com base nas idéias apresentadas até o momento nesse trabalho, o próximo capítulo apresentará a metodologia utilizada para responder à questão de pesquisa e em seguida as análises dos dados coletados.

2 Programas de Mentoria: espaços de desenvolvimento profissional

É sabido que os professores iniciantes devem se adaptar rapidamente, e da melhor forma a suas escolas e atribuições da profissão, porque usualmente iniciam sua carreira com uma classe sob sua responsabilidade, na qual os estudantes estão contando com os momentos de aprendizagem que ocorrem logo com o início das aulas. Não raramente, são atribuídas a esses professores classes com problemas de indisciplina ou dificuldade de aprendizagem dos alunos (MARCELO GARCIA, 1999), as quais os professoras mais experientes não assumiram nas atribuições, por talvez, acreditarem ser mais difícil a prática de ensinar.

O início da carreira docente é um momento muito complexo e angustiante no desenvolvimento profissional. O apoio dado a esses profissionais é muito pequeno, às vezes, inexistente, tanto por parte das instituições, como das políticas públicas. Esse apoio, quando recebido, é de caráter informal, oferecido por pares mais experientes; se não, resta a iniciativa própria do professor iniciante em procurar auxílio para esse momento.

Nesse período de iniciação, os professores possuem outras dificuldades adicionais: baixos salários, precárias situações de trabalho, falta de material didático, falta de acolhimento nas escolas, insatisfação com o trabalho e desprestígio profissional, trabalho em várias escolas, horário semanal muito interrompido etc. Em casos particulares essas dificuldades fazem com que os professores desistam da carreira. “A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos da docência é vista como influência crucial sobre a possibilidade de abandono a profissão” (OCDE, 2005, p. 117, tradução nossa).

Para diminuir o impacto dessas dificuldades na vida profissional do iniciante, programas de apoio a iniciação docente são cruciais, contribuindo para a diminuição do abandono da profissão e favorecendo a permanência de qualidade comprometida desses professores (VAN ZANTEN; GROSPIRON, 2001).

Os programas de apoio aos professores iniciantes podem melhorar as

taxas de retenção do professor, reforçando a eficácia e melhorando a satisfação profissional dos novos professores (OCDE, 2005, p. 117, tradução nossa).

A literatura descreve esses programas como de indução ou de mentoria, nas quais, os professores experientes podem ser chamados de mentores ou tutores. Neste trabalho usa-se o termo mentor como “*pessoa que serve a alguém de guia, de sábio e experiente conselheiro, pessoa que inspira, estimula, cria ou orienta (idéias, ações, projetos, realizações etc)*” (HOUISS, 2002). A seguir, são descritos as principais características de alguns programas de apoio à iniciação docente e algumas diferenças entre eles.

Programas de iniciação à docência têm como principal objetivo desenvolver diferentes atividades formativas para acompanhar as primeiras experiências na profissão (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008). Assim, esses programas podem evitar ou amenizar os momentos traumáticos que cercam o cotidiano do professor iniciante no ambiente de trabalho, já que esse período é cercado de mudanças tanto profissionais, como pessoais.

Segundo Marcelo Garcia (1999) os programas de mentoria são elos indispensáveis, unindo a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Programas de mentoria são entendidos como uma proposta específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial como da formação em serviço. [...] A idéia de que os professores iniciantes necessitam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão está mudando nos últimos anos. Antes era considerado como algo complementar, mas agora considera-se como elemento central [...] como um componente fundamental para o desenvolvimento do professor (MARCELO GARCIA, 2006, p. 11).

Alguns aspectos são essenciais em programas de mentoria: a adoção de um conceito de ensino e formação, seleção de temas e conteúdos a serem discutidos, uma concepção sobre a aprendizagem docente, o conhecimento sobre dilemas dos professores iniciantes e a formação de bons mentores. Os programas podem ser de curta ou longa duração, podem iniciar antes do ano letivo ou perdurar por todo o ano (MARCELO GARCIA, 1999). Independente da duração ou formato, o que importa são as experiências vivenciadas e as aprendizagens proporcionadas.

Villani (2002) aponta, em seus estudos, que programas de mentoria devem oferecer: ajuda nas relações inter-pessoais e profissionais; estratégias para lidar com diversas situações existentes no ambiente escolar; orientações para compreender as políticas públicas que regem a escola; orientações para efetivar os procedimentos práticos da escola, como uso de laboratório e material didático oferecido; sustentação ao processo de aprender a

ensinar, focando melhorar sua prática; organização em torno de um ensino de boa qualidade, com um currículo previsto; momentos de interação entre os professores em início de carreira e professores mais experientes da escola; formação de mentores visando a sua aprendizagem profissional; incentivo a reflexão e a auto-avaliação, visando a aprendizagem dos alunos, bem como do professor. Com esses elementos, programas de mentoria podem contribuir para o sucesso profissional dos iniciantes, mas devem ser flexíveis e adaptados as suas necessidades.

Em resumo, programas de mentoria devem oferecer subsídios para a aprendizagem profissional de professores em início de carreira e também de seus mentores. Normalmente os mentores são professores com mais experiência na mesma área de atuação e que aconselham de acordo com a prática já vivenciada por ele. Em linhas gerais, os mentores orientam os novos professores sobre a rotina da escola, do trabalho em sala de aula; proporcionam discussões sobre o currículo escolar, métodos e estratégias de ensino bem como a troca de experiências bem-sucedidas ou não. Muitas vezes, o sucesso dos programas de mentoria se deve à boa qualificação de seus mentores (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008).

De modo geral,

O sucesso dos programas geralmente está pautado na qualificação dos mentores. Professores iniciantes que passaram pelo processo de mentoria em seus anos iniciais de atuação converteram-se em professores mais efetivos e comprometidos com seus alunos desde que suas aprendizagens práticas foram orientadas em lugar de se caracterizar pelo ensaio-e-erro (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008, p. 7).

Nos Estados Unidos e Europa os programas de mentoria já fazem parte do contexto escolar, com o objetivo de que a própria escola acompanhe o início do desenvolvimento profissional do professor, dando-lhe o apoio necessário também para a sua realização pessoal.

Nos Estados Unidos os programas de auxílio a prática do professor iniciante surgiram na segunda metade dos anos 80 visando melhorar a educação em todo o país. Realizaram várias pesquisas e testes, buscando encontrar o modelo ideal de programas de mentoria. Para isso, foram chamados professores experientes, considerados bem sucedidos na prática profissional, para realizar atividades específicas com os em início de carreira. Mas houve muitos problemas, pois esses não eram experientes em formar professores (FEIMAN-NEMSER, 1996).

Mais pesquisas foram realizadas, com o objetivo de entender o processo de aprender

a ensinar.

Resultados preliminares ressaltaram a influência das crenças dos mentores sobre a aprender a ensinar, os desafios em compreender a aprendizagem em ensinar e o impacto de vários fatores contextuais (por exemplo, cultura escolar, políticas nacionais) sobre a prática dos mentores e aprendizagem dos iniciantes (FEIMAN-NEMSER, 1996, p. 2).

Já na Europa, existem muitas diferenças nas políticas públicas entre os países. Em alguns lugares como França, Grécia e Inglaterra, os programas de formação e iniciação a docência são obrigatórios; em outros como Dinamarca, Escócia e Holanda são voluntários e em alguns países, como Finlândia, Hungria e Alemanha, essas propostas de formação não existem. A maioria dos programas são oferecidos durante o primeiro ano da docência e não se exige formação específica para a função de mentor, bastando ter experiência profissional (MARCELO GARCIA, 2006).

No Brasil, praticamente não existem programas formativos nesse formato.

Para melhor entender os programas de mentoria apresentados por alguns autores internacionais, o Quadro 2 faz um paralelo pautando-se nos seguintes autores: Marcelo Garcia (1999), Knowles, Cole e Pressword (1994), Pacheco e Flores (1999), Feinam-Nemser e Parker (citado por TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008), Vonk (citado por TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008), Wang e Odell (citado por TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008) e o Programa de Mentoria da UFSCar.

Destaca-se a diversidade de possibilidades, conteúdos e aspectos que envolvem um programa de mentoria, mas todos têm como principais objetivos atenuar as dificuldades apresentadas por professores em início de carreira.

O Quadro 2 mostra diferentes características nos programas de mentoria: centrado na escola, mentor, ou iniciante; realizado no ambiente de trabalho do professor; alguns com perspectiva humanística, na transmissão de conhecimento ou na oferta de reflexão. Ao comparar com o Programa de Mentoria da UFSCar, este oferecia uma formação *online* voltada ao desenvolvimento profissional do professor iniciante, na qual o mentor tinha como objetivo auxiliar na superação das dificuldades e dilemas apresentados pela iniciante, incentivar a reflexão, promovendo autonomia do professor em início de carreira.

As principais características do Programa de Mentoria da UFSCar serão apresentadas a seguir.

Quadro 2: Relação entre a organização de diferentes programas de mentoria e o Programa de Mentoria da UFSCar, baseado no trabalho de Tancredi, Reali e Mizukami (2008).

Organização	Programas de Mentoria	Autores	Programa de Mentoria da UFSCar
Centrado na escola	Formar professores por meio de atividades relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional tendo com base o contexto escolar do professor iniciante. Estes interagem a todo momento com outros iniciantes, mas também com mentores.	Marcelo Garcia (1999)	A formação é voltada para o desenvolvimento profissional do professor, mas não no ambiente escolar embora ele esteja presente por meio das narrativas dos iniciantes. A interação ocorre exclusivamente online e com apenas um mentor.
Centrado na assessoria de mentores	O mentor auxilia o professor iniciante a superar suas dificuldades, através de observação da prática, realização de seminários e análise de casos.	Marcelo Garcia (1999)	O mentor auxilia o professor iniciante a superar as dificuldades relatadas por ele, propicia a criação de estratégias para a melhoria da prática, ou seja, observa a prática narrada pelos iniciantes. Para ajudar propõe o desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, elaboração e análise de casos de ensino, proposição de atividades ou sugestões voltadas para a elaboração de diários e superação das necessidades. Não ocorreu observação da prática, mas em um caso especial houve encontro presencial entre mentora e iniciante.
Voltado para a reflexão e análise permanente e crítica da própria prática	Baseado nas atitudes reflexivas dos professores iniciantes.	Marcelo Garcia (1999)	O mentor estimula a reflexão do professor iniciante por meio de constantes questionamentos sobre as práticas e sobre as narrativas das práticas.
Guia Local	Mentores tentam socializar o professor no ambiente escolar, integrar os professores com as políticas da escola, as práticas e métodos, auxiliando a gerenciar problemas mais imediatos.	Feinam-Nemser e Parker (1999), Wang e Odell (2002)	Há incentivo à socialização do professor iniciante no ambiente escolar, mas só existe auxílio se a professora iniciante sentir necessidade. Os mentores incentivam os iniciantes a participar dos projetos da escola, a posicionar-se frente aos pares e à direção.
Agentes de mudança	Redes interativas entre mentores e professores iniciantes, buscando evitar o isolamento que ocorre na fase de iniciação.	Feinam-Nemser e Parker (1999), Wang e Odell (2002)	A interação é colaborativa, mas sempre para discutir as necessidades do iniciante, não tendo apenas um foco. Cada professora iniciante só interage com o mentor embora o mentor oriente várias iniciantes. Há redes entre mentoras e pesquisadoras.
Transmissão de Conhecimento	Mentores transferem seus conhecimentos aos professores iniciantes de forma hierárquica, reformulando toda a prática do iniciante.	Cochram-Smith e Paris (1995), Wang e Odell (2002)	Não há transferência de conhecimento; o mentor busca incentivar a reflexão da iniciante sobre a sua prática. O mentor busca indicar um caminho e não dar a resposta ao problema. O objetivo é que cada iniciante construa e re-construa seus conhecimentos tendo em vista alcançar a autonomia. Propõe estudos para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos e os discute.
Perspectiva Reflexiva	O conhecimento é discutido e analisado nas interações mentor-iniciante. O conhecimento do professor iniciante é o objeto de reflexão e análise.	Frank e Dahgren (1996), Wang e Odell (2002)	O conhecimento, a prática e as dificuldades em sala de aula são discutidos e analisados nas interações mentor-iniciante. O conhecimento do professor iniciante é o objeto de reflexão e análise.
Perspectiva Humanística	Mentores buscam promover uma inserção suave na carreira a partir de apoios emocionais e psicológicos.	Wang e Odell (2002)	Apoio emocional ocorre, mas não é o foco das interações. Esse apoio é mais presente no início da interação ou em momentos específicos.

2.1 Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar

O Programa de Mentoria¹ foi idealizado por um grupo de pesquisadoras da Universidade e realizado através da construção do *site* do Portal dos Professores da UFSCar² (www.portaldosprofessores.ufscar.br). Dessa forma, ocorreu a distância, via internet, sendo considerada uma ferramenta muito propícia para aprendizagem a distância, já que as tecnologias abrem caminhos, rompendo as barreiras de espaço e tempo.

Mas antes mesmo do Programa de Mentoria ser idealizado e colocado em prática, foi necessário disponibilizar o site do Portal dos Professores, que oferece diferenciados tipos de apoio aos professores, não somente os em início da carreira. No Portal dos Professores, os usuários tem acesso à material didático, disponibilizados em texto e vídeo; biblioteca com artigos, dissertações e teses, além de cursos para professores, coordenadores e diretores de escola. A Figura 2 mostra a página inicial do *site*.



Figura 2: Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.

¹Financiado pela Fapesp no período de 2005 a 2007 e pelo Cnpq no período de 2004 a 2006.

²Financiado pelo programa PROEXT - MEC/SESU- no período 2003 - 2005.

Entre as atividades oferecidas pelo site do Portal dos Professores está o Programa de Mentoria. A Figura 3 mostra a página inicial do Programa.

The screenshot shows the website interface for the 'Programa de Mentoria'. At the top, there is a header with the logo 'portal dos professores ufscar.br' and a user login section with fields for 'Usuário', 'Senha', and buttons for 'Cadastrar-se', 'Esqueceu a senha?', and 'OK'. Below the header is a banner with images of students and teachers, and vertical text labels: 'objetivos', 'quem somos', 'mapa do site', 'enquetes anteriores', 'links', and 'porque se cadastrar'. A search bar with 'Busca' and 'OK' buttons is present. A navigation menu on the left lists various resources like 'agenda da educação', 'biblioteca/publicações', 'glossário educacional', etc. The main content area is titled 'Programa de Mentoria' and includes a sub-header 'Objetivos Gerais do Programa', a list of objectives, a section 'O que é o Programa de Mentoria', and 'Solicitação de inscrição no Programa de Mentoria' with three numbered steps.

Programa de Mentoria

Objetivos Gerais do Programa

Contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho.
Favorecer a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe.
Proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino, à realidade da escola e da comunidade e a seus pares.

Ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão.
Contribuir para a permanência dos professores no magistério

O que é o Programa de Mentoria

O Programa de Mentoria é dirigido a professores iniciantes (com até cinco anos de exercício profissional) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que estejam interessados em investir em seu desenvolvimento profissional.

Solicitação de inscrição no Programa de Mentoria

1. Se você ainda não está cadastrado no Portal e deseja participar do Programa de Mentoria, cadastre-se na página inicial.
2. Se você já está cadastrado no Portal e deseja ingressar no Programa de Mentoria, clique no botão "Entrar" e preencha os dados solicitados. Uma vez cadastrado, clique no botão "Inscrição" e responda o questionário de dados pessoais e profissionais. As suas respostas serão analisadas pelo grupo de Mentoras e você será notificado, via e-mail, sobre a sua participação.
3. Se você já está inscrito no Programa de Mentoria, apenas clique no botão Entrar para acessar as opções do programa.

Figura 3: Página inicial do Programa de Mentoria.

No Programa de Mentoria da UFSCar professoras³ experientes, reconhecidas profissionalmente, colaboraram para uma formação em serviço de professoras em início de

³O uso da palavra no feminino ocorre pois a maioria das iniciantes eram mulheres, assim como todas as professoras experientes.

carreira, com menos de cinco anos de magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, interagindo, auxiliando e apoiando as professoras na iniciação a docência.

Numa primeira etapa, no ano de 2004, as pesquisadoras/coordenadoras formaram a equipe que participaria do Programa, escolhendo: dez professoras experientes, consideradas bem-sucedidas profissionalmente para formar a equipe de mentoras; quatro auxiliares de pesquisa na área, sendo denominadas especialistas; além de alunas da pós-graduação que integraram a equipe, como colaboradoras.

Em seguida, procedeu-se o desenvolvimento profissional do grupo de professoras experientes para o desempenho das atividades de mentoria, via encontros semanais com toda a equipe (professoras mentoras, pesquisadoras, especialistas). Nesse período, a partir de um conjunto de atividades, estudos de casos, de textos, relatos escritos e a discussão de temas comuns ao desenvolvimento e implementação do Programa de Mentoria foram definidas as suas bases conceituais, modelo e ferramentas, delineadas suas características gerais, os pressupostos teórico-metodológicos, indicações de temas para o “currículo”, as principais atividades e a duração.

Em 2005, foram abertas as inscrições para as professoras iniciantes, sendo a princípio, atendidas dez professoras, uma para cada mentora.

Durante o desenvolvimento do Programa de Mentoria, outras professoras iniciantes foram aceitas, assim uma mentora podia acompanhar duas ou três professoras iniciantes, mas as interações eram individuais, ou seja, tratava-se de um atendimento uma-a-uma. Cada uma das professoras iniciantes se correspondia com sua mentora, trocando mensagens periodicamente, durante as quais ocorriam os processos de ensino e aprendizagem partilhados sobre diferentes aspectos relacionados à docência.

As características do Programa de Mentoria da UFSCar

Embora Programas de Mentoria praticamente não existam no Brasil, a opção em contribuir para o desenvolvimento da formação de professores iniciantes tem justificativa.

O Programa de Mentoria foi um recurso didático voltado para a formação de professores. Adotou-se um enfoque metodológico que possibilitou a apreensão, a interpretação, a descrição dos processos de tomadas de decisões por professoras (mentoras ou iniciantes) e das ações que realizaram ou que permitiram a caracterização das suas dificuldades, dos processos de desenvolvimento profissional, de aprendizagem da docência, a partir dos problemas enfrentados e das características do contexto de atuação.

Dessa forma, comportou atividades de intervenção que objetivavam: dar apoio ao professor iniciante no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de professores iniciantes reflexivos, estimular um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho e formar formadores de professores para atuarem via *internet* na formação de professores iniciantes (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005). Tratava-se, efetivamente de um trabalho em parceria, em que cada um dos envolvidos, aos poucos, se responsabilizava e contribuía com o trabalho dos outros.

Para a construção do Programa de Mentoria foram consideradas algumas concepções, modelos e ferramentas que também nortearam a investigação, os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras iniciantes e mentoras.

As principais características que envolviam o programa eram o fato de ser realizado *online* e ter como foco das discussões as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes em seu início de carreira. Dessa forma, levou-se em conta a aprendizagem do adulto, através de processos reflexivos, de indagação e pesquisa. Outra característica essencial era entender a formação do professor como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e também pessoal.

O Programa possuía como perspectiva a concepção de que o ensino é um processo organizado, baseado na reflexão, no diálogo, na resolução de problemas e na tomada de decisões que ocorrem em um contexto social. Nestes ambientes as pessoas aprendem, ensinam, discutem e constroem conhecimentos. Assim, formam-se cidadãos cada vez mais desenvolvidos pessoal e profissionalmente (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

O modelo de mentoria tem como eixo metodológico a reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática, levando em conta as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional.

O Programa de Mentoria não tinha currículo fixo, ou seja, cada interação entre professoras iniciantes e mentoras era desenvolvida a partir das necessidades da professora iniciante, construindo assim, seu próprio currículo. O Programa mantinha um conjunto de conteúdos e atividades que poderiam ser discutidas a partir das necessidades da professora iniciante. O que também ocorreu em comum foram as estratégias para conhecer a prática, as dificuldades dos professores iniciantes e as tentativas de saná-las, como por exemplo, o uso de diários reflexivos, construção de planos de aula, planejamento de atividades, discussão de textos e temas importantes, realização de atividades individuais, observações, registros, relatórios, construção de experiência de ensino e aprendizagem, estudo e construção de casos de ensino etc.

É importante ressaltar que o Programa possuía padrões ético-profissionais, preservando a identidade de seus participantes, bem como de suas escolas, alunos e aos fatos descritos nas interações ocorridas durante o seu desenvolvimento, tendo em vista favorecer a confiança das professoras iniciantes em suas mentoras e a certeza na disposição das mentoras em auxiliá-las na melhoria de suas práticas.

Já as mentoras tinham o papel fundamental de analisar as dificuldades e práticas das professoras iniciantes, sugerir encaminhamentos possíveis para cada caso, sempre com base em teorias educacionais, oferecer apoio e ajuda para sanar dúvidas, conflitos e tensões surgidas no exercício docente, propor estudos, auxiliar no processo de construção do conhecimento, promover reflexões, auxiliá-las no entendimento dos valores culturais da escola e comunidade, avaliar o processo ocorrido no desenvolvimento do Programa de Mentoria.

Frente a tais possibilidades, o processo de aprendizagem das mentoras se tornou muito significativo, focalizando o desenvolvimento de habilidades inter-pessoais e de habilidades em ensinar e aprender a ensinar, sendo esse processo um diferencial do Programa.

O Programa de Mentoria não foi concebido apenas como um processo de assistência tendo em vista necessidades de professores iniciantes. Seu desenvolvimento implica na continuação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional por parte das mentoras, pois para a sua condução é necessário o exame de crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar, a construção de imagens de ensino coerentes com o que é preconizado como adequado e o desenvolvimento de disposição para aprender a ensinar (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 100).

Os encontros semanais entre as mentoras e pesquisadoras tiveram início na construção do Programa e formação das mentoras, continuando durante todo o período de funcionamento. Essas reuniões foram momentos muito importantes para o desenvolvimento das atividades do Programa. Nesses encontros, as mentoras relatavam suas interações com as professoras iniciantes, discutindo diversas estratégias de solução dos problemas enfrentados por elas.

O Programa de Mentoria apresentava como principais objetivos específicos:

- criar situações que possibilitassem o autoconhecimento profissional;
- proporcionar apoio as professoras, facilitando a adaptação e integração ao sistema de ensino e à realidade escolar;
- favorecer a autonomia das iniciantes;

- contribuir para a formação de professoras reflexivas, estimulando um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho;
- ajudar as professoras iniciantes a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades da profissão;
- favorecer a busca contínua do aperfeiçoamento profissional;
- promover a melhoria da ação docente quanto às dificuldades de domínio dos conteúdos dos diversos componentes curriculares;
- possibilitar processos de construção do conhecimento pedagógico;
- favorecer a compreensão da cultura escolar e o desenvolvimento de um bom relacionamento do professor iniciante com quem convive e trabalha.

Com o desenvolvimento das atividades do Programa foi necessário estabelecer alguns critérios que envolvessem a avaliação da aprendizagem das iniciantes e o processo de desligamento das atividades relacionadas a mentoria. Dessa forma, o desenvolvimento das atividades foi dividido em dois módulos.

No Módulo I, as discussões foram centradas na superação das dificuldades apresentadas pelas iniciantes em relação à sua prática. As atividades nesse módulo, proporcionavam apoio didático, estímulo a autonomia, possibilitavam processos de construção de conhecimento e a melhoria na ação docente, favoreciam o desenvolvimento de atividades de prática, ajudando os professores a superar suas incertezas, dilemas, dúvidas e dificuldades.

O Módulo I foi a principal atividade do Programa de Mentoria e na maioria das interações durou pelo menos um ano, uma forma de acompanhar a professora iniciante durante um ano letivo completo, mesmo que ingressar no início do ano não fosse regra para o Programa de Mentoria. Para terminar o módulo, as professoras iniciantes construíram um Caso de Ensino, orientado pela mentora, que narrasse as suas aprendizagens durante sua participação no Programa. Esse módulo fora pré-requisito para o Módulo II.

O Módulo II⁴ as iniciantes desenvolveram uma Experiência de Ensino e Aprendizagem a fim de sanar um dos dilemas vividos por ela em sala de aula. Essa atividade era orientada pela mentora e estava subdividida em outras sete atividades, ou passos, como eram

⁴O Módulo II era opcional a iniciante.

chamados pelas mentoras. O primeiro passo era a identificação do tema que a professora iniciante gostaria de desenvolver com seus alunos, para no segundo passo e terceiro, planejar a atividade a ser desenvolvida e escolher os procedimentos para acompanhar e registrar a experiência. Só no quarto passo o plano de experiência seria descrito/relatado, para ser aplicado no quinto passo, ou seja, era nesse passo que a atividade era desenvolvida juntamente com os alunos e registrada a experiência. No sexto passo era produzido um relatório de todo o planejamento, desenvolvimento e avaliação da experiência de ensino e aprendizagem para, finalmente, no sétimo passo, desenvolver um Caso de Ensino resultado dessa experiência. Esse segundo Caso de Ensino, era o encerramento do Módulo II.

A Figura 4 descreve as principais “atividades” realizadas no Programa de Mentoria.

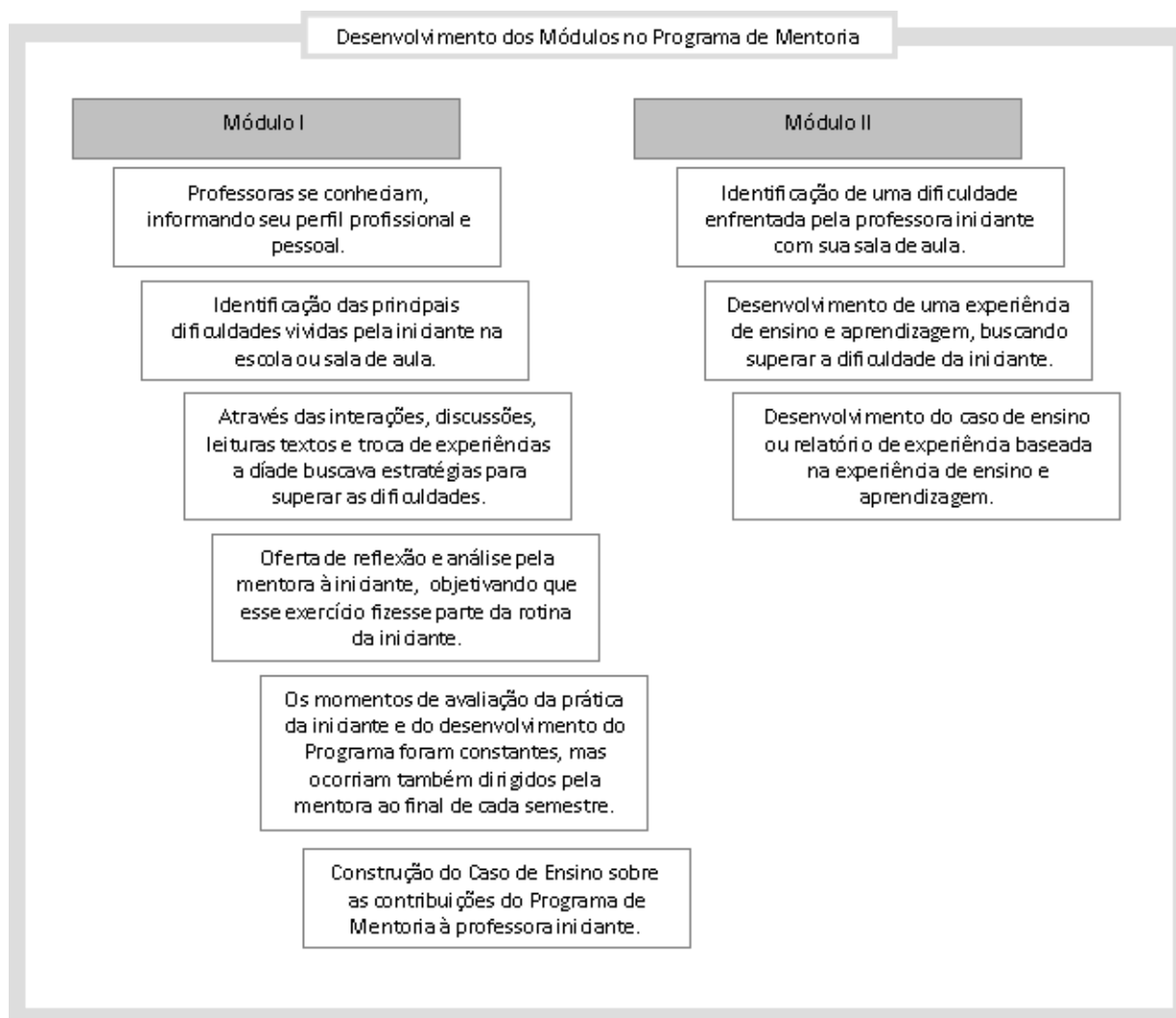


Figura 4: Delineamento das Atividades do Programa de Mentoria ao longo das interações entre mentora e iniciante.

O ambiente do Programa oferecia algumas ferramentas importantes para a construção das interações entre professora iniciante e mentora. Essas ferramentas formaram uma base de dados, fonte para as pesquisas realizadas.

Questionários

Foram usados três questionários, disponíveis no ambiente do Programa de Mentoria, como instrumentos de coleta de informações sobre a iniciante.

O primeiro, chamado de questionário inicial, considerado requisito para a participação no Programa, buscava conhecer um pouco do perfil profissional da professora iniciante, seu histórico acadêmico, se tinha alguma experiência profissional, bem como suas dificuldades em relação à sala de aula e aos outros contextos de atuação.

A Figura 5 mostra as questões respondidas pelas iniciantes.

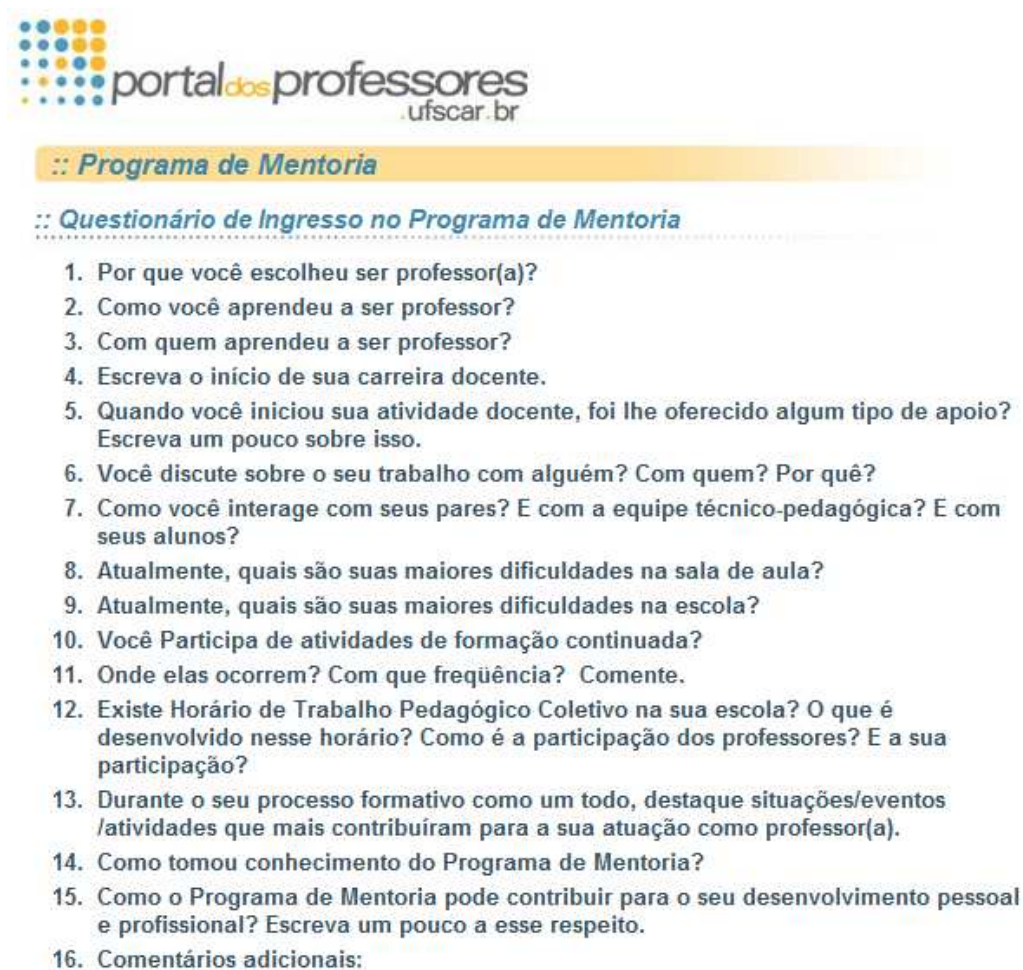


Figura 5: Questionário inicial.

Durante o desenvolvimento do Programa de Mentoria as professoras iniciantes responderam outro questionário, chamado de avaliação. Nele, as questões buscavam conhecer as aprendizagens das professoras até aquele momento, advindas de sua participação no programa, bem como sugestões de melhorias e mudanças, assim era elaborado de acordo como desenvolvimento das interações de cada díade. Esse questionário acontecia frequentemente no final de cada semestre, era elaborado e enviado pela própria mentora.

Por último, a iniciante respondeu um questionário chamado de desligamento, que pretendeu avaliar a participação da professora no Programa, reconhecer situações em que ela apresentou autonomia em relação ao enfrentamento de suas dificuldades e a sua capacidade de buscar solução.

Mensagens

As mensagens trocadas entre cada professora iniciante e sua mentora eram armazenadas como *e-mails*, formando assim um histórico de mensagens. Essa foi a principal ferramenta de comunicação entre mentoras e professoras iniciantes no Programa de Mentoria.

Observando o processo de envio das mensagens e a ritmo em que foram trocadas, ficou evidente que muito provavelmente essa frequência estivesse estreitamente relacionado ao desenvolvimento do processo de mentoria (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005). No geral, o conteúdo da maioria das correspondências dependia das necessidades indicadas de cada professora iniciante, embora em alguns casos o foco fosse definido pela mentora. Além disso, não havia padrão no desenvolvimento das interações expressos por cada uma das díades mentora-professora iniciante.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade [...] Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história (CUNHA, 1997, p. 2).

A Figura 6 apresenta, como exemplificação, uma página de correspondência entre a iniciante Carolina e a mentora Mariana⁵, para mostrar como as informações ficavam

⁵Nomes fictícios.

armazenadas. Nela a mentora se apresentou e recepcionou a iniciante.



Figura 6: Correspondência enviada pela mentora Mariana à sua iniciante Carolina.

As mensagens também eram compostas por anexos. Mentoras e iniciantes criaram o hábito de enviar anexos a mensagem uma para outra, sendo esses, fontes importantes de dados, já que as iniciantes enviavam cópia do planejamento escolar, cópia dos planos de aulas que realizavam, digitalizavam atividades e avaliações realizadas pelos alunos e encaminhavam as mentoras, para que ela pudessem ter acesso ao trabalho que as iniciantes realizavam. Já as mentoras, enviavam textos para discussões de temas específicos, modelos de plano de aula, de diário reflexivo etc.

Mesmo não havendo padrão, foi possível perceber alguns momentos comuns nas mensagens: fase de apresentação, mapeamento das dificuldades elencadas pela iniciante, descrição do ambiente de trabalho e da prática em sala de aula e por último, o desenvolvimento dos temas e atividades combinadas entre mentora e iniciante.

Reuniões semanais e relatórios semanais

Como comentado anteriormente, as reuniões semanais ocorriam presencialmente entre

mentoras, pesquisadoras, especialistas e colaboradoras, para ler e discutir textos, elaborar diretrizes norteadoras do Programa, mas principalmente, discutir as ocorrências das interações das mentoras com as iniciantes. Cada mentora elaborava, dois dias antes, um relatório contando os principais fatores que envolviam a semana de cada iniciante. Essa estratégia ajudou para organizar as informações e facilitou o andamento das reuniões, já que todas as participantes sabiam antecipadamente o resumo das interações da semana de cada professora iniciante, podendo assim, direcioná-las para os casos mais críticos e urgentes.

É relevante ressaltar que as mentoras só obtinham informações sobre as iniciantes das outras mentoras através desses momentos, não tendo acesso direto aos dados no *site*.

O objetivo das reuniões semanais, na universidade, entre pesquisadoras, mentoras, bolsistas e especialistas é estudar, examinar o processo formativo que está sendo desenvolvido pelas mentoras com cada uma de suas professoras iniciantes, propor soluções para os problemas encontrados no trabalho de mentoria, contribuir com conhecimentos e experiências para o trabalho de cada mentora. Assim o grupo se fortalece e se compromete com as aprendizagens recíprocas (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 104).

As reuniões semanais levaram a formação de uma comunidade de aprendizagem, já que esses momentos sempre foram de elaboração de novos conhecimentos, de construção de identidade, tendo em vista colaborar para as aprendizagens umas das outras e principalmente para a das professoras iniciantes.

Diários Reflexivos

As mentoras também construíram diários reflexivos para registrar os acontecimentos do Programa, suas aprendizagens, angústias, dúvidas e dificuldades. Assim foi possível observar a evolução do trabalho das mentoras.

A construção do diário reflexivo auxilia no acompanhamento das atividades realizadas, na reconstrução detalhada dos fatos ocorridos, possibilita a observação desses fatos de forma distanciada, além de ajudar a desenvolver estratégias na forma de registro.

As mentoras incentivaram as iniciantes à fazerem seus diários, tanto referente a prática em sala de aula como em relação à participação no Programa, mas nem todas fizeram.

Experiências de Ensino e Aprendizagem

As Experiências de Ensino Aprendizagem foram construídas no processo de formação tornando-se importante ferramenta investigativa. No Programa de Mentoria essas experiências de ensino e aprendizagem foram elaboradas a partir do enfrentamento das dificuldades elencadas a princípio pela professora iniciante.

As Experiências de Ensino e Aprendizagem foram realizadas a partir de um *ciclo de atividades* que implicava necessariamente a *identificação de um problema vivido* pela professora iniciante, a *construção de alternativas de superação da dificuldade*, a *implementação* das alternativas, sua *avaliação* (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008, p. 114, grifo do autor).

Assim os principais objetivos ao desenvolver experiências de ensino e aprendizagem foram escrever e reescrever processos da prática, proporcionar construção de conhecimento e promover autonomia da iniciante para enfrentar diferentes situações da prática (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008). Entende-se que quando a iniciante é capaz de identificar um problema concreto relacionado a sua prática, ela revela suas crenças e valores, reflete sobre o dilema, busca formas de mudanças da prática para sanar as dificuldades. Esse processo é muito importante para a autonomia docente.

As Experiências de Ensino e Aprendizagem versavam sobre as necessidades das professoras iniciantes em relação a prática e possuíam algumas características:

em linhas gerais essas experiências 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; e *inter-relacionáveis* - assumindo feições específicas dependendo do contexto investigado (MIZUKAMI et al., 2002, p. 164, grifo do autor).

As Experiências de Ensino e Aprendizagem auxiliaram na condução das discussões por parte da mentora, pois foi observado que muitas interações não eram direcionadas, prejudicando assim o desenvolvimento das propostas apresentadas à iniciante. Em alguns casos o termo “experiência de ensino aprendizagem” não foi mencionado a iniciante. Essas experiências ocorreram durante todo o Programa de Mentoria, mas só no Módulo II elas foram sistematizadas como atividade direcionada, exigindo-se assim, um relatório da iniciante sobre a experiência realizada nesse módulo.

Os casos de ensino

Caso de ensino é uma ferramenta usada e apropriada para a compreensão de conhecimentos profissionais de professores e para o seu desenvolvimento profissional desses.

Para Nono e Mizukami (2002, p. 117) caso de ensino é “um documento descritivo de situações ou eventos escolares reais, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores”.

Shulman (1986b) completa:

o conhecimento de casos é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem detalhados. Enquanto os casos por eles mesmos são relatórios de eventos ou seqüências de eventos, conhecimento que eles representam é que faz ser casos. Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas de prática, descrições detalhadas de como um evento instrutivo ocorreu, completo com particularidades do contexto, pensamentos e sentimentos (SHULMAN, 1986b, p. 11, tradução nossa).

O estudo de casos tem como objetivos a aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática.

Para Marcelo Garcia (1992), um caso de ensino tem uma história, normalmente uma narrativa, e apresenta eventos que ocorreram em um local específico e num tempo determinado. Os casos devem apresentar fatos do processo ensino-aprendizagem, devem prender a atenção do leitor, fazendo com que se interesse, questione e discuta a situação nele descrita. Para Mizukami (2000), eles estabelecem relações entre a teoria e a prática, colaboram para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e para a construção de novos conhecimentos pelos professores.

Os casos de ensino são estratégias que contribuem para a reflexão do professor e muitas vezes envolvem temas desconhecidos ou menosprezados por eles (MARCELO GARCIA, 1992), o que os levam a reflexões importantes, ao questionamento de crenças, valores e atitudes.

Ao analisar casos de ensino o professor tem ocasião de refletir sobre situações da prática que podem ser similares à vivência em seu cotidiano. Os casos são, então, oportunidades para fazer uma análise distanciada da própria prática, sem se expor aos olhares dos pares ou dos especialistas (MIGLIORANÇA, 2004).

A elaboração do caso de ensino não estava planejada no início da pesquisa; a opção de elaborá-lo surgiu justamente nas interações entre mentoras e pesquisadoras, durante o ano de 2006, buscando uma forma satisfatória de ao mesmo tempo permitir a reflexão

da professora iniciante em relação a sua participação no Programa de Mentoria, como também entender e avaliar seu desenvolvimento profissional nesse período.

No Programa de Mentoria, proporcionar que cada professora iniciante construísse seu próprio caso de ensino, baseado nas suas interações com a mentora, foi permitir a aprendizagem individual através da revisão/releitura das correspondências, além da reflexão do que foi discutido e das atitudes tomadas.

O uso dos casos parece oferecer oportunidades para exame e reflexão sobre a prática de sala de aula: está ligado à imagem de profissional e à epistemologia da prática subjacentes aos programas de formação de professores. É considerado como uma instância da prática e não como um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, como também qual era a problemática do desempenho; possibilita reinterpretções e múltiplas representações; é instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomada de decisões, entre outros processos profissionais básicos (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2006, p. 99).

Muitos autores discutem casos de ensino (MERSETH, 1992, 1997), (SHULMAN J., 1992, 1991; SHULMAN J.; COLBERT, 1989), (SCHÖN, 1992), (SHULMAN, 1986b, 1987), (DOYLE, 1990), existindo uma variação sobre a compreensão do que é um caso de ensino. De qualquer forma, esses autores concordam em considerar a importância do caso na prática pedagógica do professor, no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para lidar com a sala de aula.

Para melhor entender como se constrói um caso de ensino e também para exemplificar alguns tipos de caso, as coordenadoras do Programa de Mentoria utilizaram um material⁶ de apoio para a construção dessa estratégia de análise da prática.

A construção dos casos foi utilizada nessa pesquisa como ferramenta formativa, envolvendo atitude investigativa constante por parte tanto das mentoras quanto das professoras iniciantes, como ferramenta investigativa, ou seja, como narrativas por meio das quais se pode apreender de forma mais aprofundada e pertinente o processo vivido por cada uma das participantes, sob as óticas das mesmas (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2006, p. 286).

A elaboração dos Casos de Ensino pelas professoras iniciantes, foi orientada e acompanhada pelas mentoras. Por ser uma estratégia inovadora e pouco conhecida pelas participantes do Programa de Mentoria, muitas dificuldades foram surgindo de acordo com

⁶Nono e Mizukami (2005).

o desenvolvimento e elaboração dos casos. Todas as professoras construíram ao menos um Caso de Ensino, mas que em muitas vezes não apresentava todas as características dessa estratégia, não se configurando efetivamente um caso de ensino. Assim, pode-se se chamar a atividade resultante da elaboração de Caso de Ensino de relato de experiência.

Essas foram as principais ferramentas do Programa de Mentoria da UFSCar.

Ao final, o Programa de Mentoria recebera 446 inscrições de professores, sendo que apenas 45 professoras iniciantes foram atendidas. Essas foram acompanhadas por 14 mentoras⁷.

Após os três anos (2005-2007) de desenvolvimento do Programa de Mentoria, com a participação das iniciantes, foram trocadas mais de 9000 mensagens entre as participantes do Programa de Mentoria (professoras iniciantes, mentoras, pesquisadoras e especialistas), sendo 5600 mensagens entre mentoras e professoras iniciantes.

No próximo capítulo será apresentada a pesquisa desse trabalho e a metodologia utilizada, baseada nas atividades do Programa de Mentoria.

⁷As 14 mentoras participaram do Programa em diferentes momentos, permanecendo sempre 10 mentoras inicialmente para depois 11 mentoras.

3 A pesquisa

Neste capítulo é apresentada a questão de pesquisa, objetivos, a natureza da pesquisa, fontes de dados e as estratégias utilizadas para organização e análise dos dados.

Com base nas características e no desenvolvimento do Programa de Mentoria, evidenciadas ao longo dos capítulos anteriores foi definida a seguinte questão de pesquisa:

Quais aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento profissional são reveladas por professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar?

Dessa questão decorre os principais objetivos da pesquisa:

- analisar as aprendizagens reveladas por professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria da UFSCar;
- discutir sobre as contribuições do Programa de Mentoria da UFSCar para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes.

Para atingir esses objetivos foi preciso identificar as dificuldades evidenciadas pelas professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria da UFSCar - tanto as existentes no momento do ingresso como as reveladas durante o desenvolvimento do Programa - e se elas foram solucionadas ou amenizadas durante sua permanência no programa.

Assim, pretende-se responder a questão de pesquisa tendo em vista a opinião de professoras iniciantes e as correspondências entre elas e sua mentora. Embora do Programa de Mentoria participassem 10 mentoras, apenas um delas será tomada como foco do trabalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa alguns aspectos foram priorizados:

- as relações/interações entre a professora experiente (mentora) e suas professoras iniciantes, via internet;
- as principais dificuldades ditas pelas professoras iniciantes, em relação à sua prática docente, durante a participação no Programa de Mentoria da UFSCar;
- o processo de reflexão sobre a sua prática e as contribuições dessa reflexão para seu desenvolvimento profissional, sob a ótica das professoras iniciantes;
- as estratégias propostas pela mentora para a superação das dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes, como elas foram implementadas e que resultados foram obtidos;
- o processo de superação das dificuldades expostas pelas iniciantes.

Enfim, pretende-se acompanhar o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes que estavam sob a orientação de uma mesma mentora durante sua participação no Programa de Mentoria, considerando as contribuições desse Programa para sua aprendizagem.

Tendo com fonte de dados a interação *online* entre as professoras iniciantes e sua mentora no Programa de Mentoria da UFSCar, a pesquisa possui caráter qualitativo, como aponta Lüdke (1986):

os dados coletados são predominantemente descritivos. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE, 1986, p. 11).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48) os dados da pesquisa qualitativa são predominantemente palavras ou imagens e não números, por isso “os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. Para esses autores:

o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.70).

Assim, baseado nesses autores a pesquisa ora apresentada, segue a tendência qualitativa, os dados são apresentados de forma descritiva, considerando díades específicas (uma mentora com suas três professoras iniciantes), constituindo portanto em estudos de casos.

Considerando o caráter do estudo de caso, independente de sua linha metodológica, fica claro que ele apresenta alto valor para o estudo das inovações educacionais. Ainda que as mesmas se caracterizem por experiências pioneiras e pelo potencial de difusão, da mesma forma que um foco de luz, é possível delimitar uma parte do real que tem valor em si mesmo (LEONARDOS; GOMES; WALTER, 1994, p. 12).

O estudo de caso é considerado uma metodologia de pesquisa, que a partir de um foco individual, por exemplo, o estudo da prática de um único professor, ajuda a compreender, de forma geral, o contexto de atuação desse professor. Nessa pesquisa os estudos de casos tem como objetivo permitir compreender melhor o Programa de Mentoria e sua contribuição para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes.

Para a realização de estudos de casos há duas características consideradas prioritárias (ANDRÉ, 1984): a primeira é a necessidade de um contato prolongado do pesquisador com o que será pesquisado e a segunda, a transparência e fidedignidade que este tipo de trabalho deve apresentar. Para a autora podem haver várias formas de interpretação das informações descritas pelo pesquisador, pois

não se parte do pressuposto de que as representações do pesquisador sejam a única forma de apreender a realidade, mas assume-se que os leitores vão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto a do pesquisador (ANDRÉ, 1984, p. 53).

Esse posicionamento não exige o pesquisador de analisar cuidadosamente os dados, baseando-se nos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

Embora particulares, para André (1984), os conhecimentos gerados a partir de estudos de casos são importantes porque apresentam também como características a ênfase em aspectos particulares que mostram uma descoberta; o conhecimento do contexto do qual o caso faz parte; o aprofundamento, retratando a realidade do caso, assim como a ênfase nos detalhes e especificidades que o caracterizam.

A própria concepção de estudo de caso implica que os dados podem ser apresentados numa variedade de formas [...] Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagens, citações, exemplos e descrições (ANDRÉ, 1984, p. 52).

A seguir, é apresentado o caminho percorrido para a construção dos estudos de casos.

3.1 Os dados: caminhos para sua construção e análise

Esta pesquisa foi realizada com três professoras iniciantes participantes do Programa de Mentoria com uma mesma mentora, que as acompanhava. A mentora mantinha interações com as três professoras, mas separadamente, de forma individualizada. Nesse trabalho, as professoras receberam nomes fictícios: Eduarda, Carolina, Ana e também a mentora, Mariana.

Eduarda iniciou sua participação no Programa de Mentoria no dia 11 de março de 2005, Carolina no dia 16 de maio do mesmo ano e Ana em 06 de maio de 2006. As três iniciantes participaram até o final do Programa, em dezembro de 2007.

Todos os dados utilizados na pesquisa estavam disponíveis¹ no ambiente do Programa de Mentoria. Foram eles:

- Questionário Inicial, preenchidos pelas professoras iniciantes, como requisito para participar do Programa de Mentoria².
- Questionário de Avaliação, respondidos pelas professoras iniciantes, durante o desenvolvimento e no seu desligamento do Programa de Mentoria.
- Correspondências trocadas *online* semanalmente entre professora iniciante e mentora. A professora iniciante Eduarda trocou 260 correspondências com sua mentora, Carolina, 155 mensagens, enquanto Ana trocou ao todo 130 mensagens.
- Diários Reflexivos das Professoras Iniciantes, enviados a mentora.
- Correspondências trocadas entre a mentora, as outras mentoras, especialistas e pesquisadoras. A professora Mariana enviou e recebeu mais de 400 mensagens para/de outras mentoras. Essas mensagens versavam sobre assuntos variados, relação interpessoal, relatos semanais, dúvidas, sugestões, convite para eventos etc.
- Relatos Semanais da mentora, enviado às pesquisadoras. A mentora enviou em torno de 100 relatos semanais, descrevendo e analisando o desenvolvimento do trabalho com as professoras iniciantes.
- Planejamentos, planos de aula, projetos, textos e todos os anexos trocados em mensagens entre as professoras iniciantes e a mentora.

¹Só tem acesso a todos os dados as pesquisadoras e especialistas do Programa de Mentoria.

²Os detalhes sobre as fontes de dados pode ser encontrado no capítulo 2.1.

- Processos de elaboração dos “Casos de Ensino” escritos pelas professoras iniciantes, tanto para encerramento das atividades do Módulo I, como os escritos no desenvolvimento do Módulo II. No Programa de Mentoria, esses relatos foram chamados de Casos de Ensino, mas aqui preferiu-se denominar apenas relatos de experiência, já que os “casos” apresentados pelas professoras iniciantes participantes da pesquisa não possuem todas as características de um Caso de Ensino, como será possível verificar posteriormente.
- Processos de elaboração das Experiências de Ensino e Aprendizagens desenvolvidas pelas iniciantes na segunda fase do Programa de Mentoria³.

Com base nesses dados do Programa de Mentoria, a pesquisa foi desenvolvida tendo como principal fonte de informação as interações consideradas como narrativas escritas das professoras iniciantes e mentora as quais possibilitaram caracterizar e compreender as experiências e aprendizagens vividas por elas.

Para Mendes (2004, p. 52) as “narrativas são histórias que descrevem seqüências de ações ou experiências de um certo número de personagens, quer reais e imaginárias ou mesmo virtuais” e podem ser um instrumento muito importante para a construção da identidade do indivíduo. Também para Galvão (2005) elas são importantes pela linguagem escrita, pois é possível organizar imagens e histórias que compõem todo um percurso de vida, tanto pessoal quanto profissional.

No ensino a distância, especialmente via internet, as narrativas se tornam fontes documentais primordiais, podendo ser associados com outras, como imagens e sons, por exemplo, produzindo, construindo e valorizando conhecimentos e favorecendo a reflexão sobre aprendizagens individuais e coletivas.

Na construção de autênticas comunidades de aprendizagem em que os contextos, e não simplesmente a memorização de textos, têm um papel contributivo inovador e fundamental salientamos, então, a importância destas histórias, casos, narrativas locais a reconstruir, a digitalizar e a partilhar com as histórias de outros, todas elas contextos e pretextos para uma aprendizagem reflexiva e colaborativa ou o necessário caminho para o desenvolvimento de uma cultura aprendente, preocupação maior de uma cidade, real ou virtual, do conhecimento (MENDES, 2004, p. 60).

Para Cunha (1997) as narrativas vão além: quando um professor se propõe a relatar um processo vivido por ele, usualmente faz suas próprias escolhas de como descrever o

³É importante ressaltar que todas as informações apresentadas, são dados do Programa de Mentoria e usados aqui, como dados para a pesquisa.

acontecido, elencando situações que considera relevantes, omitindo outras que podem ser menos importantes, reconstruindo uma experiência, dando-lhe novos significados.

Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. [...] As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito (CUNHA, 1997, p. 4).

Como fonte de investigação, as narrativas mostram a realidade vivida pelo pesquisado ou a forma como ele reproduz essa realidade. Já as reflexões, presentes nas narrativas ou não, permitem conhecer melhor seus pensamentos e como os organiza para se expressar (CUNHA, 1997).

Em síntese, se tornar um professor reflexivo por meio da redação de narrativas envolve mais do que o domínio de algumas técnicas de construção de produções escritas. Envolve aprender a pensar reflexivamente. Como ferramentas reflexivas facilitam a explicitação de conhecimentos tácitos e podem revelar pensamentos, motivos, intenções, concepções, necessidades, pré-concepções, frustrações e outros sentimentos que nem sempre são evidentes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008b, p. 22).

As narrativas acumuladas durante os três anos de desenvolvimento do Programa de Mentoria⁴ junto às três professoras iniciantes formaram então, o conjunto de dados da pesquisa. No seu trabalho como especialista, a pesquisadora foi armazenando e organizando os dados que iam surgindo nas interações, ao longo do tempo: mensagens trocadas, questionários, anexos, avaliação, relatórios semanais, diários reflexivos, casos de ensino e experiência de ensino aprendizagem. Essa tarefa era realizada semanalmente, sempre antes de ocorrer a reunião semanal das pesquisadoras com as mentoras. Era uma forma de manter o grupo informado e atualizado para as discussões que iriam ocorrer na reunião⁵.

A quantidade de mensagens e informações semanais era muito grande, sendo necessário fazer a organização cronológica e várias leituras parciais para destacar os temas principais das últimas mensagens trocadas e elaborar uma síntese; mas também foram realizadas leituras completas das correspondências, desde o início das interações buscando encontrar possíveis padrões ou mudanças na sua forma e desenvolvimento.

⁴Nesses três anos (2005 a 2007) a pesquisadora participou do Programa de Mentoria como especialista, ingressando no doutorado em 2006.

⁵Como especialista acompanhava, além da mentora e suas iniciantes mais duas mentoras, totalizando então 7 professoras iniciantes.

Durante os três anos foi-se buscando maneiras para organizar as interações de forma funcional para que pudessem ser apoio nas reuniões semanais com as mentoras, para o acompanhamento do processo. A primeira forma de organização foi um quadro com quatro colunas: a primeira continha o nome de quem enviava a mensagem (mentora ou professora iniciante); a segunda coluna a data em que mensagem fora enviada; na terceira, copiava-se a mensagem integralmente (incluindo o anexo); e na quarta, a pesquisadora colocava suas observações ou possíveis categorias de análise, como exemplifica o Quadro 3.

Quadro 3: Primeira planilha para organização das mensagens.

Data	Nome	Mensagem	Observação
29/06/05	Carolina	Mariana, quais os itens que você quer que eu coloque nesse plano? Ou é só para descrever como será o processo de construção dos combinados? guardo sua resposta beijos Carol OBS: Tenho novidades!!! Comecei a trabalhar no período da manhã em uma escola particular com 3 ^a e 4 ^a séries. A diferença entre as escolas e os alunos é gritante, acho que irei aprender muito conhecendo e contrastando essas realidades!!! Em relação às férias... Na escola particular dia 01/07 é o último dia de aula, já no SESI trabalharei até dia 15/07!	Dúvidas plano dos combinados Novas turmas: 3 ^a e 4 ^a série de manhã particular
01/07/05	Mariana	Oi Carolina, tudo bem? Adorei a novidade! Conte-me sobre o seu novo trabalho, sobre seus alunos, sua nova escola, enfim, relate como esta sendo essa nova experiência. Você disse que vai trabalhar com 3 ^a e 4 ^a séries, como? Quando começou a trabalhar nessa escola? Quanto ao nosso “Plano”, gostaria que você descrevesse o processo de construção dos combinados, contemplando os assuntos que já discutimos. É um esboço, para que posteriormente, façamos avaliações onde poderão ocorrer mudanças conforme haja necessidade. Havia perguntado sobre suas férias na escola, para que também pudéssemos organizar as nossas. O que você acha de fazermos esse esboço e depois que você me enviar, eu enviaria mais alguns artigos que selecionei sobre “disciplina”, para que possa refletir nas suas férias e voltaríamos a nos comunicar no início de agosto? Um beijão e um bom final de semana, Mariana.	Incentivo Pede informações nova sala Detalhamento sobre plano dos combinados

Essa maneira de organização foi ficando inviável pela quantidade de dados que foram surgindo no desenvolvimento das interações. Então, outra forma de organização foi procurada: as interações da semana eram copiadas para uma planilha, respeitando a formatação do site e ao lado foi acrescentada uma coluna para as observações. Os anexos

não foram mais copiados para a planilha, mas arquivados em uma pasta e organizados pelas datas em que foram enviados, como mostra a Figura 7. É interessante observar que ao manter as mensagens como apareciam no site do Portal dos Professores, as mensagens mais recentes ficam no alto da folha, sendo necessário ler de baixo para cima.

 <p>:: Detalhe das Mensagens</p> <p>:: Mensagem</p> <p>Eduarda 02/10/2005 17:58:20</p>	Observações
<p>Olá</p> <p>Quando me referi em relatar pensei que você quisesse a dinâmica, bom acho que agora vou descrever melhor o que você está me pedindo, se não for isso me pergunte novamente.</p> <p>Primeiramente, sempre no início da aula, irei com os alunos para fora da sala de aula, na qual acredito que eles se encontram mais calmos, e aplicarei a dinâmica sobre relacionamentos, sempre abordando este assunto, sempre em forma de círculo para que todos possam ouvir e ver ao mesmo tempo o que está acontecendo, em seguida, iremos para a sala de aula, onde discutiremos o assunto e faremos de forma oral, sem registro uma produção de texto sobre o acontecido na dinâmica.</p> <p>Será que agora consegui ser mais clara????</p> <p>Um abraço Eduarda</p>	Descreve aula de forma sucinta.
<p>:: Mensagem</p> <p>Mariana 27/09/2005 21:13:52</p>	
<p>Entender o plano...</p> <p>Olá Eduarda, comigo está tudo bem. E com você?</p> <p>Eduarda, quando li a sua correspondência, tive a impressão que você não entendeu muito bem o que lhe pedi. Na verdade quando solicitei que “detalhasse”, não tive a intenção de lhe pedir para “copiar” todas as dinâmicas do livro que escolheu como subsidio para desenvolver o seu trabalho em sala de aula, apenas gostaria que descrevesse a forma como pensou em desenvolvê-las e também relatasse a essência da dinâmica escolhida, ou seja, o seu plano de aula. Acho que por ser online os nossos encontros, muitas vezes, precisamos de mais detalhes para tentarmos entender o que realmente acontece na sala de aula: a forma como o professor aborda determinado assunto com seus alunos, a reação dos alunos em relação ao assunto, os imprevistos que surgem durante a exposição da aula que se preparou, etc. Isso tudo é muito importante para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois são com esses dados que vamos poder refletir e analisar o que poderemos estar fazendo para aperfeiçoar o nosso trabalho. Espero que eu tenha conseguido me expressar melhor! aguardo seu retorno!</p> <p>Um abraço, Mariana</p>	<p>Plano de Atividade sobre agressividade.</p> <p>- Mariana tem dificuldade para entender como a atividade foi realizada.</p>

Figura 7: Planilha usada para organização das mensagens.

Após várias tentativas surgiu a idéia, juntamente com o grupo de pesquisadoras do Programa, de criar Linhas do Tempo que pudessem mostrar, de forma mais geral, os principais assuntos tratados nas interações, chamados de temas.

3.1.1 As Linhas do Tempo

A criação das Linhas do Tempo surgiu a partir dos estudos feitos sobre comunidades de aprendizagens, buscando subsidiar as reuniões semanais entre mentoras e pesquisadoras. Esses estudos foram direcionados, especificamente para os realizados por Grossman, Wineburg e Woolworth (2001) que delineiam o processo de construção e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. Para esses autores a comunidade de aprendizagem é constituída por diversos participantes que, ao interagir, colaboram entre si e constroem conhecimentos. Uma comunidade de aprendizagem pode ser definida em função de conceitos como interação, participação, partilha de interesses, preocupação individual e as opiniões de cada participante.

Grossman, Wineburg e Woolworth (2001) a partir de pesquisa realizada com um grupo de professores concluíram que uma comunidade de aprendizagem inicia-se com a construção de um grupo de pessoas, no qual há respeito pelas características individuais, mas reunidas para interagir e discutir sobre assuntos de interesse comum. Em seguida, o grupo passa a se conhecer melhor, a desenvolver e negociar as diferenças e conflitos que vão surgindo, sempre buscando soluções em benefício do interesse maior do grupo. A negociação dos interesses do grupo se mantém pelo reconhecimento de que a aprendizagem dos professores e a dos alunos estão fundamentalmente ligadas. E por fim, a aceitação do papel de cada um na comunidade, visando o crescimento individual e, conseqüentemente, do grupo.

Para Mizukami (2005), uma comunidade de aprendizagem deve:

ser local, pressupondo a existência de interações face-a-face, de diálogo e da confiança como ingredientes centrais para a construção de coesão grupal. Essas comunidades não são facilmente ou rapidamente formadas, exigindo tempo para que as pessoas construam, juntas, uma história de forma a se constituir, de fato, uma comunidade de memória na qual a discussão pública se dê pelos seus membros ao recontarem as narrativas constitutivas do grupo (MIZUKAMI, 2005, p. 12).

A autora acrescenta como característica principal de uma comunidade de aprendizagem “a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de

suas áreas ao longo de sua vida” (MIZUKAMI, 2005, p. 12). Embora Mizukami se refira a interação face-a-face, suas demais idéias podem ser estendidas para comunidades virtuais.

No caso em pauta, a discussão sobre comunidades de aprendizagem pode se referir ao grupo de mentoras, especialistas e pesquisadoras, mas não ao grupo formado por uma mentora e suas iniciantes, visto haver aí uma interação de outra natureza. Embora iniciantes e mentora aprendam umas com as outras há uma intencionalidade diferente na ação da mentora, que embora aceite e trabalhe em função dos interesses e necessidades das iniciantes tem a responsabilidade de ajudá-las a construir novos caminhos para as práticas.

Neste momento, portanto, aproveita-se de uma ferramenta de organização/apresentação dos dados construída no âmbito de comunidades de aprendizagem para acompanhar e compreender as aprendizagens profissionais de professoras iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar.

As primeiras Linhas do Tempo foram criadas a partir das reuniões semanais entre mentoras e pesquisadora, na qual todas as participantes interagiam e buscavam contribuir para o trabalho de mentoria uma das outras.

Em seguida, buscando identificar as aprendizagens ocorridas no grupo de professoras iniciantes e mentoras, foram criadas diversas Linhas do Tempo para o Programa de Mentoria: sobre a interação de uma mentora com uma iniciante, a interação de uma mentora com todas as suas iniciantes e as reuniões semanais entre mentoras. O objetivo era encontrar algumas características próprias das interações como: perfil das interações, enfrentamento de diversas dificuldades no início do ano, diminuição na frequência das interações no segundo semestre de cada ano, aprendizagens individuais e coletivas, entre outras.

Baseado nesses aspectos e tendo em vista a necessidade de sistematizar os temas tratados para facilitar as análises dos processos de aprendizagem das iniciantes, as Linhas do Tempo foram usadas nessa pesquisa. Assim, foram construídas três Linhas do Tempo⁶, ou seja, três quadros síntese das interações com a mentora, um para cada iniciante.

A versão ora apresentada traz uma Linha do Tempo para as interações de cada professora iniciante com a mentora que as acompanhou. Nelas os dados da pesquisa, mais especificamente as mensagens trocadas entre professora iniciante e mentora foram organizadas de forma cronológica, mas apresentados por semana. Durante a construção das

⁶As Linhas do Tempo serão apresentadas em cada estudo de caso, no Capítulo 4, ítems 4.1.3, 4.2.3, 4.3.3 de acordo, com a professora iniciante.

Linhas do Tempo foi necessário criar um símbolo que representasse as mensagens trocadas e indicasse quem as enviou. Dessa forma surgiram os vários tipos de seta, sendo que as setas para cima indicam a mensagem enviada pela iniciante à mentora, enquanto as setas para baixo indicam as mensagens enviadas pela mentora à iniciante, como mostra a Figura 8.



Figura 8: Seta indicando quem enviou a mensagem.

A escolha desses símbolos de certa forma indica a responsabilidade da mentora, mas não uma hierarquia entre os elementos da díade.

A cor representa um tema discutido; já a letra no interior especifica. Outros símbolos foram sendo necessários: a seta em cinza indica uma dificuldade da iniciante; já o ponto em negrito acima dela, mostra reflexão da iniciante sobre sua prática; o traço acima da seta mostra uma análise feita pela mentora ou pela iniciante sobre os alunos, pares, comunidades, família e conteúdos e o ponto de interrogação indica questionamento, como exemplificado na Figura 9. Também foi criado um símbolo/seta específico⁷ para as atividades propostas pelo Programa de Mentoria como Caso de Ensino, Experiência de Ensino e Aprendizagem, além dos diários reflexivos.

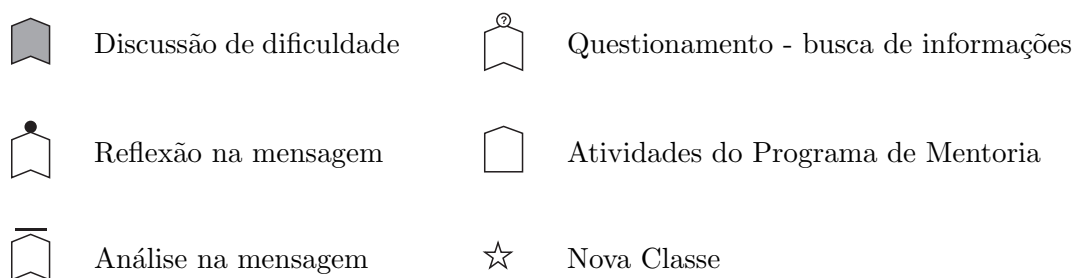


Figura 9: Diferentes símbolos que caracterizam a mensagem.

A Figura 10 mostra como o conteúdo da interação aparece na Linha do Tempo. É um trecho da interação entre Mariana e a professora iniciante Carolina. A interação refere-se a três diferentes temas (pela cor, e pela linha em que se encontra), discutidos nos meses de maio, junho e julho de 2005.

Na interação sobre “Fontes de Aprendizagens” professora iniciante e mentora discutiam sobre aprendizagens a partir da leitura de um texto, representado pela letra *c* e

⁷A Legenda completa está no Apêndice A.

aprendizagens decorrentes do Programa de Mentoria, representados pela letra **a**. Quando o assunto fora os “Alunos” as professoras discutiam especificamente sobre as famílias. Nesse trecho a iniciante demonstra dificuldade, representado pela cor cinza, além de questionamentos feitos pela mentora e momentos de reflexão da iniciante, representados pelo ponto de interrogação e pelo círculo preto. Nas discussões sobre a “Classe” o tema era diversificado, iniciando por interações referentes à dificuldade com a disciplina dos alunos (b), comentários sobre as características deles (c) e dificuldade em trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem (a), representados pela letra **b**, **c** e **a** respectivamente. Nessas interações a iniciante apresentou momentos de análise e reflexão de sua prática.

<i>Mariana e Carolina</i>	maio			junho				julho			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Fontes de Aprendizagem	c c			c c c c	a1	a1			c	
Alunos	b b b b b										
Classe	b b b			a b b b b							

Figura 10: Exemplo de mensagens trocadas, representadas na Linha do Tempo.

As categorias que compuseram a Linha do Tempo foram definidas a partir das discussões apresentadas nas mensagens das iniciantes e também da mentora, principalmente nas necessidades evidenciadas pelas iniciantes, ou encontradas pela pesquisadora. Inicialmente, os temas foram divididos apenas em grandes categorias, como mensagens sobre os alunos, sobre a escola etc. Posteriormente foram criadas subcategorias, para que a Linha do Tempo ficasse um pouco mais detalhada, mas mantendo os temas iniciais. Por exemplo, mensagens sobre as famílias dos alunos, mensagens sobre a direção da escola, como segue.

- Relação mentora e PI⁸: diálogos que envolvem boas-vindas, saudações, mensagens de incentivos, comentários positivos, elogio, cobrança, desabafo e últimos contatos.

⁸Professora Iniciante.

- Fases do PM⁹: mensagens sobre instruções/esclarecimentos sobre cada Módulo, Casos de Ensino, Experiências de Ensino Aprendizagem ou sobre o funcionamento do PM.
- Sobre os alunos: informações pessoais, familiares, acadêmicas ou dificuldades específicas.
- Sobre a PI: informações pessoais, profissionais ou acadêmicas.
- Sobre a mentora: informações pessoais, profissionais ou acadêmicas.
- Sobre a classe: informações sobre níveis de aprendizagem dos alunos, gestão de classe, características dos alunos, agrupamentos.
- Sobre a escola: informações administrativas, organizacionais, pares, direção, coordenação, componente curricular, estrutura física, material de apoio e projetos da escola.
- Conteúdos: Alfabetização, Matemática, outros componentes curriculares (Ciências, Geografia, História,...), atividades específicas.
- Sistemas: informações sobre políticas educacionais, currículo, atribuição de classe, sala de reforço, livro didático, apostilas, métodos específicos, redes de ensino (municipal, estadual, particular, SESI).
- Comunicação *online*: infra-estrutura, plataforma (Portal dos Professores), equipamento, frequência/regularidade da interação.
- Atividades do Programa de Mentoria: Experiências de Ensino Aprendizagem, Diários Reflexivos, Casos de Ensino e questionários.
- Avaliação: da aprendizagem dos alunos (diagnóstica, portfólio, prova), do trabalho da professora, do trabalho da mentora, do Programa de Mentoria.
- Atribuições do Professor: planejamento, plano de aula, plano de atividade, reunião de pais.

As Linhas do Tempo de cada professora iniciante encontram-se no seus respectivos estudos de casos, enquanto a legenda completa está no Apêndice A.

⁹Programa de Mentoria.

Após o desenvolvimento das Linhas do Tempo para o Programa de Mentoria, na qual foram criadas categorias consideradas mais gerais, foi possível iniciar uma categorização específica para as três professoras aqui pesquisadas, baseadas nas aprendizagens e conhecimentos indicados e desenvolvidos pelas professoras iniciantes e relacionadas com a base de conhecimento e o modelo de raciocínio pedagógico apresentado por Shulman (1986b, 1987) e por Wilson, Shulman e Richert (1987):

1. Conhecimento do Conteúdo Específico: alfabetização, matemática, outros componentes curriculares.

2. Conhecimento do Conteúdo Pedagógico: métodos de ensino, gestão de classe, níveis de aprendizagem, agrupamento de alunos; relacionamento com pais, direção/coordenação, familiares; avaliação; currículo.

3. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: uso de métodos específicos; atendimento a dificuldades específicas dos alunos, uso de atividades diferenciadas para trabalhar com os conteúdos específicos.

As categorias emergiram dos temas mais gerais, contempladas nas Linhas do Tempo, sendo aquelas que apresentam situações ou momentos de aprendizagem indicadas pelas iniciantes. São elas: aprendizagens a partir da dificuldade específica de um aluno; decorrentes das características dos alunos, seja pessoal, acadêmica ou familiar; aprendizagens em relação à classe, como diferentes níveis de aprendizagem, gestão de classe e agrupamentos; aprendizagens com pares, direção ou coordenação; material de apoio; aprendizagens relativas a currículo, métodos específicos de ensino, projetos, alfabetização, matemática ou outros componentes curriculares; o próprio Programa de Mentoria como fonte de aprendizagem.

Finalmente, as descrições, análises e categorias de cada interação entre professora iniciante e mentora foram organizados nos três estudos de caso.

Antes de os apresentar, faz-se um perfil detalhado da mentora, professora experiente que acompanhou e auxiliou as professoras iniciantes que participaram do Programa de Mentoria. Buscou-se conhecer um pouco mais sobre seu desenvolvimento profissional, suas concepções sobre ensinar e aprender e a forma como concebia alguns elementos que influenciam a educação, como por exemplo, papel do professor, do aluno, da escola, do currículo, a construção de conhecimentos, buscando características que possibilitassem entender suas atitudes/estratégias junto à professora iniciante. Além disso, busca-se entender a influência das atividades por ela realizadas para seu próprio desenvolvimento

profissional, como professora e como formadora de professores. Um pouco de sua história de vida, enfim, com foco no seu desenvolvimento profissional.

Do mesmo modo, traçaram-se as características das professoras iniciantes, enfatizando os relatos em que mostram suas angústias, dificuldades, facilidades na prática docente, experiências profissionais, além da superação dos momentos difíceis relatados e das aprendizagens proporcionadas pela participação no Programa de Mentoria. No desenvolvimento do caso, para organizar as informações, sem perder a ordem cronológica, fatos de extrema relevância, indicados pelas professoras iniciantes foram colocadas destacadas no corpo do texto em itálico, e serão retomados ao final de cada estudo de caso.

É importante ressaltar que os estudos de casos são longos, já que as iniciantes permaneceram de dois a três anos no Programa de Mentoria. Assim, para ser possível realizar uma leitura dinâmica e coesa de cada estudo de caso, decidiu-se manter as análises ao final de cada caso, no subitem “Avaliando o Programa de Mentoria e as aprendizagens da iniciante”.

A seguir, as professoras participantes da pesquisa.

3.2 Conhecendo as participantes da pesquisa

Neste item apresenta-se a mentora Mariana e uma descrição sucinta das professoras iniciantes Carolina, Eduarda e Ana.

3.2.1 Mariana: professora experiente, mentora iniciante

Mariana tinha 41 anos de vida e 20 anos de carreira quando iniciou suas atividades como mentora. Ela formou-se no ano de 1986, em Pedagogia, e também em Educação Física. Iniciou sua carreira no ano de 1987, atuando como professora de Educação Física em uma escola particular da cidade, ministrando as aulas das turmas da pré-escola, do ensino fundamental e também em um projeto da prefeitura, desenvolvendo trabalho pedagógico com crianças de 7 a 12 anos.

A mentora declarou¹⁰ que este período foi muito importante para conhecer alunos das diferentes faixas etárias:

Mariana _____ Relatório Anual _____ 2005

Tive a oportunidade de observar e acompanhar as diferentes fases de desenvolvimento das crianças: o comportamento da criança perante as diferenças individuais, as preferências de modalidades esportivas relacionadas a faixa etária, a diversidade cultural das crianças, as diferenças individuais dos alunos, etc. Esta fase proporcionou-me uma experiência profissional muito valiosa porque tive a oportunidade de aprimorar a sensibilidade no tratamento com crianças, pois, como professora de Educação Física, aprendi a conhecer os alunos de uma forma abrangente (aspectos físicos, afetivos, sociais e éticos).

Após 12 anos como professora, Mariana assumiu a função de Diretora de uma escola municipal de Educação infantil, na qual atuou até o ano de 2001, quando voltou a lecionar Educação Física para as crianças pequenas. Em relação ao cargo de diretora, Mariana considerou que:

Mariana _____ Relatório Anual _____ 2005

Foi uma experiência muito rica em aprendizados, pois a função exigia que além do trabalho administrativo que deveria desempenhar, também tinha que estar integrada no programa pedagógico desenvolvido na escola. Desempenhando esta função aprendi a valorizar o trabalho coletivo, respeitar as diferenças individuais, avaliar com as professoras as diferentes metodologias aplicadas no desenvolvimento pedagógico com as crianças, valorizar a parceria com a família e principalmente, que o trabalho em grupo só é bem desenvolvido, quando há responsabilidade de cada integrante do grupo no desempenho de sua função e a cooperação de todos os envolvidos.

Ela iniciou suas atividades no Programa de Mentoria em 2004, participando da elaboração da proposta e também da formação específica¹¹ para aprender a usar as ferramentas disponibilizadas no ambiente do Programa de Mentoria no *site* do Portal dos Professores da UFSCar. Mariana também esteve presente nas reuniões em que foram estabelecidos alguns dos critérios de participação no Programa como a elaboração do Termo de Compromisso¹², do Consentimento Informado, do questionário inicial, das regras de comunicação, entre outras características que delinearão o perfil do Programa.

A participação das mentoras no Programa de Mentoria foi muito além das interações com as iniciantes: participaram da formação específica inicial e continuaram sua formação

¹⁰Essas informações foram enviadas à coordenação do Programa para compor o relatório anual encaminhado à Fapesp (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

¹¹Todas as mentoras receberam essa formação. Para mais detalhes ver Rinaldi (2006).

¹²O Termo de Compromisso estabelecia algumas regras para participar do Programa e foi assinado pelas iniciantes antes de começar as atividades.

nas reuniões semanais presenciais entre mentoras, coordenadoras, pesquisadoras e especialistas; faziam relatórios semanais que eram socializados *online* e presencialmente lido e discutido por todas as mentoras, para que ficassem cientes dos acontecimentos e pudessem discutir nas reuniões os casos mais urgentes ou mais dilemáticos; faziam um diário de suas interações e anulamente os relatórios para os órgãos financiadores.

Nas reuniões, estudavam textos, analisavam casos de ensino trocavam informações e conhecimentos, analisavam as interações de outras díades, colocavam seus dilemas, dificuldades e modos de encaminhar as interações. Também participavam de eventos, especialmente os que versavam sobre educação a distância e formação de professores e se realizavam na própria cidade. As mentoras começaram as interações com as professoras iniciantes em 2005, após aceitas as primeiras inscrições no Programa. Este período foi marcado por muita ansiedade por parte das mentoras em saber como seriam suas iniciantes e o desenvolvimento do Programa.

As mentoras, aparentemente, tinham vivenciado uma fase de desenvolvimento profissional com características muito semelhantes às professoras que orientam, podendo ser classificadas como iniciantes em suas atividades formativas. Como tal, cada uma tem buscado apoio e incentivo junto ao grupo de outras mentoras, especialistas e pesquisadoras (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 285).

Mariana afirmou em seu relatório de 2005 que aprendera o conteúdo necessário para a utilização do Portal dos Professores e do Programa de Mentoria, e destacou a grande contribuição para a sua formação, das leituras e discussões dos textos indicados pelas coordenadoras.

A mentora também considerou muito significativas as reuniões, pois lhes proporcionaram maior aproximação e interação com as outras mentoras e com todo o grupo que participava do Programa.

Nas reuniões semanais, Mariana foi uma mentora sempre presente e pontual, era quieta e não tinha o hábito de falar muito, apenas nos momentos em que lhes eram reservados, já que todas as mentoras tinham um espaço de tempo (às vezes curto) para contar os acontecimentos da semana. Mesmo assim, a mentora mostrava-se sempre atenta fazendo contribuições preciosas e ponderadas em suas manifestações.

Mariana também trocava mensagens no ambiente do Programa, com outras mentoras ou especialistas, mostrando-se sempre colaborativa ou discutindo algum tema que a auxiliasse em suas interações com as iniciantes.

Para Mariana, participar do Programa de Mentoria foi:

Mariana _____ Relatório Anual ____ 2007

Um processo de construção que envolveu o grupo com muita responsabilidade, pois a contribuição de cada um sempre foi muito discutida e valorizada, portanto exigiu muito empenho e seriedade de todos os envolvidos. Essa forma de trabalhar tem sido um grande aprendizado para mim, pois aprendi a valorizar a experiência e a prática de cada pessoa do grupo e também procurar buscar sempre idéias e subsídios para poder colaborar com o grupo para o desenvolvimento do Programa de Mentoria.

Antes de iniciar o processo de interação, as mentoras tinham acesso ao questionário preenchidos pelas professoras iniciantes, no qual constavam informações sobre sua formação e experiência profissional, além das concepções iniciais sobre ensino e aprendizagem.

A mentora sempre apresentou alta expectativa sobre o desenvolvimento de cada iniciante, no início das interações. Mariana se apresentava de forma diferente para as iniciantes, caracterizando um processo de aprendizagem do ser mentora, especialmente aconsiderando o tempo que as iniciantes poderiam permanecer no Programa de Mentoria. Para Eduarda, sua primeira iniciante a mensagem de boas vindas trazia expectativa e otimismo em relação à participação da iniciante no Programa, não entrando em detalhes sobre como seriam as interações. Nas correspondências enviada para Carolina e Ana, embora ainda houvesse expectativa e otimismo, a mentora foi sucinta na mensagem de boas vindas, se apresentou profissionalmente e fez questionamentos sobre as dificuldades relatadas por elas no questionário inicial.

Particularmente, na correspondência enviada a professora Ana a última a ingressar com ela, a mentora também deu dicas de como organizar as interações e as atividades que seriam realizadas no Programa, a fim de facilitar o desenvolvimento das atividades; pediu confiança e sinceridade, buscando deixar a iniciante à vontade para relatar o que sentisse necessidade.

A todo o momento, nas interações ocorridas, ela sempre tratava dos temas em discussão, retomando os que ficaram para trás, buscando saber do desenvolvimento das propostas discutidas. Mariana sempre buscou conhecer a prática da professoras iniciantes, suas principais dificuldades. Sempre buscou organizar as discussões para que cada dificuldade pudesse ser analisada individualmente, propondo em seguida novas estratégias para solucionar os dilemas, sempre em conjunto com a iniciante.

Mariana sempre se mostrou muito comprometida com suas iniciantes e preocupada com suas aprendizagens. Algumas vezes, atribuiu a si responsabilidades sobre situações que não tiveram sucesso, ou quando não conseguia cumprir os objetivos que se propunha,

sendo que estes, muitas vezes estavam fora de seu controle.

Será possível conhecer um pouco mais do trabalho realizado pela mentora no decorrer dos três estudos de caso, que mostram sua interação com cada professora iniciante.

3.2.2 Professoras Iniciantes

As três professoras iniciantes tinham entre 23 e 30 anos de idade. Eram academicamente bem formadas, todas com graduação plena e com cursos de pós-graduação concluídos ou em andamento. Estavam portanto, acima do nível esperado para professores no Brasil. Observa-se também que o tempo de experiência no magistério variava de zero a 15 anos, e que parece confirmar, no caso de Eduarda as especificidades das aprendizagens docentes em cada nível de atuação.

O Quadro 4 apresenta o perfil de cada iniciante, construído em função de informações, apresentadas no questionário inicial.

Quadro 4: Principais características das Professoras Iniciantes.

Característica		Professoras Iniciantes		
		Carolina	Eduarda	Ana
Pessoal	Idade	25 anos	30 anos	24 anos
Formação	Básica	Pedagogia	Pedagogia e Química	Pedagogia
	<i>Lato-Sensu</i>	Psicopedagogia	Psicopedagogia, Alfabetização e Educação Infantil	—
	<i>Stricto-Sensu</i>	—	—	Educação (em curso)
	Complementar	—	Letra e Vida	Letra e Vida
Experiência	Ensino Infantil	3 anos	10 anos	—
	Séries Iniciais (EF)	Primeiro ano	Segundo ano	Primeiro ano
	Ensino Médio	—	5 anos	—
	Sala de Atuação	1ª série	2ª série	2ª série
	Redes de Ensino	SESI e Particular	Municipal	Estadual
Principais dificuldades do início do Programa	Sala de Aula	Disciplina	Defasagem idade/série	Alfabetização
		Diferentes níveis de aprendizagem Alfabetização	Método de ensino	Diferentes níveis de aprendizagem
	Escola/Família	Falta de apoio dos pais	Falta apoio dos pais e da direção	Falta de apoio da direção

Carolina

A professora iniciante Carolina fez sua inscrição no Programa de Mentoria em março de 2005 e foi aceita para participar no mês seguinte (28/04/2005). Sua formação básica era Pedagogia, com Pós-Graduação lato-sensu em Psico-Pedagogia, Carolina também contou que sempre estudou em escola particular, desde sua 1ª série até a faculdade. Quando iniciou no Programa de Mentoria, tinha 25 anos de idade e três anos de experiência profissional em Ensino Infantil. Era a primeira vez que lecionava para o Ensino Fundamental, ministrando suas aulas em uma 4ª série¹³ de uma escola do Sistema SESI¹⁴, sendo professora efetiva. A seguir, as dificuldades descritas no questionário inicial.

Questionário Inicial

Atualmente estou com muita dificuldade em ajudar os alunos a se disciplinarem tanto durante as atividades, como na rotina da escola e em casa. Além da disciplina, estou encontrando dificuldades em elaborar atividades que despertem mais a atenção e o desejo das crianças em aprender, pois nunca lecionei no ensino fundamental, este é meu primeiro ano.

Eduarda

Eduarda tinha 30 anos quando se inscreveu no Programa de Mentoria, morava e trabalhava em uma cidade do interior de São Paulo. Era formada em Química e Pedagogia, com especialização lato-sensu em Psico-Pedagogia e Alfabetização. A professora iniciante foi uma das primeiras a se inscrever no Programa de Mentoria (janeiro de 2005) e também a iniciar suas interações (11 de março de 2005). Na época Eduarda lecionava para uma 3ª série¹⁵ do Ensino Fundamental, sendo seu segundo ano de experiência profissional nas séries iniciais. Era uma professora que re-iniciava em outro nível de ensino porque possuía 10 anos de experiência como professora do ensino infantil e 5 anos como professora no Ensino Médio. Em seu primeiro ano no Ensino Fundamental lecionou para uma 2ª série, por isso declarou gostar mais de ensinar a crianças dessa série.

Eduarda descreve o dilema vivido no início das interações:

Eduarda _____ 30/03/2005

Meus alunos são de classe baixa, onde observo que a maioria não possui contato com materiais diversificados, tais como livros, revistas, dicionários e não tem também incentivos em estudar por parte dos pais, pois o forte deste bairro e trabalho braçal em cana e laranja, sendo que mais da metade da classe fica o dia inteiro longe dos pais.

¹³Hoje 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

¹⁴SESI - Serviço Social da Indústria.

¹⁵Hoje 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Ana

A professora iniciante fez sua inscrição no Programa de Mentoria em janeiro de 2006, mas só foi aceita para participar em maio, quando novas vagas surgiram. Ana tinha 24 anos em 2006, havia acabado de se formar no curso de Pedagogia da UFSCar e lecionava em uma 2ª série¹⁶, seu primeiro ano de experiência profissional.

As dificuldades da professora iniciante foram descritas nas primeiras interações no Programa de Mentoria.

Ana _____ 08/05/2006

Minha maior dificuldade tem sido arrumar tempo para ficarem com os 7 alunos não alfabéticos. Eu até preparo atividades diferentes e adapto outras, mas não consigo me dedicar a eles durante um tempo razoável.

No decorrer do próximo capítulo apresenta-se dados complementares sobre as professoras iniciantes e seus percursos de aprendizagens durante a permanência no Programa de Mentoria.

¹⁶Hoje 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

4 Estudos de casos: aprendizagens de três professoras iniciantes

Serão apresentados neste capítulo três estudos de casos, um para cada professora iniciante: Carolina, Eduarda e Ana. Cada estudo segue a ordem cronológica das mensagens enviadas durante a interação de cada professora iniciante com a mentora com o fim de revelar o processo ocorrido. Como explicitado, a principal fonte de dados foram as correspondências trocadas entre a mentora e as professoras iniciantes. Lembrando que as análises serão apresentadas ao final de cada caso, retomando as dificuldades, aprendizagens e momentos da interação que foram considerados relevantes para o desenvolvimento profissional de cada professora iniciante.

A Figura 11 apresenta uma linha do tempo resumida que apresenta a ordem das atividades realizadas no Programa de Mentoria, no que diz respeito à mentora e suas professoras iniciantes, participantes da pesquisa.

Ou seja, ao final do Módulo I, que teve duração diferente para cada uma delas, as iniciantes elaboraram o 1º caso de ensino ou relato de experiência. A seguir, ingressaram no Módulo II e ao concluírem o 2º caso de ensino ou relato de experiência encerraram sua participação no Programa de Mentoria, o que ocorreu junto com o fim do Programa.

Essa linha do tempo mostra que cada professora iniciante começou suas atividades em momentos diferentes, mas todas passaram pelo mesmo processo de desenvolvimento, de acordo com as dificuldades e necessidades de cada uma, assim não existe separação entres os Módulos ou atividades, pois cada uma acontecia no tempo da professora iniciante.

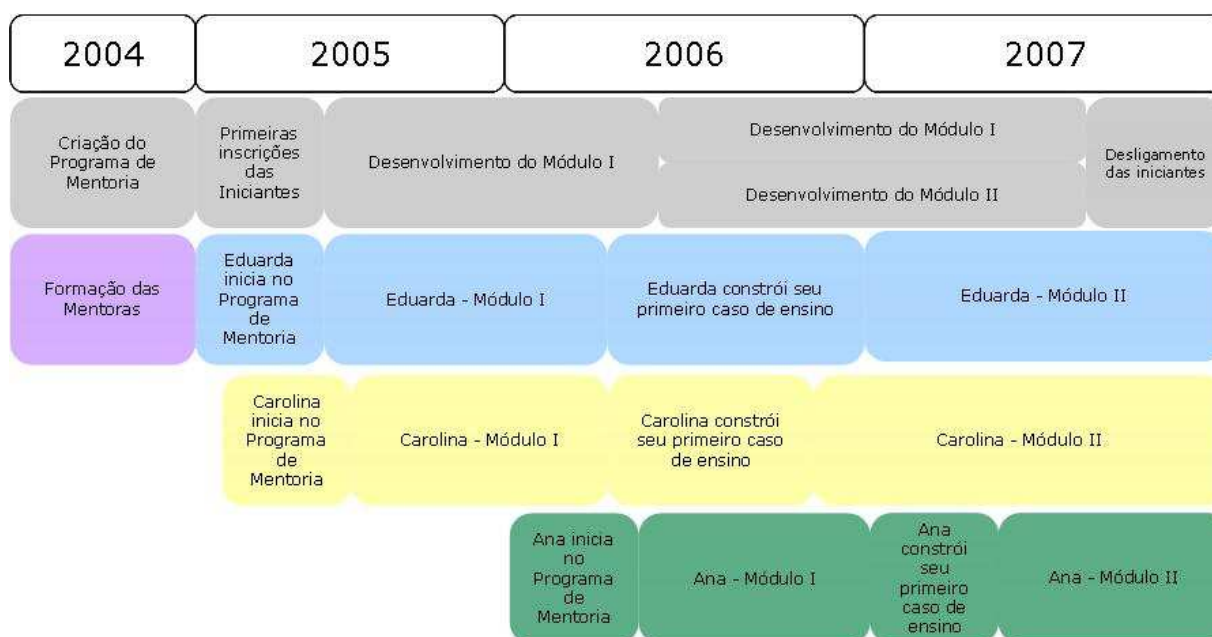


Figura 11: Linha do tempo resumida das professoras iniciantes participantes da pesquisa.

Os estudos de casos das professoras Carolina, Eduarda e Ana, que seguem, trazem o desenvolvimento do Módulo I, de forma detalhada, mantendo a ordem cronológica das interações e deixando para o final de cada estudo, as principais análises dos dados. O Módulo II também fora discutido e analisado nesse trabalho, mas de forma um pouco diferente do Módulo I. Como esse segundo módulo apresenta como resultado a relatório sobre a Experiência de Ensino e Aprendizagem e o “Caso de Ensino”, construído a partir do relatório, optou-se analisar apenas um desses resultados em cada estudo de caso. Na primeira iniciante a ser apresentada, Carolina, a descrição e as análises são baseadas no relatório sobre a Experiência de Ensino e Aprendizagem. No caso de Eduarda, analisa-se o “Caso de Ensino” do Módulo II e no último estudo de caso, da professora Ana, as análises também são do relatório “Caso de Ensino”.

4.1 Carolina: aprendendo a ser professora, ensinando a partir de suas reflexões

Carolina se inscreveu no Programa de Mentoria em março de 2005, preenchendo a ficha de inscrição e respondendo o questionário inicial do site. Relatou suas características pessoais e contou sobre suas experiências iniciais como professora. Carolina estava no seu terceiro ano de carreira e lecionava para uma 4ª série.

No questionário inicial Carolina comentou que os principais professores que teve foram

os próprios alunos: ele “nos ensinam coisas maravilhosas e inusitadas a cada dia”. A professora também declarou conversar muito com seus pares e a equipe pedagógica da escola, trocando informações, refletindo sobre e respeitando as críticas apontadas por eles. Mas na escola não existia um momento próprio para isso, como por exemplo, o HTPC, dificultando assim, discussões coletivas.

Carolina escolheu ser professora, pois gostava muito de trabalhar com crianças e pelos desafios da profissão; para ela era muito gratificante ser professora. Pensava que toda criança era capaz de aprender se estimulada de maneira correta, aprendendo assuntos que lhes eram significativos, de forma prazerosa.

Nesse questionário, a iniciante relatou como dificuldade *despertar o interesse dos alunos em aprender e conseguir o apoio dos pais*. Revelou suas expectativas em relação ao Programa de Mentoria, considerando que poderia ajudá-la a desvendar os conflitos e dúvidas que possuía em sua prática.

Em outra questão do mesmo questionário, Carolina apontou como uma de suas maiores dificuldades a *disciplina dos alunos, a elaboração de atividades instigantes, diferentes das corriqueiras, a organização das atividades de sala de aula e a rotina do dia-a-dia*. Demonstrou preocupação com as *dificuldades dos alunos*, inclusive como a *rotina deles em casa*.

Constata-se, portanto, que os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação não permitiam que problemas concretos da vivência da professora fossem solucionados. Havia também dificuldades relacionadas ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, mas nesse caso, deviam mesmo ser aprimorados na prática.

A interação entre professora iniciante e mentora iniciou-se no dia 16 de maio de 2005, com uma mensagem enviada pela mentora:

Mariana _____ 16/05/2005

Carolina seja bem vinda ao Programa de Mentoria!

Meu nome é Mariana, tenho 41 anos, moro em São Carlos e sou formada em Pedagogia e Educação Física. Carolina espero que a nossa parceria seja construtiva, baseando-se na confiança, sinceridade e honestidade. Acredito que juntas possamos descobrir novos caminhos que nos levem ao crescimento e amadurecimento e, dessa forma, consigamos superar as dificuldades e angústias que surgirem no dia-a-dia. Tive a oportunidade de ler a sua ficha de inscrição, na qual observei o quanto você gosta da sua profissão e o desejo que tem em superar suas dificuldades. Também pude perceber, que atualmente, as maiores dificuldades que você enfrenta em sala de aula são relacionadas à disciplina e motivação dos alunos. Gostaria que você me contasse um pouco mais sobre você e suas dificuldades. Por curiosidade, como você teve conhecimento da existência do “Programa de Mentoria”?

Até breve!

Um abraço carinhoso, Mariana.

Mariana, em suas mensagens iniciais apresentava um tom caloroso, de empatia e incentivo à participação das professoras iniciantes no Programa. Algumas traziam dados mais pessoais sobre quem eram e outras, já no primeiro contato, solicitavam maiores informações sobre as professoras iniciantes, sobre suas escolas, classes e alunos e apontavam para algumas regras de funcionamento do Programa. Muitas professoras iniciantes em suas respostas salientavam suas expectativas sobre o processo.

Na primeira resposta à mentora, Carolina descreveu a escola em que lecionava e sua rotina de trabalho. A professora lecionava no período da tarde e sua sala tinha 28 alunos. A escola era pequena, não possuía pátio e tinha uma quadra descoberta dificultando as atividades com as crianças em dia de muito sol ou em dias de chuva. A maioria dos alunos de sua classe vieram de outra escola e sete deles eram repetentes do próprio SESI.

Nessas primeiras correspondências a professora apontou outras dúvidas e angústias.

Carolina _____ 19/05/2005

Existem 4 alunos (um deles é repetente, e segundo as regras do SESI, a criança só pode ser retida na mesma série por duas vezes) que não sabem ler e nem escrever, então estou tendo dificuldades em trabalhar atividades diferenciadas com eles devido a falta de disciplina da sala.

Além das dificuldades já relatadas - *desenvolver atividades diferenciadas, indisciplina e dificuldades de aprendizagem de alguns alunos* - nessas primeiras interações a professora apontou ter dificuldade em *aproximar os pais da vida escolar dos alunos*, pois em sua maioria, mostravam-se desinteressados.

Carolina _____ 19/05/2005

Algumas crianças, principalmente as que possuem mais dificuldades de aprendizagem, não possuem material apropriado (como lápis, borracha, cola, tesoura, etc), são displicentes na apresentação de tarefas e pesquisas... E isso acontece porque não existe a ajuda dos pais em casa por vários motivos (trabalham muito, não possuem situação financeira suficiente para comprar os materiais, e até mesmo não dão a devida importância para o estudo na vida do filho). Esses pais não comparecem às reuniões, não observam os cadernos dos seus filhos etc.

Esses primeiros excertos trouxeram concepções importantes quanto às responsabilidades sobre interesse e aprendizagem dos alunos: *falta de material escolar dos alunos e para os alunos, falta de apoio dos pais, alunos que não descobriram o prazer e a importância de estudar*. Para ela, enfim, as dificuldades dos alunos ocorriam pela falta de apoio dos pais.

Mariana, no dia seguinte, respondeu à professora iniciante de uma forma muito estimulante. Primeiro, a elogiou e em seguida propôs uma discussão sobre um dos dilemas vividos pela professora.

Mariana _____ 20/05/2005

Carolina, no pouco contato que tivemos, pude perceber o quanto você é responsável com suas tarefas e exigente consigo mesma, o que a caracteriza como uma pessoa muito profissional. Em nossas correspondências, você expressou vários assuntos importantes para conversarmos, porém acho importante abordá-los por etapas. [...]

Acho importante, nesse momento, como ponto de partida, conversarmos um pouco sobre “limites”, o que você acha? Por exemplo, você disse que, segundo as regras do SESI, “a criança só pode ser retida na mesma série duas vezes”.

A mentora também propôs outros questionamentos à iniciante, buscando discutir o tema proposto. Ao ser questionada sobre avaliação e as normas escolares, Carolina respondeu à mentora, colocando sua opinião sobre cada um deles.

Carolina

21/05/2005

1- O que você acha dessa regra?

Sempre acreditei que repetir de ano não é a melhor solução... Pois a criança ficará mais um ano aprendendo as mesmas coisas das mesmas maneiras, e se ela não aprendeu de uma maneira, o educador deve procurar outras formas que o incentive e o ajude a aprender com mais eficiência.

Só que, deparando com essa situação em minha prática, estou vendo como é difícil para um professor trabalhar de duas formas diferentes em uma sala de aula numerosa e tão heterogênea.

Não mencionei que lá no SESI as séries são formadas por ciclos: Ciclo I inicial=1ª série, Ciclo I final=2ª série, Ciclo II inicial 3ª série e Ciclo II final 4ª série; o professor fica com os mesmos alunos durante os dois anos do ciclo; e o aluno só é reprovado no final de cada ciclo, ou seja 2ª série e 4ª série. Dentro desse contexto, acredito que é válida a reprovação, pois o professor teve dois anos para conhecer esse aluno e trabalhar as suas dificuldades... Mas me surge uma questão... A culpa da reprovação é do aluno, da incapacidade do professor ou da estrutura e respaldo da escola que possui classes numerosas?

2- O que ela está significando para você nesse momento?

Para mim, essa regra é complicada pois, peguei essa sala nesse ano, ou seja, tenho apenas um ano para conhecê-los, trabalhar o conteúdo programado, e aplicar atividades diferenciadas para os alunos com maiores dificuldades. E pelo número de crianças que não podem mais reprovar (5 crianças) me sinto muito pressionada... Mas espero que a direção da escola tenha consciência disso, e que eu não seja rotulada como uma péssima educadora!

A professora iniciante descreveu o sistema de ciclo e reprovação do SESI, acrescentando sua opinião sobre as regras desse sistema. A *reflexão* feita sobre o sistema de avaliação mostrou que a professora analisava os fatores que envolviam a proposta de avaliação e promoção da escola. Carolina também *refletiu* sobre sua prática e, agora como professora, teve dificuldade de transpor suas concepções para a ação, assim percebeu como é difícil lidar com a situação de *dificuldade de aprendizagem de alguns alunos*. Por fim, fez questionamentos sobre responsabilidades, que a afligiam e para os quais, possivelmente, não há uma única resposta.

Carolina também respondeu as questões sobre disciplina e limites dos alunos.

Carolina _____ 21/05/2005

3- O que você entende por limites (a sua concepção)?

Acredito que limites são regras a serem respeitadas para que o processo de aprendizagem seja mais produtivo e o convívio entre todos seja mais harmônico.

4- Se possível, faça um relato de suas “tentativas”, nesses primeiros meses de trabalho, para solucionar o problema de disciplina com seus alunos.

Quando assumi a turma, a professora substituta tinha elaborado com eles um semáforo que, em cada dia, um aluno seria responsável. Quando colocassem o sinal vermelho era porque estava muita conversa e a turma ficaria sem recreio. Como sempre gostei de conversar e chegar a acordos com meus alunos, não utilizei essa “ferramenta”... Conversei com eles, elaboramos algumas regras para convivermos melhor. Mas não funcionou!

Minha segunda tentativa: coloquei a turma sentada em duplas e disse que a duplas que seguissem as regras direitinho ganhariam uma surpresa. Funcionou até certo ponto, pois os alunos indisciplinados só começaram a melhorar quando estava chegando perto do dia da entrega do prêmio!

Então comecei a anotar os nomes das crianças indisciplinadas e deixava-as sem recreio. Mas como na escola não possui muito espaço, essas crianças acabavam ficando no próprio pátio brincando sentadas com os outros alunos.

OBS: Como para a direção da escola, indisciplinada é incompetência do professor, deixei esses alunos apenas duas vezes na sala da coordenadora. Depois que uma das professoras me alertou para essa “filosofia” da direção, tive que optar por deixar sentado no recreio discretamente.

E atualmente, criei um termômetro que, quando vai esquentando devido a conversa e brincadeiras em sala, indica quais atividades eles vão ficar sem (recreio, Educação Física, sala de leitura). Consegui uma melhor concentração deles das 13 horas às 14:45 (período anterior ao recreio), mas foi só durante a duas semanas!

Agora, venho tentando criar uma forma de despertar os alunos para a importância de se aproveitar essa oportunidade que eles têm de estudar... E que para isso eles devem levar mais a sério as aulas e atividades propostas.

Acho importante destacar que os alunos que me dão mais problemas de disciplina são os que possuem dificuldades de aprendizagem e os repetentes!!

Acredito que esse comportamento é um forma de “chamar a minha atenção”... Mas não encontro meios de “chamar a atenção deles” e de recuperar a autoestima (elogio quando se esforçam e se empenham, escrevo recadinhos estimulantes como “Você é capaz”, “Continue melhorando”, etc). Mas o problema ainda persiste!!.

Em sua resposta a iniciante apresentou suas práticas para controle da disciplina, para estabelecer limites para os alunos; mas não disse as regras e condutas a serem seguidas, limitando-se a descrever a punição que mudava quando não atingia seus objetivos, através de tentativas e erros. Entre essas tentativas, a professora revelou burlar as normas da escola, de uma forma sutil, mas deixando os alunos sentados no intervalo. Percebeu contudo, que premiar os alunos ou puní-los não resolveu o problema e que muitas vezes, a solução era momentânea. Após descrever todas as tentativas para diminuir a indisciplinada

em sala de aula e ao perceber que os alunos mais indisciplinados eram os alunos com dificuldade de aprendizagem, ela pareceu entender que existe uma relação entre disciplina e aprendizagem, procurou despertar o interesse dos alunos pelo estudo, revelando uma mudança de perspectiva muito positiva.

Talvez ainda não tivesse ficado claro, para a iniciante, que esses alunos provavelmente não estavam conseguindo “acompanhar a sala”, ficando desmotivados.

Com relação às dificuldades de Carolina, *disciplina* e *gestão da classe* costumam ser dificuldades bem frequentes entre os professores iniciantes. Percebe-se, por outro lado, que Carolina estava preocupada com o comportamento dos alunos e compreendia que dessa forma a aprendizagem poderia ficar comprometida. Suas tentativas em acertar foram valiosas e ela pareceu *analisar* as situações que enfrentava de forma clara; apresentou algumas *reflexões* sobre sua prática, *avaliou* seu trabalho e dos alunos e procurou estratégias de solução.

Observa-se que nesse período, a interação foi quase que diária. Isso era normal nos primeiros contatos de todas as díades participantes do Programa de Mentoria e muitas vezes, as correspondências se caracterizavam pela empolgação e ansiedade em resolver todos os problemas, dilemas e dificuldades das salas de aula.

Mariana, no dia 24 de maio, respondeu à professora iniciante, buscando focar o tema das discussões na dificuldade de gestão da sala. Para aprofundar o tema, a mentora sugeriu a leitura de um texto¹ sobre indisciplina (enviado por anexo à iniciante) e propôs questões para a discussão.

Mariana _____ 24/05/2005

1. Depois que o autor descreve “Conceito atual de disciplina” (parágrafo 6º), ele atribui as noções de convivência em grupo a responsabilidade das famílias e, se a família está indisponível ao educador, o professor tem de assumir esse papel.

- a. Faça uma análise do parágrafo (7º), procurando fazer uma comparação com o comportamento das famílias de seus alunos.
- b. Nas reuniões com os pais, você procura solicitar ajuda, participando para eles os combinados estabelecidos em sala de aula, e pedindo que em casa eles reforcem as regras e sejam seus aliados no cumprimento das mesmas?
- c. Como professor, quando a família é omissa, como você acha que deve agir com essa criança?

¹JOVER, Ana. *Indisciplina: como lidar com ela*. Revista Nova Escola. jun. 1998.

Mariana _____ Continuação

2. Como professora, você costuma valorizar as opiniões e falas de seus alunos? Comente o parágrafo (9º) “... Ninguém nasce rebelde ou indisciplinado: trata-se de um...”
 3. Quando o autor fala da importância de fazer um “contrato social”, estabelecendo regras com a classe, gostaria que você fizesse uma análise comparativa dos procedimentos. Compare a forma como você adotou as regras com seus alunos, com a sugerida no artigo. Procure detalhar e exemplificar, se possível.
 4. Você acha que o conteúdo desse artigo pode ser útil para a sua prática? Porque?
 5. Faça comentários que você ache pertinentes.
-

Com essa estratégia a mentora buscava instigar a professora iniciante a criar novas estratégias para solucionar os *problemas de disciplina*, num movimento de apoio e de questionamento, indicando que essas tentativas eram necessárias para criar um ambiente favorável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Há muitas maneiras de uma mentora ajudar a diminuir problemas de gestão da classe, entre elas: compartilhar estratégias diferentes para ajudar professores iniciantes a começar a aplicá-las; dizer à professora iniciante sobre a maneira como organizam sua própria sala de aula; sugerir estratégias bem sucedidas, usadas por outros professores para o controle da classe. Mariana optou por retomar o problema de Carolina sintetizando-o, colocando questionamentos que poderiam favorecer a reflexão e a escolha de outras estratégias pela iniciante, aliando a isso um estudo mais sistemático sobre o tema.

No dia seguinte (25/05/2005) Carolina enviou sua resposta, comentando o texto. As correspondências da iniciante começavam a ter um padrão: ela copiava cada pergunta feita pela mentora e em seguida as respondia.

A primeira discussão foi sobre disciplina e a atribuição de responsabilidades à família dos alunos.

Carolina

25/05/2005

Acredito que, sem dúvida nenhuma, a maioria dos casos de indisciplina em minha sala são decorrentes dos “valores éticos anteriores à escolarização”.

A maioria das crianças pertencem à famílias de baixa situação financeira, sendo o exemplo que existe em casa e, devido a própria necessidade para a sobrevivência da família, o que é mais valorizado pelos pais é o “trabalho”; ou seja; os pais não possuem muito tempo para dar atenção aos filhos porque trabalham o dia todo para ganhar o mínimo para a sobrevivência da família. E ao observar a importância que os pais dão para isso, não valorizando as conquistas ou não dando atenção às dificuldades escolares (muitas vezes por falta de tempo!) de seu filho, ele acaba “assimilando” que estudar não é tão importante!

Existem casos também, que os próprios pais dizem aos filhos que gostariam de tirá-los da escola para poderem trabalhar e ajudar em casa (acredito que esse caso não existe em minha sala de aula, mas vivo escutando histórias de casos desse tipo!).

A professora iniciante revelou nessa narrativa a crença de que a indisciplina e o desinteresse dos alunos ocorre por causa dos “valores éticos dos alunos”, ou seja, decorre de uma situação familiar, que talvez seja percebida de forma indistinta, generalizada. O texto discutido por elas não coloca isso, mas sim que:

o conceito atual de disciplina, que vem a ser o reconhecimento da atividade em grupo, harmonicamente supervisionada por uma autoridade externa (no caso, o professor). Esse reconhecimento pressupõe, da parte do aluno, valores éticos anteriores à escolarização: entendimento de regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc. E, acima de tudo, reconhecimento dos direitos do outro, sem o que fica impossível a convivência em grupo (JOVER, 1998, p. 2).

Ainda segundo o texto discutido por elas, as famílias muitas vezes, aceitam as medidas vindas da escola e tentam aplicá-las a sua maneira. Quando a família não pode estar presente, o professor deve assumir o papel, dentro da sala de aula, trocando idéias e discutindo os valores trazidos por cada um.

Percebe-se, assim, que Carolina não compreendeu completamente o texto, mas o comentário da iniciante não foi discutido diretamente pela mentora.

Carolina analisou e justificou o comportamento dos alunos. Discutiu as dificuldades financeiras dos pais e o desinteresse em relação aos estudos dos filhos.

Talvez, não é que os pais não achem importante, mas o resultados e as vantagens dos estudos aparecem a longo prazo e as necessidades dos pais são imediatas: trabalhar, limpar a casa, fazer comida, cuidar dos filhos etc.

Na questão seguinte, na qual a mentora quisera saber mais sobre a participação dos pais na vida escolar, mais especificamente sobre a reunião de pais, a professora iniciante declarou que na única reunião de pais que realizou, a participação dos pais, na qual os filhos apresentavam mais dificuldades ou era indisciplinados foi nula. Os pais que foram à reunião atenderam as solicitações da professora, como auxiliar o filho na lição de casa.

Conhecer a cultura dos alunos é tão importante quanto saber procedimentos e estratégias para “controlar” a disciplina e realizar a gestão da classe. Quanto mais a escola entender e aceitar às diferentes culturas dos alunos, mais eles serão beneficiados. Mariana foi nessa direção, quando pediu para a professora investigar como era o relacionamento dos alunos com os pais e familiares, quando questionou sobre a reunião de pais e se poderiam ser adotadas para conscientizar os pais sobre sua participação na vida escolar dos alunos.

A questão seguinte apresentada pela mentora buscava saber sobre a estratégia usada por Carolina de valorizar o aluno.

Carolina _____ 25/05/2005

Sempre valorizo qualquer progresso dos alunos, tanto em particular como para toda sala! Mas agora pensando e revendo minha prática, observei que na maioria das vezes acabo ressaltando o progresso e o comportamento dos mesmos alunos (aqueles que chamamos de “bons alunos”); mas sempre que algum aluno que tem um pouco de dificuldade apresenta um progresso, mesmo que seja mínimo, valorizo. O problema é que isso não tem acontecido com frequência e acabo elogiando os alunos de sempre! Concordo quando o autor diz que “Ninguém nasce rebelde ou disciplinado”. Acredito que o comportamento construído vem da vivência, valores e crenças familiar. E também a sociedade em geral contribui muito na construção desse comportamento - tanto que na minha opinião, a facilidade e o excesso de informações existentes no dia a dia das crianças acabam também fazendo-as perder o interesse pela escola.

No início da mensagem, quando a professora coloca estar revendo sua prática, talvez para essa mudança acontecer tenha havido contribuição da mentora ao discutir o tema com a Carolina.

A professora apresentou uma *reflexão* importante sobre a sua prática em sala de aula. Ao perceber que acabava sempre elogiando os alunos bons, a professora evidenciou sua aprendizagem, sendo esta, estimulada pelas indagações da mentora.

Nas reflexões da iniciante não aparece a responsabilidade que a escola deve ter em relação aos alunos, nem na mediação entre a família e a professora, aparentando não ter responsabilidade sobre esse tipo de ocorrência.

Ao ser questionada sobre como foram elaboradas as regras que propôs para resolver o problema de indisciplina dos alunos e sobre a criação de um contrato social, Carolina admitiu não ter consultado os alunos sobre as regras, simplesmente as impôs. Acrescentou que *“deveria, primeiramente, ter feito a sala perceber a necessidade de se fazer alguma coisa para modificar a situação. E juntos elaborarmos alguma estratégia para solucionar o problema”*.

Ao reconhecer o problema, principalmente ao olhar para a sua atitude e não dos alunos, a professora iniciante deu seu primeiro passo para a superação do problema, sendo talvez o momento mais importante para mudar a prática.

Analisando as comunicações percebe-se que a professora se contradisse, pois na mensagem do dia 21 de maio afirmava que havia elaborado algumas regras de conduta juntamente com os alunos, o que agora parece não ter acontecido. Essa é uma característica das interações a distância, nas quais todas as informações são baseadas nas narrativas: como saber se que está sendo escrito é verdade? como saber quando a narrativa é sincera ou não? No Programa de Mentoria parte-se do princípio de que não há qualquer interesse, de ambas as partes, em omitir informações ou “embelezar” a realizada. Entretanto, os laços de confiança que permitem plena abertura na manifestação de idéias, crenças, conhecimentos a práticas demoram a se constituir e apenas poucos meses Mariana e Carolina “conversavam”.

Provavelmente não é possível responder a essas questões, mas a pesquisa baseada em narrativas tem como pressuposto que o profissional pesquisado está sendo sincero em suas narrações.

Mariana ao relatar as atividades de Carolina nas correspondências com outras mentoras mostrou grandes expectativas em relação à iniciante: “observo que nosso diálogo está em sintonia, ou melhor, nossas narrativas estão fluindo de acordo com as necessidades apontadas pela professora”.

Mariana também fez um relatório para as mentoras elencando as maiores dificuldades da professora iniciante e descrevendo suas ações para auxiliá-la a superar essas dificuldades.

No relatório acrescentou:

Mariana _____ R. Semanal _____ 28/05/2005

Logo no início dos nossos encontros, pude perceber que dois pontos deveriam ser tratados paralelamente:

- Auto-estima da professora - relacionada a ansiedade excessiva da Carolina em solucionar os seus problemas.
- Investigar os caminhos que a professora tem trilhado para disciplinar a sua turma para que, posteriormente, possamos refletir sobre as diferentes formas de conseguir êxito em disciplina.

Também tenho tentado fazer com que a Carolina, na devolutiva das correspondências, faça uma análise reflexiva dos nossos encontros.

Nas correspondências seguintes, mentora e professora iniciante discutiram o tema reunião de pais com mais aprofundamento e detalhando como esse evento ocorria na escola. Por exemplo, não houve possibilidade de mudar o horário da reunião de pais, pelo fato de que os professores não estariam na escola em outro momento que não fosse o horário de aula. Carolina mostrou desânimo em não encontrar uma solução para a falta de participação dos pais nos eventos escolares.

Carolina _____ 01/06/2005

Sinceramente, não consigo pensar em alguma forma de melhorar a participação dos pais na minha escola. Pois a escola não pode modificar o horário da reunião e os pais não podem faltar ao trabalho.

Dois dias depois, Mariana lhe enviou uma correspondência e pediu para a iniciante refletir sobre o pensamento: “*Existem coisas que o ser humano pode fazer, outras que não pode, porque está equipado com limites e possibilidades. Porém, como ser social o homem expande os seus limites; o homem não voa, mas inventou o avião (autor desconhecido)*”. Mas a mentora também tentou confortar Carolina, que muitas vezes demonstrava desânimo e insatisfação com seu trabalho.

Carolina se sentiu instigada e fortalecida, como mostrou na correspondência seguinte:

Carolina _____ 05/06/2005

Mariana... o pensamento que você me pediu para analisar tocou profundamente no que vinha pensando e sentindo... Me confortou! Pois às vezes, em meio às dificuldades, nos esquecemos que somos seres humanos e que temos algumas limitações, mas não devemos nos conformar com elas, e sim buscar alternativas para solucioná-las!

Acredito que isso serviu muito para a fase em que estou vivendo! Em minha prática estou encontrando dificuldades que me fazem perceber que posso vencer e outras que até o momento me parecem ser impossíveis de se resolver devido às limitações de algumas atitudes que não dependem só de mim; como a ajuda dos pais, a mudança de horários pela direção etc. Porém, acho que com a troca de idéias, discussões e reflexões que você vêm me proporcionando acabaremos encontrando alternativas de se amenizar e até mesmo resolver as dificuldades que estou encontrando.

A iniciante fez algumas reflexões sobre sua prática, percebendo que muitas coisas ela poderia resolver, mas outras, envolviam mais pessoas não dependendo apenas do professor. Carolina também fez reflexões sobre sua participação no Programa de Mentoria e as contribuições que a mentora tem oferecido para o seu desenvolvimento profissional.

Como já dito anteriormente, não se pode exigir dos pais dos alunos, o que eles não são capazes de oferecer. O objetivo era criar outra estratégia para sanar os dilemas com os alunos e buscar soluções para a participação dos pais na vida escolar dos alunos sem ir à escola.

Para Mariana, a resposta de Carolina foi sensata, como relatou para as mentoras:

Mariana _____ R. Semanal _____ 03/06/2005

Na sua devolutiva a professora foi super ponderada, pois analisou as questões de acordo com a sua realidade, evidenciando com objetividade o que ela tem condições de realizar e o que não conseguirá mudar.

Nas mensagens seguintes, Carolina e Mariana discutiram mais um texto² sobre indisciplina enviado por anexo, sobre o qual a professora iniciante fez colocações relevantes.

Carolina _____ 12/06/2005

A diferença entre autoridade e autoritarismo. O educador deve ter sempre bem claro a diferença entre essas duas atitudes. Eu ainda não tenho isso muito claro, tanto que existem momentos que fico tão frustrada e desesperada que acabo agindo com autoritarismo, e é claro que não funciona só acaba me frustrando ainda mais.

²GENTILE, Paola. A indisciplina como aliada. *Nova Escola*. ed.149. jan./fev. 2002.

Mais uma vez a iniciante fez *reflexões* sobre sua prática, de forma distanciada. Apesar da iniciante indicar que não tinha clareza sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo ela revela que nas situações dilemáticas o que está mais presente aparece. Quando não consegue controlar a discussão pela autoridade, usa o autoritarismo. Aparece novamente a relação entre saber e fazer. Construir a prática em função do saber com coerência, é uma aprendizagem lenta. Mas com o questionamento da mentora e com as leituras, Carolina revê sua prática.

Carolina _____ 12/06/2005

Pude identificar uma atitude que tive no começo do ano com um dos alunos “repetentes” que era tido como “aluno problema”. Bastou eu dar um pouquinho mais de atenção a ele, de elogiá-lo em seus sucessos e colocá-lo na fileira da frente, que seu comportamento mudou maravilhosamente.

Carolina revelou que pequenos passos podem surtir bons resultados; que depende do professor a melhoria dos alunos. Isso tudo, talvez possa ter influenciado a tomada de outras resoluções. Carolina decidiu que iria elaborar alguns combinados diários com seus alunos, de acordo com cada atividade, finalizando, no que chamou de contrato pedagógico.

Carolina _____ 12/06/2005

Como disse, vou tentar fazer um contrato por dia, retirando ou acrescentando soluções que vão aparecendo a cada dia. Levarei os alunos a refletirem sobre o que os incomoda, o que está atrapalhando o processo de aprendizagem etc. Em seguida, falarei que iremos criar o combinado do dia. Cada aluno deverá expor o que refletiram e iremos colocar na lousa o que eles pretende nesse dia (silêncio, respeito com o outro, etc), para depois elencarmos as conseqüências do não cumprimento do combinado do dia. Cada dia, um aluno deverá escrever a “ata”, ou seja, o que decidimos no dia, e toda sexta-feira, no final da aula, faremos uma análise sobre os pontos positivos e negativos da semana em relação aos combinados e o desempenho da turma.

De acordo com os autores dos último texto discutido por elas, estabelecer um contrato pedagógico é combinar, com responsabilidade, o que todos querem e não querem que ocorra durante o ano letivo, ou mesmo durante uma atividade. Não é definir apenas o que é proibido e sim o que é bom para todos, o que parece ter repercutido positivamente nas intenções de Carolina.

A partir desse momento, mentora e professora iniciante se dedicaram a elaborar estratégias para diminuir as dificuldades apresentadas por Carolina: construíram um “contrato pedagógico”, que foi analisado e retomado pelos alunos em todas as aulas; refletiram sobre a importância de escutar os alunos e colocar os interesses deles no contrato, levando-os a refletir sobre o que os incomodava e o que poderia atrapalhar a aprendizagem.

O “contrato pedagógico” era constituído de itens que os alunos consideravam problemas, soluções e recompensas.

Em 12 de junho de 2005 Carolina escreveu:

Carolina _____ 12/06/2005

Acredito que poderia transformar a indisciplina em minha aliada, justamente, levando os problemas que surgirem para a turma ajudar a resolver. Acho que isso, pouco a pouco, ajudará com que eles mesmo tomem consciência e modifiquem sua postura.

Observa-se nessa narrativa uma alteração na crença da professora em sua própria responsabilidade: antes atribuída a indisciplina aos alunos e aos “valores”/cultura familiar; agora parece ter se aberto a outras possibilidades, menos autoritárias em se perder e autoridade.

A mentora elogiou a atitude da professora iniciante, em seu relatório semanal³ para as mentoras, além das tomadas de decisões da iniciante, proporcionando um rápido resultado com os alunos.

Carolina mostrou satisfação nos resultados obtidos em sala de aula e também no trabalho que sua mentora vinha realizando:

Carolina _____ 18/06/2005

Você está tendo uma percepção fantástica em relação às minhas dificuldades! Até agora, tudo o que temos conversado está me ajudando no que preciso saber, ouvir e refletir... .

A professora começou a perceber a importância em discutir o trabalho em sala de aula com outras pessoas, principalmente com professores com mais experiência, como era o caso da mentora. Ao discutir, a professora iniciante pode expor suas dificuldades, ou idéias, refletindo sobre elas e ao mesmo tempo escutou opiniões diferentes de suas próprias.

A mentora valorizou o sucesso no trabalho, mas propôs que ele fosse organizado e sistematizado. Indicou que escrever diário reflexivo, fazer relatório, elaborar projeto sobre as atividades desenvolvidas eram muito importantes no decorrer da prática, pois com isso, o professor, aprendia a sistematizar e organizar suas aulas, conseguia avaliar o trabalho e a aprendizagem dos alunos, além de refletir sobre sua própria prática.

³O relatório semanal tinha o objetivo de compartilhar os acontecimentos da semana com todas as mentoras do grupo, para que quando ocorresse a reunião presencial, todas já estivesse informadas do que ocorrera no período.

Mariana _____ 22/06/2005

Acho que em suas reflexões você tem apresentado idéias de propostas em trabalhar com seus alunos muito valiosas e não podemos deixar de explorá-las [...] Acho que chegamos em um ponto que poderíamos nos organizar um pouco mais. Pensei em montarmos um “Plano” para desenvolvermos com seus alunos o “Processo de construção dos combinados”. Acredito que ainda temos muito conteúdo sobre o assunto para serem discutidos, porém, se conseguirmos estruturar melhor nossos objetivos, a forma como pretendemos alcançar esses objetivos e o que esperamos conseguir ao alcançarmos nossos objetivos; ficaria mais organizado para que avaliássemos os pontos que ainda não foram discutidos ou os pontos que poderíamos retomar para serem reavaliados. Acho que seria interessante que você fizesse um esboço sobre essa proposta e a partir desse esboço, dirigiríamos nossas discussões ao encontro da nossa proposta. O que você acha?

A estratégia da mentora é lidar com as dificuldades por partes, primeiro ela propôs tarefas que ajudariam a solucionar os problemas, depois apresenta a proposta de organização, assim parece inverter o padrão, primeiro o sucesso na prática e depois a teorização.

Além das atividades que vinham sendo realizadas pela professora iniciante em sua escola e no Programa de Mentoria, no dia 29 de junho, ela enviou uma correspondência anunciando que assumira aulas em uma escola particular. Só na mensagem seguinte ela detalhou esse novo trabalho e descreveu um pouco a nova escola.

Carolina _____ 03/07/2005

[...] estou trabalhando em uma escola particular que utiliza o método montessoriano e é período integral (de manhã são aulas das disciplinas convencionais e a tarde eles têm aulas de capoeira, artes, dança de rua, sapateado, teatro, natação e um horário para fazer as tarefas de casa). Os alunos são de classe média e classe média alta.

[...] Eu e mais uma professora somos responsáveis pela 3^a e 4^a série: eu dou aulas de Português, Redação, História e Geografia, e a outra dá aulas de Ciências e Matemática. Então uma turma fica na minha sala das 7h30 às 9h20 e a outra fica com a professora de ciências e matemática - das 9h50 às 11h45 as turmas trocam de sala. Tem também outra professora que dá aulas de inglês duas vezes por semana. A escola possui toda estrutura, as salas são amplas, existem diversos materiais para se trabalhar... Uma realidade totalmente diferente do SESI! Estou gostando muito de estar em contato com essas duas realidades!

Carolina parecia estar satisfeita com o novo trabalho, principalmente por que era uma realidade diferente do que já conhecia como professora, mas mesmo com a nova sala, cumpriu seus combinados com a mentora e enviou o plano elaborado para receber os alunos do SESI, quando voltassem do recesso.

Assumir novas salas no decorrer do ano letivo é uma realidade comum para os professores em início de carreira, pois geralmente não conseguem completar a jornada no início do ano letivo. Em geral, essas aulas assumidas posteriormente são de professores que entraram de licença ou mesmo desistiram das aulas.

A mentora parabenizou a professora iniciante pelo novo trabalho e sinalizou que logo iriam discutir sobre ele. Mariana analisou o plano encaminhado e indicou a Carolina a necessidade de iniciar um registro reflexivo sobre suas atividades. Neste momento, a mentora combinou um período de recesso com Carolina, mas mesmo assim encaminhou sugestões de duas leituras⁴ - artigos sobre disciplina - para o período de recesso.

No dia 02 de agosto, Mariana enviou uma correspondência de boas-vindas a Carolina, desejando um ótimo retorno às aulas. A mentora mostrou interesse em saber como as aulas haviam iniciado e como estavam os alunos e os planos para o segundo semestre.

Carolina respondeu cinco dias depois, contando que não tivera férias, pois participara de um curso oferecido pela escola particular e da Semana da Educação oferecido pelo SESI, cujo tema era avaliação.

Era grande o número de atividades de que a professora participava, mostrando que tinha interesse em aprimorar-se e que estava sempre buscando diferentes fontes de aprendizagem.

Nas primeiras semanas de agosto, a discussão ente Mariana e Carolina permaneceu na elaboração dos combinados pelos alunos do SESI. Carolina descreveu a participação deles, propondo possíveis soluções para o problema da indisciplina. Até esse momento, não haviam sido discutidas as dificuldades que ela encontrava na outra escola.

A mentora ofereceu, através de questionamentos, situações para a reflexão da iniciante.

Mariana _____ 22/08/2005

Como está sendo a sua presença como mediadora, será que está valorizando a opinião de todos? Você como mediadora tem conversado com a turma sobre o que é certo e o que é errado e sugerido as regras de convivência?

Instigada pela mentora, Carolina avaliou sua atuação docente relatando ter mudado de comportamento em sala de aula por causa da discussão do tema disciplina com a mentora. A professora iniciante considerou muito importante esse tempo dedicado à

⁴LOPES, Aurea. Disciplina: é mais fácil para os alunos seguir regras que eles ajudam a criar. *Nova Escola*, São Paulo, n. 183, p.45-49, jul. 2005.

Entrevista com LINO DE MACEDO - Disciplina é um conteúdo como qualquer outro. *Nova Escola*, São Paulo, n.183, p.24-26, jul. 2005.

reflexão e análise de sua prática, o que só foi possível após ter iniciado o Programa de Mentoria.

Carolina, apesar de tantas discussões e reflexões sobre a *indisciplina dos alunos*, ainda possuía muita dificuldade em lidar com esse problema. A iniciante desabafou:

Carolina _____ 15/08/2005

Realmente o desafio desse ano é a INDISCIPLINA.

Existem momentos que a aula flui perfeitamente, os alunos fazem silêncio e se respeitam. Mas, na maioria das vezes esse momento é curto ou totalmente inexistente. Os alunos falam alto demais, se xingam frequentemente... E algumas vezes percebo que diante dessa indisciplina eu acabo ficando nervosa e “berrando” com os alunos!!! Acho que preciso amadurecer muito esse meu lado, pois eu vejo que estou perdendo o controle e não consigo encontrar “um botãozinho” que possa apertar para que eles percebam o que eles estão fazendo dentro da sala de aula, a importância de se valorizar essa oportunidade e de se comportar adequadamente. Estou tendo muita dificuldade em encontrar uma forma de tocá-los e fazê-los perceber que é preciso urgentemente que mudem de comportamento.

Carolina _____ 28/08/2005

[...] qualquer aluno que se sente incomodado pela conversa de algum colega, começa a gritar “CALA A BOCA, SEU IDIOTA!... FICA QUIETO! DEIXA EU OUVIR O QUE A PROFESSORA ESTÁ FALANDO!” Atrapalhando assim o desenrolar da aula.

A professora, nestes depoimentos, indicou novamente sua dificuldade, descreveu a rotina da aula, *refletiu* sobre suas fraquezas e identificou aspectos que ainda não haviam sido superados. Carolina revelou que apesar dos combinados, essa estratégia não funcionava o tempo todo, nem com todos os alunos, o que mostra que a aprendizagem não é linear de ambas as partes, há idas e vindas. Mas relatou uma situação interessante: em alguns momentos os próprios alunos chamavam a atenção dos que estavam conversando. Entretanto, ao chamar a atenção dos colegas os alunos gritavam ou xingavam os que estavam conversando, dificultando ainda mais o andamento da aula.

Ao mesmo tempo, a insistência da professora em manter os alunos em silêncio, faz surgir algumas indagações nessas situações: as atividades desenvolvidas versavam sobre a interação dos alunos (incentivando o diálogo) ou a exposição de conteúdos pela professora? a professora não confundia a conversa dos alunos, com falta de respeito ou violência?

Uma sala de aula com alunos falantes pode ser muito proveitosa para discutir temas pertinentes e é possível usar estratégias que utilizem dessa característica como para momentos de aprendizagem. O que não pode ocorrer são alunos que desrespeitam seus colegas, usam da violência ou descumprem as regras a todo momento.

As aprendizagens do professor em início de carreira por tentativas e erros são recorrentes e de certa forma importantes, pois sinalizam seu interesse em buscar a melhor solução.

Mariana expôs ao grupo de mentoras a dificuldade da professora em conseguir sanar seu dilema com a indisciplina dos alunos.

Mariana _____ R. Semanal _____ 29/08/2005

A Carolina enviou-me uma mensagem analisando o desenvolvimento dos combinados que elaborou com seus alunos e disse não estar conseguindo obter sucesso, pois os alunos continuam indisciplinados e não estão cumprindo os combinados, ela solicita ajuda para realizar os ajustes em seu plano.

A mentora tentou mostrar à professora iniciante que dificuldades e erros aconteciam sempre e que era necessário avaliar a prática e promover mudanças.

Mariana _____ 03/09/2005

Acho interessante analisarmos as falhas ocorridas na execução dos combinados para podermos realizar os ajustes necessários. Porém, acho importante termos em mente, que processos de ensino e aprendizagem são quase sempre longos, pois todo processo exige um planejamento com começo, meio e fim. E, para mapear o percurso é indispensável contar as dificuldades e oportunidades que surgiram no caminho. Outra condição importante para esse processo é saber refletir sobre a própria prática (o que queríamos que os alunos aprendessem? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que de fato eles aprenderam? Como e por que?)

Em resposta,

Carolina _____ 11/09/2005

Para tentar diminuir essa agressividade, estou falando o mais baixo possível com eles, e mesmo quando chamo a atenção procuro falar com educação e com muita tranquilidade (é claro que não é sempre que consigo isso, pois existem momentos e situações que esse comportamento não adianta).

Carolina descreveu ter mudado seu comportamento: falava mais baixo com os alunos; quando chamava a atenção tentava fazê-lo com tranquilidade e diminuiu as punições. Com essas mudanças em sua postura, a iniciante afirmou que havia conseguido alguns progressos: alunos que mudaram o comportamento em sala de aula, outros que não gritavam mais. Ela também admitiu que muitos estavam se conscientizando de que existia um problema e que devia ser solucionado.

Percebe-se nesses relatos que a professora foi capaz de *refletir* sobre sua prática em sala de aula, percebendo que algumas vezes também agia de forma errada, assim como

os seus alunos e por fim, tentava mudar a sua prática de forma a servir como exemplo para os alunos. Mesmo com essas mudanças, relatou que não tinha autocontrole, já que, às vezes, não conseguia manter a calma.

A mentora alertou que essas falhas aconteciam, mas que a iniciante devia sempre analisar os acontecimentos fazendo alterações, quando necessários. Mariana também buscou saber, como a professora pretendia continuar o trabalho e como iria abordar os alunos, buscando fazer os ajustes do plano de combinados.

Mariana voltou a elogiar as atitudes da iniciante para as outras mentoras, comentando das constantes reflexões feitas pela iniciante, além da mudança de atitude na sua postura em sala de aula.

Na semana seguinte, Carolina conta uma novidade:

Carolina _____ 18/09/2005

Nesta semana, especialmente dia 22 de setembro (dia marco contra a violência), todas as classes deverão trabalhar o tema VIOLÊNCIA, sendo assim estarei aproveitando e desenvolverei atividades que ajudem os alunos a perceberem que alguns comportamentos dentro de sala de aula refletem também a violência. E a partir daí estaremos elaborando um novo combinado. Iremos discutir o que podemos fazer para acabar com a violência, começando dentro da escola, e toda semana iremos elencar uma ação que todos deverão estar executando durante a semana... e a cada semana iremos acrescentar um item a ser cumprido. Acredito que assim, tendo apenas uma única ação a ser cumprida por vez, as crianças irão conseguir assimilar melhor a mudança em seu comportamento.

Ao aproveitar uma proposta da escola, Carolina pareceu ter feito relações desejáveis com a superação de uma das suas dificuldades, o controle da disciplina, agora aparentemente compreendida de forma mais ampla.

Essa atividade parece ter sido a oportunidade que estava faltando para superar as últimas dificuldades.

Carolina _____ 28/09/2005

O dia 22 de setembro foi muito produtivo.
Trabalhei com os alunos três letras de música (um rap e dois MPB). Montamos um cartaz com figuras que trouxeram de casa sobre paz e violência e a discussão foi muito boa.
Nos dias seguintes é que vi como funcionou toda a discussão que fizemos!!! Não está sendo nem preciso criar os combinados até o momento... A agressividade deles diminuiu bastante!
Até agora estou muito feliz com o que venho conseguindo!!

Embora Carolina tenha se sentido feliz com os resultados que vinha conseguindo ao longo do ano, parece ainda desconsiderar resultados pontuais como definitivos, o que parece revelar uma concepção ainda ingênua do desenvolvimento dos alunos e do seu próprio aprendizado. O risco dessa visão é uma decepção quando algum fator desestabiliza o equilíbrio.

A iniciante demonstrou certa ansiedade em ver os resultados no comportamento dos alunos após a realização da atividade, mas essas mudanças nem sempre são imediatas e também não acontecem ao mesmo tempo como todos os alunos.

A mentora, satisfeita com o avanço da iniciante, avaliou o desenvolvimento das estratégias adotadas para solucionar o problema de indisciplina e propôs um relato mais detalhado pela professora iniciante.

Mariana _____ 07/10/2005

Adorei o retorno que está tendo com seus alunos, pois acho que você encontrou um caminho para que seus alunos assimilem e compreendam a importância de se disciplinarem, pois disciplina é um trabalho de todos em sala de aula e constrói-se a melhor forma de acordo com a necessidade do grupo. Acredito que a assimilação da disciplina seja um processo gradativo e exige investimento para que consigamos obter bons resultados, ou seja, uma boa situação de aprendizagem. Acho que a forma que desenvolveu as atividades para o dia 22 de setembro com seus alunos foi um investimento que fez para alcançar um objetivo determinado e, portanto está sentindo o resultado no dia-a-dia em sala de aula. Se possível, gostaria que você me relatasse com detalhes o desenvolvimento do seu projeto de trabalho do dia 22 de setembro, ou melhor, detalhasse todas etapas desenvolvidas: a sua proposta, o planejamento da sua proposta, os desafios apresentados aos seus alunos, a participação e as reações dos alunos, se houve intervenções problematizadoras de sua parte, porque acha que seus alunos já mudaram o comportamento em sala de aula, enfim, gostaria que descrevesse todo o desenvolvimento do seu trabalho com seus alunos e os resultados que vem obtendo.

Dias depois, Carolina enviou à mentora o que chamou de “Plano de Paz”⁵:

Carolina _____ 12/10/2005

- Solicitei às crianças, um dia antes, que trouxessem de casa figuras de revistas que pudessem relacionar a PAZ e a VIOLÊNCIA.
- No dia seguinte, coleí na lousa uma folha de papel pardo e cada criança colou as figuras que pesquisou (de um lado colaram as figuras que representavam a paz e do outro violência).
- Após a colagem, cortei o cartaz ao meio e as crianças observaram que existiam mais fotos de violência do que de paz, então iniciamos a discussão “por que isso acontece?”
- Em seguida trabalhamos a música “VOZ DO EXCLUÍDO” (um rap de um cantor familiar para as crianças), discutimos o tema e cada criança expressou a sua opinião através de um desenho (desenharam uma situação que a música apresenta e respondendo a pergunta que fala na música - O QUE VOCÊ VAI FAZER AGORA PRA MUDAR A REGRA? - fizeram o desenho respondendo essa pergunta em relação à situação que representaram no primeiro desenho).

[...] Depois trabalhamos outra música - SOLDADO DA PAZ - conversamos sobre a solução para a violência, ou seja, nos tornarmos um Soldado da Paz. Em seguida cada criança escreveu uma carta para a violência convencendo-a a se transformar em paz. [...]

- Após esse trabalho as crianças passaram a perceber as reações agressivas e violentas que cada uma delas tinha em sala e combinamos que cada soldado da paz deveria lembrar o colega de como se comporta um soldado da paz.
- No decorrer da semana, após esse trabalho as crianças ficaram mais calmas, observaram suas atitudes e as dos colegas e passaram a dizer (mesmo que de brincadeira) em situações em que um briga com o outro “PAZ, AMIGO, PAZ! SEJA UM SOLDADO DA PAZ”.
- E até o momento eles têm melhorado... tenho certeza que irão melhorar ainda mais.

A iniciante conseguiu relatar em seu plano, detalhadamente, com todas as atividades realizadas destacando, as aprendizagens de seus alunos. Descreveu brevemente sua atuação como mediadora deste processo.

A estratégia para discutir o tema violência parece ter sido eficiente, talvez porque envolvesse diferentes modos de trabalho e estimulasse os alunos à participar.

No Programa de Mentoria as interações não se atinham a um único tema. Assuntos paralelos aos principais, também eram colocados e discutidos, como por exemplo,

⁵Apresentando aqui, apenas alguns trechos.

comentários sobre acontecimentos e fatos da semana, parabenização por aniversários ou datas especiais, como fez a mentora no dia dos professores.

Mariana _____ 19/10/2005

“Desejo de coração que você continue sempre sendo uma professora tão especial e dedicada com seus alunos”. Parabéns por todos os dias que se dedica à educação!

Um beijão de quem te admira muito,
Mariana.

A mentora fez uma nova avaliação:

Mariana _____ 19/10/2005

Estou encantada com a forma que encontrou para desenvolver o seu “Plano de Paz” com seus alunos, pois além da criatividade em trabalhar o tema com as crianças, você também apresentou grande sensibilidade na escolha das letras das músicas, contrastando a revolta de uma situação com o apelo pela paz de outra situação.

Acredito que com esse trabalho você soube conduzir seus alunos a refletirem sobre as situações conflituosas de disciplina na sala de aula, ou melhor, você soube reconhecer a capacidade intelectual dos seus alunos e a necessidade de adaptar situações-problema adequadas para eles pensarem, levando-os a buscarem comportamentos compatíveis com o que se espera em uma boa situação de aprendizagem. Falamos de algo que resulta da atividade planejada pelo professor combinada com a intervenção pedagógica realizada durante essa atividade, para incidir na aprendizagem dos alunos.

A mentora faz colocações sérias e pertinentes, apontando para a iniciante aspectos a serem valorizados em situações similares como reconhecer a capacidade intelectual dos seus alunos e adaptar situações-problemas. Termina apontando elementos dos processos de raciocínio pedagógico dos professores tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Mariana continua sua análise com indicações de como as pessoas aprendem, tanto professor como alunos.

Mariana _____ 19/10/2005

O progresso no conhecimento é obtido através da resolução de situações-problema, da superação de desafios. Diante de um conteúdo não completamente assimilável o sujeito é levado a uma modificação de seus esquemas interpretativos, pois aqueles de que dispõe no momento não são suficientes para resolver algo que se apresenta como um desafio. Essas modificações demandam esforços, não ocorrem facilmente, por isso enfrentamos o que a nós se coloca como um problema quando sentimos de fato necessidade, quando atribuímos sentido à tarefa, a ponto de enfrentar nos conflitos ocasionados pela insuficiência do conhecimento disponível naquele momento. Em suma, aprendemos à medida que enfrentamos problemas e modificamos nossos esquemas interpretativos por meio de esforços intelectuais.

A intervenção feita pela mentora foi muito valiosa e muito provável, contribuiu bastante para a reflexão da iniciante sobre sua própria aprendizagem.

Para as mentoras, Mariana relatou estar contente com o andamento das interações e descreveu como vinha interagindo com a professora iniciante.

Mariana _____ R. Semanal _____ 17/10/2005

Enviei uma mensagem para Carolina mostrando-me entusiasmada com a maneira que conduziu seus alunos a refletirem sobre as situações conflituosas de disciplina em sala de aula e, que dessa maneira, está levando seus alunos a buscarem comportamentos compatíveis com os que se espera para se desenvolver uma boa situação de aprendizagem. Também fiz uma abordagem sobre aprendizagem baseando-me em uma apostila do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem. Por último solicitei mais detalhes sobre as produções dos alunos desenvolvidas neste dia.

No final de outubro a interação entre as duas foi interrompida por um problema no servidor do *site* do Portal dos Professores. Esse problema foi resolvido rapidamente, voltando as trocas de mensagens.

Durante mais alguns dias, elas trocaram algumas informações sobre os combinados, Carolina relatava as atividades feita pelos alunos, buscando detalhar os resultados obtidos. A mentora encaminhava um trabalho que lera sobre letras de rap para a professora, como curiosidade, já que se lembra ao lê-lo, da atividade desenvolvida.

Tentando encerrar as atividades que envolviam o tema disciplina, no mesmo dia 19 de outubro, Mariana sugeriu uma avaliação sobre o período, questionando as mudanças ocorridas na sala de aula e nas atitudes dos alunos.

Carolina, respondeu quase duas semanas depois, pediu desculpa pela demora, justificada pelo excesso de trabalho no final de ano.

Carolina

31/10/2005

Acredito que eles aprenderam uma atitude essencial para a convivência: RESPEITO.

Observando alguns momentos deles, percebi que muitos (pois em alguns ainda não percebi uma mudança no comportamento) estão falando mais baixo, estão evitando xingamentos e ofensas etc.

Antes da aula do dia 22 [setembro], eles não tinham consciência do “estrago” que a violência e a agressão causa no mundo todo... E isso foi de suma importância para despertar a mudança de comportamento.

Infelizmente, não consegui atingir a todos 100%, existem algumas crianças que tentam fazer de tudo para “tumultuar” a aula, agredir os amigos etc... Mas essas crianças poderão levar mais algum tempo para perceber.

Acredito que a mudança de comportamento da maioria irá influenciar os outros que ainda não perceberam a importância de se ter RESPEITO pelo próximo. Nós, educadores lutamos constantemente contra a influência de muitas coisas: televisão que apresenta filmes e desenhos de luta, os ídolos impostos por ela, as músicas, e o principal deles: os valores familiares, pois educamos na escola de uma forma, e a família dá importância a valores diferentes do que ensinamos. Mas estou muito feliz com o que tenho conseguido com meus alunos! E você, Mariana, faz parte disso, pois me fez enxergar caminhos que, sozinha iria demorar para encontrar ou até mesmo não encontraria!!

Carolina fez uma importante reflexão sobre seu trabalho, sobre a atividade realizada, o desempenho dos alunos e uma breve avaliação de sua participação no Programa de Mentoria. Essa mensagem pode ter sido um indicador do desenvolvimento da iniciante como profissional que aprendera a avaliar o seu trabalho e a buscar soluções quando necessário. Outra constatação importante foi o fato de a professora não ter mais falado dos pais dos alunos de forma depreciativa. Talvez tenha percebido que conseguiu fazer a gestão da classe, mesmo sem a presença e auxílio deles.

Nas interações seguintes, mentora e professora iniciante continuaram a conversar sobre as atividades. Carolina relatou exemplos das atividades realizadas pelos alunos. Mariana gostou muito da forma como o tema foi trabalhado, do envolvimento dos alunos, mas procurou saber mais sobre as interferências realizadas pela iniciante.

Para encerrar as atividades do ano de 2005, Mariana sugeriu uma avaliação sobre a participação da professora iniciante no Programa de Mentoria. Essas avaliações constantes eram muito importante para escolher o caminho a ser seguido. Como o Programa não tinha currículo fixo, cada díade, mentora e professora iniciante, tinha um plano, sendo necessário avaliá-lo e reestruturá-lo de acordo com as necessidades da iniciante.

Carolina fez uma avaliação cuidadosa, detalhando as aprendizagens provenientes de sua participação no Programa.

Carolina _____ 21/12/2005

O principal aprendizado com nossos contatos que agora já faz parte da minha vida é: SER UM PROFESSOR REFLEXIVO.

Nessa profissão sempre irei me deparar com dificuldades e desafios, e nossos encontros me fez perceber que, para superar os obstáculos, tenho sempre que ter um momento de reflexão e avaliação do meu trabalho. E essa reflexão deve ser individual (um momento meu de interiorizar e avaliar a minha prática) e também através da troca com colegas que, em diversos momentos, podem estar passando ou já passaram por situações parecidas com as que vivenciei. Essa atitude reflexiva sobre a minha prática pedagógica consegui com nossas conversas, com os caminhos, dicas e troca que tivemos em nossos contatos.

Ao reconhecer a relevância de refletir sobre a sua prática, Carolina indicou importantes ferramentas de aprendizagem profissional como a avaliação de suas atitudes e tomadas de decisões sobre o ensino. A professora acrescentou:

Carolina _____ 21/12/2005

Sinceramente, esperava que em nossos encontros você me daria “a solução para os meus problemas” e você me mostrou que não existe receita pronta; é com a reflexão da minha prática que encontrarei caminhos e não soluções... Gostaria de ter aprendido isso antes, para que minhas aflições e medos não tivesse me “desesperado” em certos momentos.

Sendo assim, gostaria de ter aprendido uma “receita” para minhas aflições, mas você me mostrou que isso é impossível, mas existem caminhos para as soluções delas.

Como a própria iniciante percebeu, existem fatores que envolvem a profissão de professor que só podem ser aprendidos na prática e não há uma forma ideal de ensinar. A expectativa de resolver todos os problemas da prática da mesma maneira e de forma rápida, talvez faça parte do período de iniciação à carreira docente, mas não é possível saber isso antes da prática.

As contribuições do Programa de Mentoria ao desenvolvimento profissional da iniciante também foram evidenciadas na mensagem, mostrando o quanto foi importante participar do Programa, diminuindo assim os dilemas do início da carreira.

Em seguida, lembrou uma dificuldade que não foi sanada:

Carolina _____ 21/12/2005

A discussão em relação às famílias ficou um pouco de fora. Mas, acredito que o principal foco das minhas dificuldades, no momento, foi trabalhado (disciplina dos alunos).

Gostaria que você me desse uma “poção mágica” para lidar com as famílias...(brincadeira). Não sei se para os problemas com as famílias (falta de ajuda nas tarefas, orientação, aquisição de materiais, etc.) existe algum caminho, pois o papel do professor é educar os alunos... acredito que essa não é função do educador!... Mas esse problema existe e não consigo deixar de perceber que acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Ao pedir uma “poção mágica” para lidar com esse dilema, a professora mostrou estar consciente de que é um tema bastante delicado e também muito difícil de ser superado. Como já dito, para muitas famílias a escola não faz parte de sua realidade, de seus projetos pessoais e sociais, não dando o devido valor a ela.

Em seguida, concluiu sua avaliação:

Carolina _____ 21/12/2005

A metodologia foi muito boa! O fato de relacionar minhas dificuldades com o dia-a-dia de outros profissionais, que pude perceber com a leitura de reportagens; e a leitura de textos que tratavam especificamente das minhas dificuldades; vieram complementar com louvor, os questionamentos e reflexões sugeridas e orientadas por você.

Só tenho a agradecer!!! Pois depois deste Programa de Mentoria, pude perceber a importância real (concreta, pois apenas lia em textos e não utilizava) de se refletir a prática pedagógica!

Mais uma vez a iniciante revelou suas aprendizagens, valorizando a reflexão do professor em todos os momentos da prática docente e elogiando a maneira como a Mentora conduziu sua tarefa. A iniciante vai além das aprendizagens pontuais, sobre um determinado assunto, percebendo que realizar leituras, refletir sobre a prática e utilizar estratégias diferenciadas, ajuda a encontrar soluções para as dificuldades da sala de aula. Além disso, Carolina estava ciente que o professor não é responsável isoladamente pela aprendizagem dos alunos, mas que muitos fatores, inclusive externos, podem influenciá-la.

A mentora encerrou as mensagens do ano desejando felicitações a Carolina, que retribuiu os votos.

No início de fevereiro de 2006, Mariana enviou uma correspondência para saber como seriam as turmas de Carolina naquele ano.

Carolina havia passado no concurso para professor da rede estadual paulista e assumido uma 1ª série no período da manhã. À tarde, continuava no SESI com uma 3ª série. A professora relatou que a 1ª série era muito numerosa, 40 alunos, enquanto a 3ª série parecia ser uma sala bem tranqüila, mas não relatou quantos alunos a freqüentavam.

Mariana retomou a avaliação feita pela professora no final do ano anterior, mostrando a sua visão em relação às aprendizagens da iniciante.

Mariana _____ 20/02/2006

Em relação ao trabalho que estamos desenvolvendo no Programa de Mentoria, estive analisando os nossos encontros e observei algumas modificações naturalmente ocorridas:

- Percebi em seus relatos mais segurança e autonomia em relação aos “problemas” que apresentava e nas buscas de soluções para os mesmos.
- O espaçamento dos nossos encontros (antes nos encontrávamos pelo menos duas vezes por semana) e com o tempo esta freqüência se alterou.
- O controle da ansiedade inicial foi estabelecido.

Esses fatores são indicadores de amadurecimento e autonomia, você não acha? Gostaria de saber a sua opinião em relação à esse assunto e também sobre suas expectativas atuais em relação ao nosso trabalho no Programa de Mentoria.guardo sua resposta!

Na mesma mensagem, a mentora sinalizou que estava preparando um material para discutir com a iniciante sobre a falta de envolvimento e participação das famílias na vida escolar dos alunos, retomando um tema indicado como dificuldade no ano anterior.

Carolina comentou que em 2006 sua realidade era outra e supunha que teria problemas como indisciplina e falta de apoio dos pais.

Carolina _____ 05/03/2006

Acho que este ano não terei de enfrentar os problemas que tive com minha turma do SESI do ano passado!!! essa nova turma é muito disciplinada, interessada, participativa... e após a reunião de pais concluí que as crianças são o reflexo de sua família!!

Tive 95% de presença dos pais na reunião (que foi às 15 horas - geralmente horário de trabalho deles), percebi que cobram e dão respaldo aos seus filhos... e isso é o que vai diferenciar o desempenho dessa turma com a do ano passado. você não acha?

Agora, a angústia desse ano é: alfabetizar 40 alunos sem ter nunca trabalhado com 1ª série!!!

Essa turma tem mais ou menos 5 que já são alfabéticos (esses terminam as atividades super rápido), 12 alunos têm 6 anos, 10 não frequentaram pré-escola, 3 alunos possuem 8 anos, um tem 13, etc...

Gostaria de saber se nosso trabalho poderia ser desenvolvido sobre essa minha nova realidade. Vai dar tempo? Quando termina nosso encontro?

Abraços...

Carolina novamente faz afirmações em relação à participação dos pais na vida escolar dos filhos, ao atribuir o desempenho dos alunos diretamente a esse apoio dos pais, o que revela que ela continua com crenças anteriores com relação à responsabilidade sobre fracasso/sucesso escolar. A sugestão da mentora, embora não aceita pela iniciante, de discutir o envolvimento entre família e escola poderia, talvez, desestabilizar essas crenças e permitir novas percepções.

A professora apontou seu novo dilema: *alfabetização*, detectado a partir da primeira avaliação diagnóstica realizada, necessitando assim de mais tempo de participação no Programa de Mentoria. Essa dificuldade parece ser da iniciante e não dos alunos, já que é nessa série que devem ser alfabetizados.

Essa nova dificuldade de Carolina revelou que não há padrão na docência, sendo preciso realmente investir no desenvolvimento profissional contínuo e que a cada nova série/ano novos são os desafios.

Sobre alfabetização, uma grande quantidade de informações foi acumulada ao longo do desenvolvimento do Programa de Mentoria, pois geralmente, em algum momento da prática profissional, as iniciantes se deparam com a dificuldade de alfabetizar.

A mentora tentou confortá-la e mostrou que ainda teria o seu apoio:

Mariana _____ 11/03/2006

[...] Quanto aos nossos encontros, percebi que está um pouco aflita em relação ao tempo que ainda poderemos nos comunicar. Gostaria de te esclarecer que, poderemos manter contato até quando acharmos necessário - de acordo com as necessidades apresentadas e supridas em nossos encontros, ou melhor, o período de nossos contatos é flexível e dependerá do cumprimento dos objetivos propostos nos nossos diálogos, pois o maior objetivo do Programa de Mentoria é prestar-lhe ajuda em suas angústias e necessidades, lembra? Por isso Carolina gostaria que ficasse tranqüila.

[...]

Também quero dizer-te que toda experiência nova nos causa um certo desconforto e a sensação de que não somos capazes de realizá-la, porém, acredito que se chegamos onde estamos é porque somos capazes de realizar o que nos foi proposto! Pense nisso e procure ficar tranqüila.

A mentora usava uma estratégia muito interessante para lidar com os dilemas da iniciante: ela diagnosticava o problema, mas não dava “receitas” de como lidar com eles, buscando sempre favorecer a reflexão da iniciante. Mariana também a confortava sugerindo paciência por parte dela para lidar com os problemas da prática. Esse procedimento de Mariana era importante para oferecer à Carolina a percepção de que não estava sozinha em suas dificuldades. No Programa de Mentoria o processo de alfabetização e o trabalho docente com alunos em diferentes níveis de aprendizagem são temas recorrentes.

Carolina revelou estar ansiosa e fez novos questionamentos à mentora, detalhando sua nova dificuldade e as interações voltaram a ter maior intensidade.

Carolina _____ 11/03/2006

Que bom saber que poderemos manter contato sem um tempo determinado para terminar!!! Em relação às minhas “novas angústias”... No momento a minha maior dificuldade é criar estratégias, pois a turma é muito heterogênea. Em uma sondagem que fiz percebi que tenho 10 crianças alfabéticas e o restante da sala está pré-silábica ainda. As crianças alfabéticas, é até mesmo outras pré-silábicas, acabam muito rápido as atividades propostas, e existem aqueles que ficam das 7 às 11 horas só para copiar o cabeçalho no caderno!!! Minha primeira tentativa foi comprar jogos para que aqueles que fossem terminando pudessem brincar (quebra-cabeça, dominó, memória etc). Mas só o quebra-cabeça deu certo, pois os outros jogos eles ainda precisam de orientação. A atual tentativa foi deixar livrinhos em um cantinho da sala para que eles pudessem pegar... até agora está dando certo, mas alguns já não estão se interessando mais. O que você poderia me sugerir?

Nesta mensagem ficou evidente a *heterogeneidade* de uma sala de primeira série, o que é natural e esperado. Muitos alunos já estavam alfabetizados no começo do ano,

enquanto outros mostravam-se em outros níveis de aquisição da leitura e da escrita. Esses diferentes níveis de aprendizagem são comuns nas escolas e são considerados importantes para a evolução do desempenho dos alunos e também para a sua socialização. Em todos os casos as diferenças exigem do professor conhecimento e experiência para lidar com a situação, mediando a aprendizagem de todos os alunos, independente do nível em que estejam.

Carolina também mostrou que buscava alternativas para resolver o problema, fazendo experimentações, mas que nem sempre davam certo. A busca por solucionar os problemas aparece durante toda a carreira docente, mas talvez seja mais intensa no início quando as iniciantes, testam alternativas que podem dar certo ou não, buscando melhorar a prática.

Mariana relatou às outras mentoras as últimas interações com Carolina, a evolução apresentada em seus relatos e o fato de se mostrar mais segura na sala de aula. A mentora também contou sobre a dificuldade da iniciante em lidar com a *heterogeneidade da sala e alfabetização*: pediu sugestões de atividades ou estratégias para lidar com o dilema da iniciante, uma vez que nunca havia alfabetizado; retomar o trabalho em colaboração das mentoras na discussão final, destacando a importância das diferentes formações/experiências para compor o grupo de apoio às iniciantes.

Para a iniciante, a mentora fez novas indagações, queria conhecer melhor a turma, descrição dos alunos, dificuldades apresentadas, comportamento em sala de aula e instalações físicas da escola. A mentora, buscou reflexões da professora em relação à algumas atitudes tomadas em sala de aula, ou seja, a prática.

Mariana _____ 16/03/2006

Você disse que realizou uma sondagem com seus alunos, se possível, gostaria que relatasse como fez essa sondagem para categorizar os seus alunos - silábicas e pré-silábicas.

Quanto aos jogos que disse que oferece aos seus alunos, são meros passa tempo ou tem outra função?

Quanto aos livrinhos, qual orientação procura prestar aos alunos? você adota algum critério?

Gostaria que você me explicasse melhor, o exemplo que apresentou em seu relato anterior, sobre os alunos que demoram horas para escrever o cabeçalho.

Qual o seu objetivo no desenvolvimento desta atividade?

Como você analisa as tarefas dos seus alunos que são entregues rápidas?

Você já desenvolveu atividades em grupo ou em duplas em sala de aula?

Aguardo suas reflexões!

Carolina demorou a dar o retorno sinalizando problemas em seu computador, mas alguns dias depois, enviou resposta às solicitações da mentora.

Carolina _____ 25/03/2005

1. A maioria dos alunos com dificuldades possuem 6 e 7 anos e apresentam as seguintes dificuldades: - Distração - Organização - Ritmo lento para desenvolver as atividades propostas - Os pais não acompanham muito, pois muitas vezes vêm para escola sem os materiais em bom estado.
2. A escola possui sala de vídeo, a biblioteca está sendo arrumada ainda, quadra mas não coberta, a sala de aula é espaçosa.
3. A direção e a coordenação dão respaldo e apoio, ajudam a solucionar problemas, etc.

A sondagem foi feita baseada nos estudos de Emília Ferreiro. Ditei quatro palavras do mesmo campo semântico com diferentes quantidades de sílabas (giz, lápis, caneta e apagador), as crianças fizeram o desenho de cada um dos objetos, depois chamei cada criança para ler o que tinha escrito.

Os jogos são oferecido como momento de lazer, não pode ser algo dirigido pois tenho que orientar os alunos “atrasados”. (quebra-cabeça, dama, dominó, memória etc). Quanto aos livrinhos são de diferentes tipos (poesia, gibis, contos etc), também sendo um momento livre.

Com os alunos mais lentos, já não estou pedindo para escreverem mais o cabeçalho, somente colocar a data, pois não é uma atividade importante, porém, continuam mais lentos para desenvolver as atividades, até mesmo aquelas que fazemos juntos, passo a passo.

Fica evidente para a professora iniciante a diferença nos níveis de aprendizagem de seus alunos. Ao mesmo tempo, ela parece estar incomodada com o fato de ainda ter *muitos alunos não alfabéticos*, o que não deveria ocorrer, pois como já comentado anteriormente, é nessa série que as crianças devem aprender a ler e a escrever, e no início do ano é aceitável que ainda não tenham aprendido.

A iniciante descreve alguns de seus alunos, a escola e a equipe gestora. Carolina focou suas interações na classe de primeira série da escola pública, não discutindo a sua prática na sala do outro período, uma terceira série do SESI.

Nas correspondências seguintes, elas discutiram a elaboração do plano de ensino, mas a professora iniciante continuou com problemas no computador, acessando o Programa num intervalo de 10 dias. Essa situação prejudicou o andamento das atividades, diminuindo a intensidade das correspondências e acarretando demora para solucionar o problema.

Carolina sentiu muita diferença entre os alunos dessa escola pública e os da escola particular do ano anterior, mas parecia que estava conseguindo “lidar com a situação”. Talvez as angústias que tinha relatado no início fossem decorrentes de ainda não ter conhecido a turma totalmente.

Carolina _____ 25/03/2005

Em relação à minha dificuldade, como disse, preparei momentos: leitura livre de livros, jogos, e comprei revistinhas da coquetel (com caça-palavras, ligue-pontos, etc). Mas estou percebendo que eles estão entrando no ritmo, ou melhor, acho que eu encontrei o ritmo deles, pois a maioria está concluindo as atividades ao mesmo tempo.

Carolina discutia o seu trabalho com as professoras de outras séries, mas muitas vezes não concordava com o que elas diziam: *“Pediram para que começasse o trabalho com letra cursiva desde o início, mas não acho isso essencial, pois ao olhar outdoor, placas, cartazes, presentes na vida das crianças, a maioria deles é em letra bastão”* (22/04/2006).

A mentora elogiou o senso crítico da professora em relação à opinião/sugestão de seus pares e quis saber como ela conseguira o equilíbrio da turma, quais estratégias tinha usado; perguntou sobre os registros da professora e se seguia algum roteiro, pois Carolina comentara que fazia todos os registros no diário de classe.

Carolina respondeu, mostrando que estava conseguindo ajustar a sua prática às necessidades de seus alunos.

Carolina _____ 07/05/2006

Além das estratégias que comentei, comecei a não exigir muito das crianças que são mais devagar...

Estabeleço uma meta para eles no dia, como por exemplo fazer por completo nem que seja uma das atividades do dia! Pois eles estavam fazendo todas as atividades pela metade.

Uma das estratégias que comecei a utilizar foi a realização de atividades em duplas e posteriormente estarei trabalhando em grupos. Formo as duplas baseando no nível linguístico que elas estão, para não acontecer de um fazer e o outro copiar.

Não seguimos nenhum roteiro pois os registros devem ser bem resumidos.

Ex: Calendário. Poesia (ordenar, circular rima, interpretação). Adição. Números ordinais e cardinais, ordem crescente e decrescente.

A iniciante também relatou como realizava atividades em duplas, estratégia que pode ser bem eficaz para trabalhar os diferentes níveis de aprendizagem, podendo também ser um tema discutido com a mentora.

Ao comentar como fazia os registros a iniciante revelou que apenas listava os conteúdos ensinados, o que não caracteriza um diário. Ainda nessa mensagem, a iniciante exemplificou como elencou os conteúdos dando a impressão que ensinara todos eles até o mês de maio.

A mentora valorizou a segurança apresentada pela iniciante, porque passado um ano já se mostrava capaz de se espelhar nas decisões anteriores para tomar novas decisões.

Mariana _____ 22/05/2006

Observei que nossos encontros estão com características muito diferentes dos encontros que mantivemos no ano passado. Percebo que você está mais segura e também mais crítica em relação ao desenvolvimento de seu trabalho docente. Essa autonomia observada em seus relatos me deixa muito satisfeita, pois indica que você não necessita mais tanto do meu auxílio quanto precisou no passado.

Mariana preocupou-se com o fato de em 2006 as interações não estarem direcionadas a uma dificuldade específica da professora, como ocorrera no ano anterior, por isso sugeriu que Carolina escolhesse um tema para ser discutido. A mentora também sinalizou que se a professora iniciante se considerava apta a continuar sozinha, então poderiam caminhar para as finalizações das atividades no Programa de Mentoria, que seria a construção do Caso de Ensino.

Em seguida, discutiu os temas das últimas mensagens, turma heterogênea e registros diários.

Mariana _____ 22/05/2006

Em relação à sua última correspondência, acredito que uma forma bastante produtora para se trabalhar a heterogeneidade dos alunos é desenvolver as atividades por agrupamento.

“Organizar os alunos em grupos e duplas durante as atividades é fundamental para que eles troquem conhecimentos. Mas essa mistura deve ser feita com critérios. É preciso agrupar crianças que estejam em fases de alfabetização próximas. Quando você coloca uma que usa muitas letras para escrever cada palavra trabalhando com outra que usa uma letra para cada sílaba, a discussão pode ser produtiva. Como elas não sabem quem está com a razão, ambas terão de ouvir o colega, pensar a respeito, reelaborar seu pensamento e argumentar. Assim, as duas aprendem. Isso não ocorre, no entanto, se os dois estiverem em níveis muito diferentes. Nesse caso, é provável que o mais adiantado perca a paciência e queira fazer o serviço pelo outro” (trecho extraído da revista Nova Escola).

Portanto, sob esse aspecto, você tem apresentado cautela no trabalho que está desenvolvendo com seus alunos.

A mentora comentou que os registros feitos pela professora iniciante, eram apenas citações de tópicos e questionou se Carolina planejava a aula e se avaliava o resultado de outra forma.

Carolina apresentou suas reflexões em relação às mudanças ocorridas em sua prática e concordou em iniciar a construção do Caso de Ensino.

Carolina _____ 27/05/2006

Realmente, com sua análise sobre os nossos encontros pude perceber e refletir... O ano passado eu estava muito ansiosa e encontrando muitos desafios, porém, esse ano continuo encontrando desafios, mas estou mais tranqüila e segura, e acredito que isso se deve ao fato de, mesmo não estarmos nos correspondendo freqüentemente, todos os dias, me pego refletindo e questionando a minha prática (analiso as atividades desenvolvidas, a participação e o desempenho dos alunos, etc), e buscando melhorar e corrigir as falhas.

Em seguida, explicou sua rotina de preparação das aulas.

Carolina _____ 27/05/2006

Quanto às atividades, no início do ano, elenquei os temas a serem trabalhados em todas as disciplinas de acordo com os PCNs, e todo final de semana, preparo as atividades da semana. Na Escola Estadual achei melhor não adotar os livros que chegaram (por enquanto) pois, são livros de 1^a série e não de alfabetização, preparo xerox e rodo atividades em estencil... Então, durante a semana vou elencando as atividades a serem trabalhadas e nos finais de semana, preparo-as no computador (escaneando e imprimindo) para poder xerocar ou mimeografar.

Apesar de a professora iniciante não ter se referido a atividades específicas mas sua mensagem revelou que alguns dos recursos que usa em sala de aula são cópias impressas ou mimeografadas, o que parece destoar da prática relatada anteriormente e da teoria em que se apóia para alfabetizar.

A professora iniciante também comentou não usar os livros enviados à escola, por não concordar com o conteúdo do material. Muitos sistemas de ensino e materiais didáticos são elaborados para que as crianças cheguem a 1^a série alfabetizadas, dessa forma existe muita diferença nos níveis de aprendizagem entre diferentes sistemas de ensino, municípios, ou mesmo de escola para escola, não respeitando as orientações das políticas públicas.

A mentora concordou em iniciar as orientações sobre como elaborar o Caso de Ensino, mas depois de encerrar o assunto sobre planejamento das aulas. Para isso enviou um modelo de plano de aula (Figura 12), pediu para Carolina analisar sua utilidade em sua prática e indicar como o usaria.

PLANO DE AULA MENSAL/SEMANAL

Escola: _____ - Profº _____

Componente Curricular: _____ - Série: _____ - Duração: _____ - Período: _____

O QUE VOU DAR Conteúdos	POR QUE VOU DAR Objetivos específicos	COMO VOU FAZER Procedimentos	O QUE VOU USAR Recursos	COMO VOU AVALIAR Instrumentos/critérios de avaliação
Análise da aula: O que de fato trabalhei? O que os alunos aprenderam? O que deu certo? Por quê? O que não deu certo? Por quê? O que preciso melhorar?				

Figura 12: Modelo de Plano de Aula enviado à professora iniciante por sua mentora.

Nas correspondências seguintes elas discutiram o plano de aula e o seu uso.

Carolina mostrou interesse em saber como seria a certificação do Programa de Mentoria, pois havia pedido evolução acadêmica⁶ em sua escola. A mentora esclareceu as dúvidas e iniciou as orientações para elaboração do Caso de Ensino⁷.

Mariana _____ 19/06/2006

Com a finalidade de orientá-la sobre a construção do caso de ensino que retrata o seu processo de aprendizagem da docência durante o período da mentoria - finalização das 120 horas, estou lhe enviando em anexo, dois textos explicativos. Gostaria que você os lesse com muita atenção e, se as instruções forem suficientes para que você realize a tarefa, aguardo o seu retorno no prazo de quinze dias. Caso tenha alguma dúvida, me comunique.

Após 13 dias, Carolina enviou para sua mentora a primeira versão do relato de ex-

⁶Na rede de ensino estadual paulista os professores podem pedir a evolução acadêmica, apresentando certificados de cursos que realizou referentes à área em que atuam. Se aceitos pela comissão do Estado o professor evolui na carreira recebendo assim, aumento de salário. No SESI a evolução salarial também ocorre através do aperfeiçoamento profissional do professor.

⁷Para as orientações sobre o “Caso de Ensino” foi enviado a iniciante os CEAD’s - Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência, criado por Nono e Mizukami (2005).

periência que ela elaborou, contando toda a sua trajetória no Programa de Mentoria. Detalhou com profundidade os projetos e atitudes tomadas buscando sanar o problema da indisciplina dos alunos.

A Mentora não fez ajustes no relato de experiência, tentando conservar a integridade da narrativa da professora.

4.1.1 Caso de Ensino I - A Busca de um Mundo Desconhecido

Em seu Caso de Ensino, Carolina conseguiu relatar todas as atividades que realizou com seus alunos, enquanto participava do Programa de Mentoria. A professora avaliou as estratégias que utilizara para sanar suas dificuldades, indicando as boas e as ruins e apontando os motivos pelos quais algumas haviam dado certo.

Carolina percebeu que o processo de iniciação à docência é longo, mas que o desenvolvimento profissional que ocorre a longo prazo produz melhores resultados. Para ela ficou claro que os problemas que tinha poderiam ser resolvidos uma vez, muito menos comum num “passe de mágica”, mas sim com muito esforço, persistência, estudo e reflexão.

Em seu Caso de Ensino, a professora não seguiu as orientações encaminhadas pela mentora. O texto não possui uma narrativa fluente, com início, meio e fim; é um texto com muitos subitens e subtítulos, o que dificultou a leitura pelas muitas interrupções.

De qualquer forma, o Caso de Ensino possibilitou à professora iniciante expressar seus conhecimentos, no que fundamenta a prática de uma professora em início de carreira, a partir da análise que fez de seu próprio desenvolvimento profissional.

A professora iniciou o relato contando quando realmente identificou que assumir uma sala de aula não era uma tarefa fácil.

Caso de Ensino I

Chega o dia de conhecer meu “novo mundo”... Uma 4ª série!
Preparei atividades de desafios lógico-matemáticos para serem trabalhados em grupos... Os alunos adoraram, mas fizeram muito barulho!
No final do dia a auxiliar docente disse: “As atividades que você preparou são ótimas, mas para esta sala, é meio complicado!”
Foi aí que fiquei sabendo que essa turma de 28 alunos era totalmente nova na escola; cada criança tinha vindo de uma escola diferente, ou seja, cada uma tinha dificuldades e conhecimentos diferentes!
Aí estava o desafio! Deixei de ter 12 alunos de 5 anos, para ter 28 alunos prestes a entrar na adolescência!!! O que falar, discutir, ensinar para eles???
Era uma realidade totalmente diferente da que eu estava acostumada: não existe apoio dos pais, as crianças não possuem material e a estrutura física da escola é precária! (Para quem estudou em uma escola particular, desde os 6 anos de idade e só saiu de lá com 25 anos... É uma mudança muito brusca, não é?)
Mas encarei essa nova fase de minha com muita vontade, pois costumo dizer que foi nesse momento que descobri que sou realmente uma educadora! [...] No meio dessa turbulência em minha vida profissional, no momento em que eu estava totalmente perdida diante dessas dificuldades (e muitas outras), encontrei uma “luz no final do túnel”, me cadastrei no programa de mentoria, e não imaginei que ia me ajudar tanto!

A professora reconheceu que muitos aspectos da prática só podem ser vivenciados, não sendo aprendidos na teoria. Reconheceu também que vem aprendendo com o Programa de Mentoria, confirmando ainda mais a necessidade em se oferecer apoio ao professor em início de carreira.

Nos relatos e nas avaliações que realizou sobre o Programa de Mentoria, a professora iniciante tinha o hábito de usar metáforas, fazendo comparações através de figuras de linguagem.

Ao relatar as dificuldades para encontrar a melhor estratégia para lidar com a indisciplina em sala de aula, a professora destaca sua persistência na busca da solução e questionou-se sobre o caminho tomado.

Caso de Ensino I

Então, depois dessas reflexões descobri mais um alternativa para a solução dos meus problemas: construir pactos com os alunos.
[...]
Mas infelizmente, observei que não estava dando muito certo, pois alguns alunos não estão levando a sério e continuam brincando em sala de aula... Onde foi que eu errei?

Falando de seu percurso no Programa de Mentoria, Carolina explicita seu modo de agir, através de tentativas e erros, o que é comum no início de carreira e não se torna

prejudicial aos alunos, se o professor souber avaliar a ação e analisar o que precisa ser melhorado, buscando acertar na próxima tentativa. Esse processo se configura como o raciocínio pedagógico do professor, e percebe-se um ciclo quase completo no caso Carolina.

Caso de Ensino I

Diante de mais uma tentativa frustrada, sugeriram vários questionamentos: Será que consegui realmente fazê-los perceber que era necessária uma mudança urgente no comportamento da sala? O erro estava na construção dos combinados, na qual a única punição era não conseguir as recompensas descrita por eles? Foi por ter elaborado os combinados com poucas crianças (pois fiz nos dois primeiros dias de aula de volta às férias, e não estavam todos presentes!)? A falha está em minha mediação? Acreditava estar fazendo essa mediação, pois todos os dias existia um momento em que parava a aula (principalmente quando a indisciplina estava no “auge”) e conversava com eles sobre o que conversamos, o que acham que devemos fazer, etc. e quando eles conseguiam permanecerem concentrados em alguma atividade sempre elogiava?

Esses questionamentos e as reflexões que minha mentora vinha me conduzindo fez com que eu percebesse que o processos de ensino e aprendizagem são quase sempre longos, pois todo processo exige um planejamento com começo, meio e fim. Como ela mesma disse “nenhum vento ajuda quem não sabe para onde navega”. Uma condição importante para esse processo é saber refletir sobre a própria prática: observação, análise e reflexão são grandes parceiras.

Diante disso acreditei que consegui uma parte essencial da construção dos combinados: todos os alunos achavam que era importante uma mudança no comportamento da sala. Sendo assim, o ponta pé inicial foi dado: os alunos se conscientizaram de que existe um problema que deve ser solucionado.

Mais uma tentativa

A cada tentativa fracassada, fui refletindo sobre minhas atitudes e reações dos alunos, porém, a cada busca estava ficando cada vez mais tranqüila, consciente do que estava fazendo, e o principal: percebi que esse meu “novo mundo” não era um “bicho-de-sete-cabeças”, e que bastava eu confiar em mim mesma e nunca deixar de refletir a cada sucesso ou fracasso, facilidade ou dificuldade.

Mais uma vez a iniciante relata o processo de desenvolvimento das atividades e sua busca incessante por um resultado satisfatório, através da reflexão e auto-avaliação, que são condizentes com qualquer conteúdo ou estratégia que a professora utilize em sala de aula, desse momento em diante.

A professora finalizou o relato, fazendo menção ao Programa de Mentoria, o que aprendeu e como sua participação foi importante para o seu desenvolvimento profissional.

Caso de Ensino I

O ponto essencial para mim foi a oportunidade de expor minhas dificuldades sem ter que “medir” palavras (comportamento esse que na maioria das escolas temos que ter para não demonstrarmos que não estamos dando conta da turma). Ter um tempo meu, de parar e refletir sobre minha prática, pois muitas vezes não temos esse tempo, ou melhor, não fazemos nenhum esforço para arrumar esse tempo.

Sendo assim, o principal aprendizado fará parte da minha vida é: SER UM PROFESSOR REFLEXIVO.

A professora iniciante conseguiu caracterizar o Programa de Mentoria, elencando alguns aspectos que são condizentes com os objetivos do Programa: liberdade para as professoras iniciantes se expressarem, flexibilidade diante das necessidades de cada diáde, estímulo e oferta de reflexão, avaliação e análise de todo o contexto que envolve a prática docente. Assim, é possível afirmar que o Programa vinha cumprindo seus objetivos.

Carolina ainda acrescentou outras aprendizagens, que poderão ser usadas durante sua prática docente, mesmo após o término de sua participação no Programa de Mentoria.

Caso de Ensino I

Nessa profissão sempre irei me deparar com dificuldades e desafios, e nossos encontros me fizeram perceber que, para superar os obstáculos, tenho sempre que ter um momento de reflexão e avaliação do meu trabalho. E essa reflexão deve ser individual (um momento meu de interiorizar e avaliar a minha prática) e também através da troca com colegas que, em diversos momentos, podem estar passando ou já passaram por situações parecidas com as que vivenciei. Essa atitude reflexiva sobre a minha prática pedagógica, consegui desenvolver com as conversas, com os caminhos, dicas e trocas que tive nos contatos com minha mentora. Sinceramente, esperava que nos encontros do Programa, encontraria “a solução para os meus problemas”, e no decorrer do processo, percebi que não existe receita pronta; é com a reflexão da minha prática que encontrarei caminhos e não soluções... Gostaria de ter aprendido isso antes, para que minhas aflições e medos não tivesse me “desesperado” em certos momentos.

Mas sei que todos esses sentimentos contraditórios que fizeram parte dessa etapa de minha vida, estarão sempre presentes na minha profissão... Pois, ser educadora é enfrentar conflitos, contradições, buscar caminhos e reflexões sempre de encontro ao crescimento tanto profissional como pessoal. E foi justamente por isso que escolhi essa profissão, e amo muito o que faço!

No geral pode-se considerar que escrever esse “Caso de Ensino” propiciou à professora refletir de forma distanciada sobre parte de seu percurso e avaliar o significado de participar do Programa de Mentoria.

Mariana elogiou o empenho da professora iniciante por continuar participando do Programa de Mentoria e estar disposta a aprender e a construir novas aprendizagens.

4.1.2 Módulo II - Experiência de Ensino e Aprendizagem

Tendo considerado o “Caso de Ensino”, como encerrado no Módulo I, em seguida a mentora propôs início do Módulo II do Programa, durante o qual a iniciante aprofundou os estudos, descreveu uma Experiência de Ensino e Aprendizagem desenvolvida e construiu mais um “Caso de Ensino”.

Vale ressaltar que no Módulo I as discussões versavam sobre as dificuldades da professora iniciante e o “Caso de Ensino” foi elaborado a partir das aprendizagens dela no Programa de Mentoria. Já no Módulo II, optativo, as professoras iniciantes desenvolveram uma Experiência de Ensino e Aprendizagem, também baseadas num dilema vivido na prática e o “Caso de Ensino” fora escrito baseado na experiência.

Mariana ficou feliz, pois Carolina aceitou participar do Módulo II e logo começou as orientações.

Mariana _____ 28/08/2006

Carolina, fiquei muito feliz ao ler a sua correspondência e sentir o seu entusiasmo em participar da próxima experiência e também em saber que o impacto de sua participação no Programa de Mentoria tenha causado um efeito positivo em sua vida. Acredito estarmos prontas para começarmos a discutir a construção do novo caso de ensino. Vou lhe enviar algumas sugestões e caso tenha alguma idéia diferente, apresente-a para que possamos chegar a um consenso. Essas são as sugestões para elaboração, desenvolvimento, avaliação e tipos de registro em relação às experiências de ensino e aprendizagens que vamos desenvolver.

Mariana _____ continuação

1º passo - identificação do tema / da temática a ser desenvolvida na Experiência de Ensino e Aprendizagem (pode ser 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 de ensino, a temas transversais etc. etc.).

2º passo - planejamento da Experiência de Ensino e Aprendizagem. Esse planejamento envolverá: - explicitação clara de objetivos da E-A - 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) - explicitação de como imagina que vai avaliar a E-A

3º passo - (concomitante ao 2º) - explicitar inicialmente as formas de registro - diário descritivo das atividades planejadas e executadas - diário reflexivo - registro de falas dos alunos - produções dos alunos - relatos de reuniões - relatos de incidentes críticos - registro de observação de classe, de alunos, de pais, de reuniões etc etc.

4º passo - desenvolvimento da E-A

5º passo - relatório final da E-A

6º passo - a partir do relatório e dos diferentes tipos de registro, elaborar o caso de ensino.

Sugestão de prazos: Setembro - 1º. a 3º. passos. Outubro - 4º. passo. Novembro e Dezembro - 5º. e 6º.s passos.

As orientações propostas pela mentora foram construídas e baseadas nos textos de Nono e Mizukami (2005) e discutidas nas reuniões semanais entre mentoras, especialistas e pesquisadoras.

Planejar, preparar, implementar e analisar uma Experiência de Ensino e Aprendizagem era considerado requisito para a construção de um bom caso de ensino.

Tanto para o Programa de Mentoria como para o desenvolvimento das atividades pela professora iniciante, o desenvolvimento de uma Experiência de Ensino e Aprendizagem de cada vez, proporciona melhor sistematização e avaliação de cada conteúdo de aprendizagem.

A professora iniciante teve dúvidas com relação ao que fazer durante o Módulo II.

Carolina _____ 02/09/2006

Estou meio em dúvida quanto ao tema, sendo assim, indico minhas “atuais angústias” para você me orientar qual tema será mais viável.

1ª SÉRIE

Pensei em observar um caso de uma aluna que ainda está pré-silábica e apresenta uma evolução bem lenta; outro tema poderia ser em relação aos diferentes ritmos das crianças em alfabetizar (porque existem alunos ainda pré-silábicos, sendo que estes participaram das mesmas aulas que os alfabéticos, e como agilizar esses processos).

3ª SÉRIE

Com esta turma tenho várias crianças com dificuldades na interpretação de textos e situações-problemas, na produção de textos, e tenho um específico que está silábico vocálico desde que entrou na 1ª série.

Aguardo sua orientação! Abraços.

A mentora, mais uma vez, tentou ajudá-la, mas sem indicar a alternativa, instigando a professora iniciante, para que ela mesma fizesse suas escolhas e percebesse o que poderia ser melhor para a sua aprendizagem.

Mariana _____ 09/09/2006

Analisei os temas que me enviou e achei todos muito interessantes para serem desenvolvidos.

[...] Para ajudá-la a refletir sobre sua decisão, gostaria que pensasse que durante o desenvolvimento desse projeto, sobre qualquer que seja o tema, o resultado do aprendizado lhe servirá de suporte para que possa também desenvolver outros temas que não forem contemplados nesse momento, pois, esse será um exercício de autonomia.

[...] Gostaria que refletisse sobre isso antes da escolha do tema, e caso ainda tenha dúvidas, entre em contato para que possamos discutir e refletir sobre ela.

Carolina demorou a responder, e decidiu deter-se nas dificuldades dos alunos da 1ª série, ou seja, a lentidão de desenvolvimento da escrita de algumas crianças.

Mariana iniciou o próximo passo: a elaboração e o planejamento de uma atividade a ser desenvolvida, buscando atender as necessidades dos alunos.

Mariana _____ 29/09/2006

Carolina, já realizamos o primeiro passo, ou seja, já definimos o tema que será desenvolvido na Experiência de Ensino e Aprendizagem. Agora devemos nos ater no segundo passo, o planejamento da Experiência de Ensino e Aprendizagem. Na elaboração desse planejamento você deverá considerar as seguintes orientações:

- explicitação clara de objetivos da EA
- 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)
- explicitação de como imagina que vai avaliar a EA

Caso tenha alguma dúvida, em relação às orientações acima prestadas, me comunique. Se as explicações forem suficientes para que elabore o planejamento, aguardo o seu planejamento.

As correspondências seguintes foram sobre a Experiência de Ensino e Aprendizagem que a iniciante fazia com seus alunos e também orientações em como construir o relatório descrevendo-a. Essas foram baseadas nas orientações discutidas no primeiro caso, mas de forma um pouco mais detalhada.

Nesse intermeio Carolina teve problemas no computador ficando alguns dias sem se comunicar.

Carolina _____ 11/11/2006

Oi Mariana...

Resolvi aparecer!!!

Mil desculpas!!! Meu computador me deixou na mão... VíRUS! E a assistência técnica demorou para solucionar o problema. Acabo de ler as novas orientações e gostaria de saber se podemos modificar as datas de entrega.

Aguardo sua resposta

Bjos

Carol.

Em sua resposta a mentora mostrou muita flexibilidade. Primeiro por saber que como as atividades ocorrem via internet, as dificuldades tecnológicas sempre apareciam em algum momento. Em segundo, porque o objetivo do Programa de Mentoria era auxiliar a iniciante a desenvolver-se profissionalmente segundo seu ritmo e sua necessidade e se isso a sobrecarregá-la de tarefas, de nada adiantava.

A professora iniciante relatou estar muito ocupada com as atividades de final de ano da escola e com um curso que estava realizando. Afirmou também que a escola SESI fecharia, que alguns professores seriam remanejados para outras escolas, mas não haveria vagas para todos. O fato de ela ser iniciante fez com que ficasse no final da lista de classificação, correndo sérios riscos de perder esse emprego.

Essa instabilidade é uma realidade na carreira docente. Os professores principiantes, muitas vezes só assumem uma sala de aula após o início do ano letivo, outros assumem salas difíceis, que professores com mais experiência não assumiram. Em alguns casos os iniciantes não assumem integralmente uma classe, apenas substituem os professores efetivos. Essas incertezas fazem com que o professor fique preocupado com o fato de ter uma sala ou não, dificultando ainda mais a rotina da sala de aula.

Mentora e iniciante, em comum acordo, combinaram a entrega da tarefa para início de fevereiro. Em seguida, desejaram votos de final de ano, voltando a se encontrar apenas após as férias.

Ao retornarem a comunicação na primeira semana de fevereiro de 2007, Mariana enviou felicitações pelo novo ano e pediu informações sobre a situação no SESI, em quais salas estava lecionando e se Carolina poderia enviar algumas considerações sobre o relatório da Experiência de Ensino e Aprendizagem, ou seja, a tarefa que havia ficado para o início do ano.

Carolina, após 20 dias, avisou que estava com problemas no computador e só depois de mais alguns dias, retornou com a mensagem:

Carolina _____ 16/03/2007
Mariana... Eu voltei!!!
Estou ansiosa para voltarmos ao trabalho!!
Aguardo suas orientações!

Com essa mensagem, a professora indicou não ter visto as orientações enviadas no início de fevereiro, ou não as entendeu. Mariana, então respondeu:

Mariana _____ 19/03/2007
Conte-me sobre a sua atual situação, ou seja, no SESI como resolveu a sua situação? E no estado qual série lhe foi atribuída? Gostaria que retomasse a primeira correspondência que lhe enviei (08/02/2007) e me relatasse um pouco a respeito de como se estruturou para desenvolver suas atividades em 2007.

Carolina respondeu quase um mês depois as solicitações pedidas pela mentora e relatou as mudanças em sua prática profissional.

Carolina _____ 16/04/2007

Mariana... Mil desculpas pela demora!!!!

Esse ano estou novamente com uma 4ª série (terrível) no SESI, e estou em uma escola de periferia com uma 1ª série.

Realidades:

1ª série: São 23 alunos (17 pré-silábicos, 1 alfabético, 1 silábico-alfabético, 4 silábicos). Os pais não acompanham o desenvolvimento dos alunos; é uma escola de período integral; não existe material (inclusive eu gastei R\$ 150,00 comprando cadernos, lápis grafite, borracha, lápis de cor, cola, tesoura... pois estaria até hoje esperando os pais comprarem ou o Estado mandar os kits).

4ª série: São 41 alunos (17 possuem dificuldades de resolução de situações-problemas, interpretação e produção de texto), mas graças a Deus, todos são alfabetizados. São agressivos (a maioria dos alunos é menino... Nesses anos de magistério percebi que isso influencia muito no andamento da sala). Foram acostumados, nas aulas de Educação Física - meninos jogar futebol e meninas ouvem música... Você acha que poderia fazer algo em relação à Educação Física? Pois eles são muito resistentes aos jogos e brincadeiras que apresento (ou brigam muito ou acham chata).

Gostaria de sugestões de temas para iniciar o meu caso de ensino.

Bjinhos

Ano novo, realidade nova. Ao mudar de escola e classe a professora identificou novos dilemas, novas dificuldades, alunos, funcionários e escola em geral, com características bem diferentes em comparação aos anos anteriores. Parecia ser uma professora novamente em seu primeiro ano de trabalho, já que quase tudo era novo.

Observa-se entretanto, que até o dia 16 de abril ela não conseguira “*controlar a disciplina*” embora dois anos antes tenha se debruçado sobre esse tema e realizado diversas intervenções diferentes com seus antigos alunos.

Isso talvez indique uma aprendizagem não consolidada ainda em termos de gestão de classe ou tentativas de controlar o comportamento não associadas ao estudo dos conteúdos específicos, como se comportamento e envolvimento na aprendizagem pela mediação do professor fossem dissociadas.

Carolina apresentou as características de seus novos alunos, uma rápida avaliação dos níveis de aprendizagem, contou situações que a incomodavam como *carência material dos alunos, falta de apoio dos pais e agressividade dos alunos*. Ao final, a iniciante indicou o tema sobre Educação Física, para desenvolver sua Experiência de Ensino e Aprendizagem para a construção do relato de experiência.

Quando a professora referiu-se a falta de acompanhamento por parte dos pais, ficou evidente que essa questão a incomodava muito, já que era um fato recorrente nas salas da professora.

Observa-se também nessa narrativa, que ela continua atribuindo aos pais a característica de desinteressados no processo educacional dos filhos. Entretanto, as aulas só haviam começado há dois meses e as crianças de 1ª série geralmente vão à escola acompanhadas dos responsáveis, o que permitiria ao menos um contato rápido nos momentos de entrada e saída dos alunos.

Adicionalmente percebe-se um novo conceito construído, que os meninos são mais indisciplinados do que as meninas.

Talvez ela pudesse se basear um pouco nas discussões que tiveram no ano de 2005 que se iniciaram a partir do tema indisciplina, e que se encaminharam para o tema violência. Dessa forma, as discussões anteriores poderiam fazer parte da prática da professora neste momento. As mudanças ocorreriam de acordo com as necessidades dessa nova turma, já que o tema seria desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Mas será que pelas discussões serem muito parecidas, não era para a professora ter superado essa dificuldade e focado em outra diferente?

Sabe-se que gestão de classe é uma das maiores dificuldades entre as professoras iniciantes, mas como o tema já havia sido discutido, é possível constatar insegurança da professora iniciante em desenvolver esse tema sozinha, paralelo a outro que poderia ser o alvo das próximas discussões.

Quanto às dificuldades elencadas pela professora para a construção da Experiência de Ensino e Aprendizagem, Mariana preferiu não decidir neste momento, ela incentivou a professora iniciante a tomar suas próprias decisões, elogiou o processo de autonomia da iniciante e pediu para que ela mesma tomasse a decisão de qual situação considerar a mais correta ou propícia para o momento.

No mesmo dia a professora iniciante respondeu:

Carolina _____ 24/04/2007

Hoje... Mesmo antes de ler sua correspondência acabei definindo o tema... E novamente gostaria de sua ajuda para lidar com a agressividade dos meus alunos da 4ª série! Estou querendo organizar estratégias voltadas às aulas de educação física para diminuir essa agressividade.

Conto com você e aguardo sua correspondência com novas orientações!

A mentora recordou as discussões feitas para o planejamento da Experiência de Ensino e Aprendizagem e para a construção do caso de ensino. E ainda questionou se na escola de Carolina não existia um professor específico de Educação Física. A mentora quis saber um pouco mais sobre essas aulas.

Carolina respondeu, mostrando preocupação em relação a essas aulas.

Carolina _____ 19/05/2007

As aulas de Educação Física do SESI de 1^a a 4^a série não possuem um professor específico, sendo o professor da sala o responsável. E é exatamente pela falta de conhecimento do professor que os alunos acabam tendo essa visão da aula de Educação Física: “meninos jogam futebol e meninas escutam música”.

Eu gostaria de incluir na minha experiência, atividades relacionadas aos jogos coletivos também (basquete, vôlei, handball...) mas eu não sei ao certo as regras e como ensinar...

A professora iniciante focou então sua Experiência de Ensino e Aprendizagem no componente curricular de Educação Física, não estabelecendo relação direta com o tema agressividade.

Na mesma mensagem, Carolina enviou seu planejamento para realizar a Experiência de Ensino e Aprendizagem. Nele, o objetivo era mostrar aos alunos que a aula vai além do jogar futebol, mas manteve o foco nos jogos coletivos. A professora acreditava que a partir desses jogos os alunos conseguiriam estabelecer regras de convivência em grupo e que todos poderiam ser beneficiados se as regras funcionassem, sem violência.

Em seguida, a mentora tentou estabelecer uma rotina para que as interações não demorassem tanto para ocorrer. Ela também fez sugestões de atividades e brincadeiras que poderiam ser desenvolvidas com os alunos, explicadas uma-a-uma, com detalhamento das regras e enviou um texto sobre plano de aula⁸ para ser lido pela professora iniciante.

Mesmo com o pedido da mentora, a professora iniciante só voltou a se comunicar no dia 14 de junho de 2007 e mesmo assim para avisar que logo entregaria a tarefa. Esse espaço de tempo entre as comunicações é prejudicial, já que a adia a discussão e muito provavelmente a solução, mais rápida do problema vivido.

Carolina só voltou a enviar uma mensagem discutindo as tarefas no dia 18 de junho, enviando o planejamento complementado. Nesta nova versão a professora manteve o que havia escrito: tema, objetivo, procedimento e avaliação, acrescentando um quadro com as atividades que seriam desenvolvidas.

⁸FERRARI, Carlos E. Nesta aula nenhum aluno fica de fora!. Plano de Aula. *Nova Escola*, São Paulo, n.201, abr. 2007.

A mentora, ao ler o planejamento, respondeu:

Mariana _____ 25/06/2007

Carolina, estou com a sensação de estarmos atropelando um pouco as fases de desenvolvimento da nossa Experiência de Ensino e Aprendizagem. Analisando o seu planejamento observei que precisamos ainda nos aprofundar em alguns itens e mencionar outros que não foram abordados, portanto, acho cedo para que já esteja desenvolvendo as atividades com seus alunos, pois, na minha opinião, precisamos elaborar o planejamento (completo) para depois, organizar o seu desenvolvimento, pois, acredito que para que as atividades causem de fato impacto para seus alunos, precisamos planejar, analisar e refletir sobre os objetivos, as estratégias, conteúdos e etc, detalhadamente.

Na minha opinião, atividades sem um bom planejamento prévio, muitas vezes, ficam soltas e sem sentido, levando-nos à frustração e sensação de incompetência. Por isso acho importante detalharmos essa fase e posteriormente a essa fase (2º passo e 3º passo), partirmos para a execução do projeto.

A mentora deixou claro que para um trabalho ser bem sucedido, deveria ser muito bem estudado e organizado. Isso valia tanto nas atividades em sala de aula como no Programa de Mentoria. Mariana sugeriu intensificar os encontros para que pudessem elaborar um planejamento mais detalhado.

Em seguida, na mesma correspondência, mostrou possíveis soluções e caminhos que poderiam auxiliar a professora iniciante a aprofundar a atividade. Para isso, a mentora se baseou em outras fontes de aprendizagem.

Mariana _____ 25/06/2007

Estou lhe enviando algumas observações importantes retiradas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, para que reflita sobre o planejamento de seu projeto. Penso que os projetos podem ser desenvolvidos de várias formas, entretanto, é importante que neles estejam garantidos alguns aspectos que o qualificam como um bom projeto. Ao planejar a experiência que pretende desenvolver com seus alunos, acho necessário que se reflita sobre:

- O objetivo do projeto é claro e sua justificativa é coerente com este?
 - A professora conhece o assunto que se pretende ensinar, ou busca conhecê-lo previamente?
 - Os recursos e os materiais sobre o assunto estão selecionados e disponíveis na hora do trabalho?
 - A professora sabe - a partir do levantamento dos conhecimentos prévios - o que os alunos conhecem e desconhecem sobre o conteúdo em questão?
-

Mariana _____ continuação

- O conteúdo do projeto é significativo em si (porque permite o estabelecimento de grande número de relações) e é significativo para as crianças (porque admite que elas coloquem em jogo para estudá-lo, tudo que sabem, podendo avançar além do já sabido).
- Os alunos conhecem e compartilham o objetivo do projeto.
- As especificidades do projeto estão contempladas nas etapas do projeto.
- Há nele continuidade educativa, isto é, encadeamento significativo de suas etapas, em complexidade crescente.
- As atividades prevêem orientações didáticas específicas para aquele objeto de conhecimento.
- O projeto favorece a interação entre os alunos como importante fator de aprendizagem.
- O projeto amplia a compreensão do aluno sobre si e sobre o meio cultural.
- O tema e os desdobramentos do projeto estão incluídos em práticas sociais concretas.
- O projeto apresenta suas orientações didáticas com suficiente clareza, a ponto de poder ser produzido.
- O projeto é composto de atividades desafiadoras que promovam ação mental dos alunos e possibilitam diversidade de estratégias em suas produções.
- A professora conduz o projeto de forma suficientemente flexível para abrir mão de alguma etapa prevista e incorporar novas etapas, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos.
- O produto final do projeto dá viabilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos.

Aguardo suas observações!

No mesmo dia, Carolina respondeu que iria fazer as reflexões sugeridas e que não havia iniciado as atividades com seus alunos.

Mariana, então aproveitou para encaminhar mais algumas orientações retiradas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Carolina ignorou o pedido da mentora para intensificar as interações, respondendo após 15 dias e só para dizer oi. Como era julho a mentora acreditou que a professora iniciante havia tirado férias.

Carolina voltou a se comunicar no dia 05 de agosto enviando cópia do planejamento

da atividade reelaborada.

Mariana mais uma vez fez intervenções no planejamento feito pela professora iniciante, questionando algumas falhas como: falta de estabelecimento do tempo, ou seja, quantas aulas iria usar para desenvolver as atividades propostas; falta de detalhes ao descrever cada jogo a ser realizado (a professora apenas cita os jogos); possibilidade em trabalhar outros conteúdos como por exemplo, Matemática para a construção de gráficos ou mesmo Língua Portuguesa. A mentora ficou aguardando retorno das solicitações.

Carolina passou mais 15 dias sem se comunicar. Mariana escreveu comentando sua preocupação com o sumiço da professora e também com a necessidade de acelerar o ritmo das atividades, pois o ano estava próximo do fim.

Carolina enviou uma mensagem, um mês depois com a nova versão do planejamento.

Carolina _____ 09/09/2007

Me desculpe pela demora!

Mas acho que agora poderei colocar “Mãos-a-obra”.

Segue o planejamento inclusive com a data prevista de início dia 14/09. Se você estiver de acordo, aguardo o seu “sinal verde”.

A mentora gostou do planejamento (anexo A), fez comentários e incentivou a escrita de diários reflexivos, valorizando sua importância para o desenvolvimento profissional da professora. Para ela, foi importante a iniciante considerar um histórico para compreender a evolução da participação feminina nas atividades físicas, principalmente em algumas modalidades que, até pouco tempo, eram consideradas exclusivamente masculinas.

Novamente, a professora iniciante ficou sem se corresponder, mas quando enviou sua mensagem declarou:

Carolina _____ 03/10/2007

Mariana, só estou escrevendo para dizer que estou adorando desenvolver esse projeto e que em breve, envio os registros!

Abraços.

Nesse meio tempo, professora iniciante e mentora trocaram mensagens curtas, dizendo apenas um oi, ou se parabenizando pelo dia do professor.

No dia 22 de outubro, Carolina enviou seu diário reflexivo para a mentora. Nele, a professora descreveu como aconteceram as atividades, seus comentários algumas reflexões e avaliações, entre elas, a opinião dos alunos sobre a aula de Educação Física.

Carolina _____ 22/10/2007

Os alunos foram unânimes ao dizer que as aulas de Educação Física servem para se divertir, exercitar o corpo e aprender, além de dizerem que adoram as aulas porque as professoras dão brincadeiras que eles adoram: futebol, chute a gol, corre cotia, dança (ouvir música e dançar).

Essas respostas só confirmam o fato dos professores darem o que eles pedem e não possuem conhecimento de jogos e brincadeiras diversas.

Ao serem questionados sobre o que gostariam de aprender, fiquei surpresa com as respostas: "... brincadeiras novas e sempre diferenciadas"; "... atividades de coordenação motora e equilíbrio", "jogos que ganham medalhas... Vôlei, basquete, etc".

Diante disso, percebo que mesmo oferecendo atividades que os alunos gostam, eles querem aprender algo além, brincadeiras e jogos diferentes do que já estão acostumados.

O interesse dos alunos pelo novo projeto da professora pode favorecer o desenvolvimento das atividades e obter ao final, um resultado positivo. O sucesso dos projetos no que diz respeito ao envolvimento e a aprendizagem dos alunos é influenciada pelo interesse deles em participar das atividades.

A professora iniciante, após relatar toda a atividade, as entrevistas, o desenvolvimento das brincadeiras, concluiu:

Carolina _____ 22/10/2007

Após vivenciarem diversas brincadeiras, a resistência foi diminuindo, pois acredito que descobriram que podem se divertir de várias formas, mesmo não sendo a sua brincadeira preferida.

Mesmo ainda tendo um número grande de alunos que preferem futebol, acredito que consegui atingir o meu objetivo, pois em seus depoimentos demonstraram gostar das outras brincadeiras mas que ainda preferem futebol.

O meu objetivo não era que deixassem de gostar de futebol, mas sim, que modificassem o olhar em relação as aulas de Educação Física, e descobrissem novas formas de desenvolverem o físico e de se divertirem.

Analisando todo o meu trabalho (entrevistas e intervenções), pude concluir que os alunos têm vontade de conhecer novos jogos e brincadeira, cabe ao professor oferecer-lhes.

Mesmo não sendo especialista, tendo pouco conhecimento sobre Educação Física, o professor pode pesquisar, trocar idéias com os companheiros, buscar novas fontes... pois para brincar e se divertir não é necessário ser especialista, não é?!

A atividade bem planejada e realizada do início ao fim é o primeiro passo para que o resultado possa ser satisfatório. A professora iniciante comenta sobre a importância do professor pesquisar, buscar informações, também ter interesse na atividade. Essas características são relevantes não só para a Educação Física, mas para toda a prática profissional do professor.

Carolina parece estar sempre buscando novas estratégias de ensino, participando de eventos e cursos investindo em sua formação continuada.

A mentora, em sua mensagem seguinte não comentou o diário enviado pela iniciante e enviou os próximos passos a serem realizados.

Mariana _____ 26/10/2007

Seguindo o nosso cronograma, agora deverá elaborar o relatório descritivo detalhado da Experiência de Ensino e Aprendizagem realizada, ou seja, o 6º passo da primeira parte das orientações do Programa de Mentoria - Fase 2. Nessa etapa você deverá redigir toda a sua experiência, ou seja, todos os passos que seguiu durante o planejamento e a execução do seu plano.

Na mesma mensagem lembrou os passos para a realização da Experiência de Ensino e Aprendizagem e ao final, reafirmou a próxima tarefa:

Mariana _____ 26/10/2007

Sugiro que redija o seu relatório o quanto antes (se possível até quarta feira - 31/10), pois, depois de realizada essa tarefa ainda terá que elaborar o seu caso de ensino e depois de pronto, se preciso for, ainda teremos que modificá-lo de acordo com intervenções que poderão ser feitas. Portanto, como pode observar o nosso tempo é curto, pois, deveremos estar com tudo pronto até a penúltima semana de novembro porque tenho que entregar o meu relatório até - no máximo 30 de novembro, e nele deverá constar todo esse processo que estamos desenvolvendo. Sendo assim, peço a sua colaboração na agilização das tarefas.

Mariana deixou Carolina um pouco confusa, já que estava achando que o relatório reflexivo que acabara de enviar era o sexto passo pedido pela mentora. Mariana então esclareceu que a atividade feita pela iniciante referia-se ao 5º passo, ou seja, o registro das atividades realizada.

Mariana _____ 29/10/2007

Agora o que deverá fazer é o relatório descritivo detalhado de todo o processo da Experiência de Ensino e Aprendizagem que realizou, ou seja, redigir um texto relatando desde o início todo processo que vivenciou. Contar por que resolveu desenvolver esse projeto com seus alunos (qual a dificuldade que estava enfrentando), como organizou o planejamento das atividades, como foi o desenvolvimento das atividades (o registro da experiência), etc. Você deverá fazer um texto só, de todas as etapas realizadas. Na verdade você deverá organizar um relatório de tudo que já tem registrado. Caso ainda tenha dúvida, estou a sua disposição para esclarecê-las.

No dia seguinte, Carolina enviou sua versão do relatório descritivo descrevendo a Experiência de Ensino e Aprendizagem para a mentora.

Carolina iniciou o relatório contando as experiências que teve com as aulas de Educação Física enquanto aluna:

EEA _____ 30/10/2007

A Educação Física sempre foi uma disciplina que me agradou muito, porém, minhas experiências na época escolar (principalmente no magistério) não foram boas.

Sempre gostei muito de basquete, handball, jogos e brincadeiras diversas, porém, quando ingressei no magistério as aulas tinham duas opções: escutar música ou jogar vôlei. Diante disso, passei a não gostar de jogar vôlei (apesar de adorar assistir) pois era um dos esportes que tinha menos facilidade.

A professora relatou o motivo da escolha do tema e em seguida, contou como desenvolveu as atividades.

EEA _____ 30/10/2007

Então elaborei 10 aulas com o objetivo de desenvolver estratégias que levassem os alunos a desmistificarem o objetivo das aulas de Educação Física como “aula para jogar futebol ou bater pênalti”.

Realizei entrevistas com alguns professores e seus alunos, para identificar a concepção que possuíam sobre as aulas de Educação Física.

Solicitei que meus alunos respondessem questões sobre o objetivo e atividades que conheciam e que acreditavam que fizesse parte dessas aulas, visando levantar os conhecimentos prévios dos alunos.

Em seguida, preparei e desenvolvi atividades de jogos coletivos, cooperativos, perseguição, disputa, ataque e defesa, atividades de expressão corporal, entre outras.

Em sala de aula, as regras do jogo foram apresentadas aos alunos, e posterior a isso, as atividades foram realizadas.

Ao voltar para a sala, discutimos, comparamos, refletimos sobre a atividade (dificuldades e facilidades encontradas na execução, elaboração de uma outra forma de jogar essa brincadeira), bem como um trabalho interdisciplinar abordando produções de textos, gráficos, etc.

O acompanhamento das atividades foi feito por meio de registros das falas e produções dos alunos, e relatos reflexivos.

Na narrativa parece que o trabalho da professora se mostrou bem completo, não focando apenas nas atividades que ocorriam na quadra, ou seja, a hora do exercício efetivamente, mas também na discussão das atividades, anteriormente explicando as regras e posteriormente com atividades que chamou interdisciplinares, sem deixar claro, entretanto qual foi o jogo e nem a idéia de interdisciplinariedade visto que fazer gráfico e texto não pode ser considerado interdisciplinariedade.

Depois de relatar as atividades realizadas a iniciante concluiu que os alunos apresentaram resistência inicial às atividades, mas que aos poucos foram se interessando e

gostando dos novos exercícios e brincadeiras. A professora apresentou poucas análises, mas comentou que o resultado obtido com a maioria dos alunos foi satisfatório.

Mariana elogiou o relatório produzido pela iniciante e deu continuidade as atividades propondo a construção do “Caso de Ensino” que descrevesse e problematizasse a experiência que Carolina vivenciou. A mentora orientou e lembrou os passos para realizar a construção do caso de ensino, afirmando acreditar em seu potencial para cumprir mais essa tarefa.

No dia 18 de novembro a professora iniciante enviou sua primeira versão do caso de ensino. Nas mensagens seguintes as duas discutiram melhorias para o texto do caso. Mariana fez sugestões e Carolina tentou contemplá-las. Entre as sugestões a mentora propôs organizar o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão e fazer uma narrativa de todas as fases da sua experiência. Por último, a mentora enviou dois casos de ensino como exemplo para a professora iniciante. Nessa época Carolina estava respondendo as mensagens quase diariamente e realizando as solicitações da mentora.

Carolina estava se dedicando a construção do caso de ensino, e conseqüentemente ao Programa de Mentoria.

Após várias interferências, no dia 28 de novembro, Carolina enviou a versão final do seu “Caso de Ensino”.

A apresentação do caso da iniciante seguiu o mesmo modelo do primeiro período construído, com muitos subitens⁹.

Mariana elogiou o “Caso de Ensino” e em seguida enviou uma pequena avaliação para Carolina responder sobre sua participação no Programa de Mentoria, visto que o ano estava chegando ao fim.

4.1.3 Linha do Tempo

⁹Como já comentado este Caso de Ensino não será analisado, focando as análises em apenas uma atividade do Módulo II.

Categorias das Linhas do Tempo

Interação Mentora e PI

- a. Primeiros Contatos
 - Saudação
 - Incentivo (comentário positivo)
 - Elogio
 - Cobrança
 - Desabafo
- b. Relação Interpessoal (foto, saudação, desabafo, cobrança)
- c. Últimos contatos (incluindo PIs desistentes)

Informações sobre o PM

- a. Módulo I
- b. Módulo II
- c. Casos de Ensino I
- d. Caso de Ensino II
- e. EEA
- f. Desligamento

Sobre os Alunos (informações)

- a. Pessoal
- b. Familiares (Pais)
- c. Acadêmicas
- d. Dificuldades Específicas

Professora Iniciante (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Professora Mentora (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Sobre a Classe (informações)

- a. Níveis de aprendizagem dos alunos
- b. Gestão da classe (disciplina)
- c. Características dos alunos
- d. Agrupamentos

Sobre a Escola (informações)

- a. Administrativa (regimento, conselho, APM, regras, horários de entrada e saída)
- b. Organizacional (Turnos, horário de intervalo, formação das classes)
- c. Pares
- d. Direção/Coordenação
- e. Componente Curricular
- f. Estrutura projetos da escola
- g. Material de Apoio

Sistemas

- a. Políticas Educacionais
 - 1. Currículo
 - 2. Atribuição de classes
 - 3. Classes de reforço
 - 4. Livro didático/ Apostila
 - 5. Métodos específicos
 - 6. Projetos
- b. Redes de Ensino
 - 1. Municipal
 - 2. Estadual
 - 3. Particular
 - 4. Sesi

Conteúdos

- a. Alfabetização
- b. Matemática
- c. Outros componentes curriculares (Ciência, Geografia, História,...)
- d. Outros Componentes curriculares
- e. Atividades específicas

Comunicação Online

- a. Infra-estrutura
 - 1. Plataforma (portal)
 - 2. Máquina, Equipamento
- b. Frequência/regularidade da interação

Atribuições do Professor

- a. Planejamento
- b. Plano de Aula / de Atividade
- c. Reunião de Pais

Fontes de aprendizagem da Docência

(Oferta de material/sugestão/subsídio/ Busca de Novas Informações)

- a. Programa de Mentoria
- b. Palestras e Eventos
- c. Leitura
- d. Cursos
- e. Pares/escola
- f. Relações pessoais
- g. Alunos

Atividades do Programa de Mentoria

- a. Experiência de Ensino Aprendizagem
 - 1. Alfabetização
 - 2. Outros Componentes Curriculares (L. P., Mat., Cc, Ed F.)
 - 3. Gestão da Classe (indisciplina, trabalho em grupo, atividade em Educação Física)
 - 4. Metodologia de Ensino (Projetos)
 - 5. Avaliação da aprendizagem (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Diários
- c. Caso de Ensino
- d. Questionário

Avaliação

- a. Da aprendizagem dos alunos (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Do trabalho da professora
- c. Do trabalho da mentora
- d. Do Programa de Mentoria

4.1.4 Avaliando o Programa de Mentoria e as Aprendizagens da Iniciante

No dia 14 de dezembro, Carolina enviou sua avaliação ao Programa de Mentoria, sobre o desenvolvimento das atividades do Módulo II, relatando e analisando suas aprendizagens, dificuldades, pontos positivos e negativos durante o desenvolvimento do Programa.

Carolina relatou que a escola em que lecionava nesse último ano, os gestores, os professores e os alunos colaboraram para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao Programa, mesmo que de forma indireta, já que não comunicara a direção sobre sua participação no Programa, pois sempre teve muita liberdade para trabalhar, desde que se mantivesse de acordo com a proposta da rede de ensino. Parece assim, que ela estava mais integrada no SESI e não sentia mais a hostilidade do ano anterior.

A professora analisou a sua contribuição para a escola. Carolina apontou que além do sucesso das atividades realizadas com os alunos, também despertara interesse nos professores em conhecer um pouco mais o trabalho que estava realizando, principalmente quando fez uma pequena entrevista com eles sobre as atividades de Educação Física.

Sobre suas aprendizagens, Carolina revelou que “retomar os objetivos da aula de Educação Física” foi muito importante para ela, como professora. Mas ela também elencou suas dificuldades nesse processo, como a insistência de alguns alunos em quererem apenas jogar futebol e a resistência diante de algumas atividades diferenciadas. O fato de se considerar ansiosa foi uma dificuldade, que relatou ter superado, planejando cada atividade detalhadamente e tentando não mostrar sua insegurança durante o seu desenvolvimento.

Quando questionada se havia percebido influência da participação no Programa de Mentoria em seu trabalho em sala de aula, a iniciante respondeu:

Carolina _____ 14/12/2007

Sem dúvida. Logo nas primeiras atividades, a minha ansiedade foi diminuindo, pois a aceitação dos alunos foi boa. E o resultado final foi fantástico! Percebi que devo investir em pesquisas de novas atividades porque os alunos gostam do que já conhecem, e ampliando o seu repertório de brincadeiras poderão conhecer, vivenciar e descobrir novas coisas.

Carolina também comparou suas aprendizagens nos dois módulos:

Carolina _____ 14/12/2007

Como no módulo I, reafirmei a importância da reflexão sobre minha prática para o processo de ensino e aprendizagem.

E descobri que os alunos querem conhecer, descobrir e explorar novos horizontes... Cabe ao professor oportunizar esses momentos, mesmo que tenha receio ou insegurança, pois basta buscar, pesquisar e refletir, que esses sentimentos se transformam e ele acaba descobrindo novos caminhos, e conseqüentemente, mostrando novos horizontes aos seus alunos.

A iniciante encerrou sua avaliação comentando que no ano seguinte, quando não tivesse mais o apoio de sua mentora continuamente, buscaria trocar idéias com os demais professores e informações em textos, livros etc. Comentou também que refletir sobre seu trabalho e sua prática em sala de aula já faziam parte de seu cotidiano e que sempre buscaria *“identificar as falhas, os sucessos e os caminhos a serem seguidos”*.

No dia 17 de dezembro de 2007 a mentora encerrou as atividades de Carolina no Programa de Mentoria, parabenizando o “Caso de Ensino” elaborado pela.

Mariana _____ 17/12/2007

Oi Carolina.

Espero que esteja bem!

Carolina, a coordenação já me retornou sobre o seu caso de ensino II e, como já era esperado, o parecer foi favorável a minha expectativa - muito bom.

O certificado referente a sua participação no Programa de Mentoria já está sendo providenciado, porém, só deverá ficar pronto no próximo ano.

Neste momento gostaria de parabenizá-la pelo seu desempenho durante o desenvolvimento do nosso trabalho. Você demonstrou ser uma professora muito responsável, dedicada e, principalmente, comprometida com a sua profissão. Desejo que essas qualidades sejam sempre suas parceiras ao longo de sua vida profissional trazendo-lhe muito sucesso em sua trajetória.

O Programa de Mentoria nos moldes propostos inicialmente está se encerrando. Foi um trabalho onde todos se dedicaram muito para que o seu resultado pudesse trazer benefícios para a educação do nosso país.

Esperamos que a semente plantada, cultivada e os frutos colhidos possam ser apreciados e re-plantados por todos os que se dedicam e acreditam na educação como um instrumento de transformação e crescimento do ser humano.

Agradeço de coração a sua colaboração e a confiança que depositou no meu trabalho. Confesso que me dediquei muito para lhe ser útil e compartilhar contigo de suas angústias e necessidades e, espero ter contribuído de alguma forma para o seu crescimento profissional.

Mariana _____ Continuação

Sinalizando o encerramento de nossas atividades, estou lhe enviando em anexo uma carta das coordenadoras do Programa de Mentoria contendo um importante questionário a ser respondido por você, no máximo até o dia 15/01/08. Você deverá enviar essa carta para o endereço eletrônico da Professora Aline disponibilizado na carta anexa. É muito importante o seu retorno para a finalização do nosso trabalho, portanto, quanto antes entregar melhor.

DESEJO-LHE UM FELIZ NATAL E UM ANO NOVO REPLETO DE PAZ E BONS ACONTECIMENTOS!

Um grande beijo de sua amiga e parceira!

Mariana.

A iniciante respondeu ao questionário enviado pelo Programa de Mentoria, como fechamento de sua participação no Programa. Nesse questionário indicou que normalmente acessava o site do Programa de Mentoria do computador da sua casa, facilitando a realização das atividades, que poderia ser feita em qualquer momento do dia.

Carolina relatou que se dedicou ao Programa em média duas horas por dia e que o apoio recebido havia sido “*fantástico*”, já que a mentora sempre estivera presente em seus momentos de ansiedade e a auxiliara na busca de soluções para seus dilemas.

Sobre sua participação no Programa e as aprendizagens decorrentes, a iniciante declarou:

_____ Avaliação

Este ano, costumo dizer que fui abençoada! Minhas turmas são ótimas em relação à disciplina (que foi a minha grande dificuldade do ano em que ingressei no programa), não tenho tantos alunos com dificuldades de aprendizagem...realmente estou no paraíso!

Mas, ao analisar a minha realidade desse ano, me pergunto se o que sinto em relação à essas turmas, não é reflexo do trabalho que consegui desenvolver diante das atividade do programa (será que minha ansiedade não é menor? Será que estou mais segura do que estou fazendo? Será que é porque os momentos de reflexão e avaliação de minha prática estão mais presentes?).

Carolina comentou sobre suas expectativas ao ingressar no Programa de Mentoria.

_____ Avaliação

Minha expectativa era que eu recebesse uma solução imediata para a aflição e dificuldade que estava vivenciando no momento. Porém, após os primeiros contatos com minha mentora, fiquei um pouco decepcionada, pois ela me deu textos para ler, fez algumas perguntas; que naquele momento não consegui entender o porquê...porém com o tempo percebi como seria o trabalho.

Esse relato da ansiedade da professora iniciante e que Carolina buscava respostas prontas e rápidas para resolver seus problemas não percebendo ainda a complexidade da ação de ensinar e a ausência de respostas universais.

Carolina relembrou suas dificuldades iniciais e o dilema que vivia com a quarta série em que lecionava; os problemas de indisciplina e falta de apoio dos pais tomaram para ela proporção enorme, causa de sua inexperiência. Ela comentou:

Avaliação

Diante do desconhecido a ansiedade parece um abismo sem fim, mas o programa me ajudou a diminuir e controlar essa ansiedade, e me alertou que não existe solução pronta, o educador deve buscar caminhos para resolver seus conflitos através da auto-avaliação, da reflexão e da vontade.

Ao finalizar sua participação no Programa de Mentoria, a professora iniciante afirmou que trabalhar com a heterogeneidade da turma era o que mais a angustiava, no momento; apesar de já ter essa dificuldade quando iniciou no programa, na época, não era prioridade. Essa colocação parece indicar que os problemas e angústias dos iniciantes precisam ser abordadas segundo as prioridades por eles mesmos estabelecidos e que apesar de a superação de um obstáculo provável favorecer a superação de outros, nem sempre essa influência é facilmente percebida, nem o problema é completamente igual, nem a solução anterior é a ideal no novo contexto, assim a situação exige continuar a aprender sempre e aprender em contexto.

A iniciante comentou sobre o que aprendera e o que faltara aprender nesse período:

Avaliação

Aprendi que o educador deve ser reflexivo, estar sempre analisando sua prática, suas atitudes, ou seja, deve avaliar o processo de aprendizagem e com isso consegue lidar melhor com suas dificuldades, angústias, ansiedades e conflitos. [...] Preciso aprimorar os momentos de reflexão sobre minha prática pedagógica, para poder encontrar formas de trabalhar essa minha nova dificuldade: trabalhar com atividades diversificadas diante da heterogeneidade da turma.

Carolina elogiou sua mentora, as atividades propostas e o tempo para realização estabelecido por ela. Contou que a mentora e o Programa de Mentoria superaram suas expectativas iniciais.

Avaliação

Minha primeira impressão em relação à isso foi “nossa, será que vai dar certo? Como uma pessoa pode me orientar sem saber e sentir as minhas dificuldades e angústias?”. Porém, no decorrer do programa percebi que a mentora percebeu melhor a minha angústia do que as outras professoras que tenho contato “cara a cara”. Achei uma experiência fantástica! Pois a mentora, além da bagagem e experiência que tinha, teve uma percepção maravilhosa para poder me orientar apenas com palavras que escrevia para ela! Não imaginei que isso poderia acontecer.

Dessa manifestação pode-se depreender qualquer EAD via internet, mesmo em proposta complexas como a do Programa de mentoria, que não tinha um currículo fixo nem tempo previamente estabelecido é uma alternativa viável para a formação de professores.

Carolina e suas aprendizagens

Analisando as mensagens trocadas entre professora iniciante e mentora pode-se perceber que seguiram certo padrão, mantendo um estreito vínculo com as necessidades indicadas pela professora iniciante. Essas interações tinham metas, objetivos e estratégias bem definidas, o que pode ter sido um facilitador dos processos de aprendizagem indicados pela iniciante.

Mentora e iniciante estabeleceram uma boa relação, não houve conflitos nem dificuldade na interpretação das mensagens, a linguagem utilizada sempre foi muito clara, facilitando o entendimento.

Pode-se dizer que mentoras e professoras iniciantes estão vivenciando processos de atribuição de significados individuais, em díades e coletivos, a partir da sua interação e do desenvolvimento das ações relacionadas ao Programa (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 285).

Os temas discutidos pela díade foram diversos, contemplando várias áreas que envolvem a prática do professor. A partir da Linha do Tempo, foi possível relacionar o tema, com as categorias apresentadas:

- **Alunos:** o tema foi discutido principalmente no primeiro ano, quando a professora apresentou dificuldade em lidar com a falta de apoio dos pais. Nos outros anos o tema foi retomado, mas não como uma dificuldade da iniciante, mas sim para comentar ou relatar algum fato específico. Foram discutidas, em média, 10 mensagens sobre o tema.

- **Sobre a classe:** dificuldade sobre gestão de classe foi o tema mais discutido entre professora iniciante e mentora, totalizando 30 mensagens, sendo que 24 delas ocorreram no primeiro ano de interação. Outras dificuldades também foram discutidas, como diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, além de suas características. Em 2006, houve 10 mensagens sobre heterogeneidade da classe e em 2007 o tema sobre a classe foi pouco tratado, aparecendo apenas quatro vezes nas mensagens.
- **Sobre a escola:** o tema foi discutido de forma bem geral, com mensagens sobre informações administrativas, contando sobre outros professores e a equipe gestora, além da estrutura e projetos da escola. O tema apareceu nos três anos de interação.
- **Fontes de Aprendizagem:** durante a participação no Programa de Mentoria a professora iniciante revelou principalmente aprendizagens decorrentes do Programa de Mentoria, seguida de cursos que participou, livros e alunos.
- **Conteúdos:** as discussões sobre conteúdos se concentraram em 2006, exclusivamente sobre a dificuldade da iniciante em alfabetizar alguns alunos. Ao todo foram oito interações. As discussões sobre as aulas de Educação Física estão apontadas nas atividades relacionadas as Experiências de Ensino e Aprendizagem.
- **Sistemas:** as interações nessa categoria versavam sobre o sistema de ensino do SESI, sendo um total de 24 mensagens, concentradas no primeiro ano de interação da diáde. Também foram foco das interações os projetos desenvolvidos pela iniciante (12 mensagens), as atribuições de aula no início e fim de cada ano e 3 mensagens sobre classe de reforço.
- **Atribuições do Professor:** 18 mensagens traziam discussões sobre assuntos relacionados às atribuições do professor; os assuntos se misturavam nas três categorias, planejamento, reunião de pais e plano de atividades.
- **Avaliação:** as avaliações aconteceram durante todo o processo e versavam sobre os alunos, a professora iniciante e o Programa de Mentoria.
- **EEA:** em 2006 foram discutidas em seis mensagens as experiências de ensino e aprendizagem envolvendo alfabetização. No final desse ano e no início de 2007 as professoras discutiram experiências sobre gestão de classe e sobre Educação Física.
- **Diários:** oito mensagens traziam o assunto diários, estando concentradas no início de 2005 e meados de 2006.

A Tabela 1 apresenta a síntese de todas as categorias que apareceram nas interações entre iniciante e mentora, iniciando pelas mais discutidas, em ordem decrescente de frequência.

Tabela 1: Temas mais discutidos nas interações com Carolina.

Nº de vezes (mais de)	Categorias
48	Classe
48	Atividades do Programa de Mentoria
45	Interação/Relação Mentora - PI
44	Sistemas
21	Informações sobre o Programa de Mentoria
20	Avaliação
16	Escola
18	Atribuições do Professor
11	Fontes de Aprendizagem
8	Professora Iniciante
8	Conteúdos
8	Alunos
7	Comunicação Online
2	Mentora

A seguir, foca-se nas principais dificuldades apresentadas por Carolina, apresentadas nas categorias acima:

- gestão da classe: dificuldade em lidar com a indisciplina e a violência dos alunos;
- diferentes níveis de aprendizagem: preparar atividades para os alunos com mais facilidade, para poder dedicar-se aos com dificuldades;
- Educação Física: modificar a maneira como a disciplina era vista pelos alunos, buscando novas atividades para a aula;
- Sistema SESI: ajustar a prática às normas do sistema de ensino;
- alfabetização;
- falta de apoio dos pais.

No Programa de Mentoria o processo de alfabetização, o trabalho docente com alunos em diferentes níveis de aprendizagem e turmas heterogêneas foram temas discutidos na maioria das diádes. A literatura especializada também vem apontando na mesma direção.

Soligo (2003), por exemplo, valoriza as classes heterogêneas¹⁰ pelas possibilidades advindas das interações entre alunos com conhecimentos diferentes, pois não é incomum que eles aprendam uns com os outros, muitas vezes não necessitando da intervenção do professor.

Com relação às dificuldades de Carolina, Dune e Villani (2007) colocam que disciplina e gestão da classe também costumam ser dificuldades bem frequentes nos professores iniciantes. Percebe-se, por outro lado, que Carolina se preocupava com o comportamento dos alunos, porque dessa forma a aprendizagem poderia ficar comprometida. Suas tentativas em acertar foram valiosas e ela pareceu analisar as situações que enfrentou de forma clara. Constata-se também, que mesmo a professora iniciante se incomodando com a indisciplina e agressividade dos alunos ela, algumas vezes, adotava uma postura agressiva com os alunos. Mas, em seguida, ela apresentava algumas reflexões sobre sua prática, avalia seu trabalho e dos alunos, procurando estratégias de solução.

Para Abarca (1999) esses aspectos são comuns no início da carreira porque

a concepção teórico-prática sobre o processo de ensinar e aprender construída durante a formação inicial choca-se frequentemente com a realidade prática e complexa da vida educacional de uma escola ou sala de aula, na qual se tem que tomar constantes decisões que necessitam de apoio e referenciais que estão disponibilizados na prática, como também numa formação que permite construir a partir de reflexões sobre sua atuação e prática cotidiana (ABARCA, 1999, p 62).

É importante ressaltar que a análise e reflexão sobre a prática e o desempenho dos alunos sempre fizeram parte do cotidiano de Carolina, tendo sido primordiais para a melhoria na qualidade de suas aulas e para a aprendizagem docente. Entretanto, essas reflexões foram disparadas pelos questionamentos da mentora e sua forma de conduzir a interação, nunca dando respostas diretas aos dilemas da iniciante.

Para Tancredi, Reali e Mizukami (2005):

a reflexão é um processo de atribuição de significados que leva o aprendiz de uma experiência a uma próxima, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e idéias. É este fio condutor que faz com que a aprendizagem continuada seja possível e garanta o progresso da pessoa, e em última instância, da sociedade (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 105).

Quando o assunto tratado era a falta de apoio dos pais, a professora iniciante, algumas vezes, atribuiu a eles o desinteresse e o nível de aprendizagem dos filhos, comentando que

¹⁰Considerando que todas são.

a presença dos pais é responsável pelo sucesso na aprendizagem da criança. Ao longo do tempo essa concepção não parece ter se modificado e a iniciante não a via como um problema pois não se interessou em discutir sobre isso com a mentora quando ela sugeriu. Não podemos atribuir aos pais toda a responsabilidade na aprendizagem dos filhos.

Com relação à participação da família nas atividades escolares, segundo Reali e Tancredi (2001) essa relação poderia ser melhorada se

[...] os professores soubessem quem são as famílias de seus alunos e o que desejam para seus filhos. Seria importante também, que soubessem como se comunicar de forma eficiente com as famílias, auxiliando-as a encontrar estratégias adequadas para ajudarem seus filhos nas tarefas escolares que levam para a casa, sem desrespeitar suas características culturais, disponibilidade, entre outros aspectos (REALI; TANCREDI, 2001, p. 30).

Dune e Villani (2007) consideram que tão importante como saber procedimentos e estratégias diferentes para a disciplina e a gestão da classe, os professores iniciantes serão significativamente mais eficazes se também pautarem sua gestão no conhecimento e no respeito às normas culturais diferentes dos estudantes. Segundo esses autores, quando os professores são preparados adequadamente para serem tolerantes culturalmente com os estudantes, esses se beneficiam disso de diversas maneiras. Mariana foi também nessa direção, quando questionou a professora para investigar como era o relacionamento dos alunos com os pais e familiares, questionou sobre a reunião de pais, se havia participação ou não de todos, e quais estratégias poderiam tomar para conscientizar os pais, da vida escolar dos alunos. Mas a mentora também tentou confortar Carolina, que muitas vezes mostrou desânimo e insatisfação com seu trabalho.

Ao organizar essas dificuldades de acordo com os diferentes conhecimentos definidos por Shulman (1986b, 1987) tem-se que no conhecimento do conteúdo específico, Carolina apresentou primordialmente, dificuldade em alfabetizar seus alunos e em desenvolver atividades na aula de Educação Física. Nos conhecimentos do conteúdo pedagógico a iniciante apresentou dificuldades em temas como a indisciplina, turmas heterogênea, apoio dos pais, normas e regras da escola e a avaliação da aprendizagens, principalmente nas normas apresentadas por uma rede de ensino no que diz respeito a retenção do aluno. No conhecimento pedagógico do conteúdo, outros tipos de conhecimentos relacionados ao conhecimento específico e pedagógico, como elaborar atividades diferentes e instigantes.

Na atividade realizada, na qual o principal objetivo era diminuir a indisciplina dos alunos, o processo de raciocínio pedagógico definido por Wilson, Shulman e Richert (1987)

aparece de forma evidente. A professora iniciante expôs, para sua mentora, a dificuldade que possuía para lidar com a indisciplina dos alunos. Nesse momento, Carolina colocou como *compreendia* o problema e como buscava resolvê-lo, *interpretando e ajustando* atividades para tentar diminuir a indisciplina. Em seguida, ela *aplicou suas estratégias*, planejadas anteriormente, como por exemplo, a elaboração de um “contrato pedagógico”, com direitos e deveres, assumidos por ela e pelos alunos. A professora iniciante *avaliou* os resultados após a realização do contrato, *refletindo e analisando* o que deu certo e o que ainda poderia ser melhorado, obtendo assim uma *nova compreensão* do problema e de como ele pudesse ser solucionado.

Esse processo ocorreu diversas vezes, em cada tentativa de controlar indisciplina dos alunos, a última tendo sido a elaboração das atividades na semana contra a violência em 2008. A professora iniciante elaborou as atividades, colocou em prática com os alunos e disse terem sido satisfatórios os resultados obtidos. Todas essas tentativas podem ser caracterizadas no processo de raciocínio pedagógico do conteúdo, definidos por Wilson, Shulman e Richert (1987): compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Alguns autores como Shulman (1987) e Brown (citado por RIBEIRO, 2003), denominam esse processo de conscientização da aprendizagem de metacognição. Segundo Ribeiro (2003), a metacognição ocorre, ao reconhecer a dificuldade, ou seja, ter consciência das limitações do que conhece e em seguida, buscar a aprendizagem significativa.

Mesmo ainda tendo dificuldades, as aprendizagens da professora iniciante parecem ter sido: lidar com a indisciplina de um grupo de alunos, trabalhar o tema violência, lidar com diferentes níveis de aprendizagem, desenvolver atividades diversificadas nas aulas de Educação Física. Além dessas, considerando o processo vivido no Programa de Mentoria foi possível perceber o desenvolvimento da autonomia, o investimento na pesquisa, reflexão sobre sua prática, a busca por soluções para suas dificuldades a interação num ambiente *online* de aprendizagem. De modo geral, ficou evidente que Carolina valorizava o seu crescimento profissional e em algumas situações contribuiu para o trabalho dos pares.

Considerando a natureza do Programa de Mentoria pode-se observar que as necessidades apontadas por Carolina para estudo foram discutidas durante muito tempo e que as aprendizagens foram acontecendo aos poucos. A perspectiva, entretanto, não é de superação definitiva delas porque a docência é uma construção constante, sobre alicerces cada vez mais sólidos, fundamentados nas teorias, nas disposições para aprender e mudar, na experiência e na reflexão crítica sobre todo esse processo, que permite consolidar uma

carreira.

Demora na superação do problema sugere que a aprendizagem da docência é contínua, que não há regras para solucionar problemas, que se aprende não só pela leitura de textos ou por tentativa e erro. Segundo Tardif (2000):

os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada aquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (TARDIF, 2000, p. 14)

As experiências vividas por Carolina em seu início de carreira estão condizentes com as etapas definidas por Pacheco e Flores (1999). As primeiras preocupações e dificuldades referiam-se à gestão da classe e alunos em diferentes níveis de aprendizagem, só para posteriormente, afirmar ter dificuldade em alfabetizar seus alunos. Sobre essas etapas, o autor coloca:

o professor passa por diferentes etapas evolutivas de preocupações, que marcam de forma significativa, o seu percurso profissional:

- a) fase de sobrevivência pessoal que se caracteriza pela existência de preocupações egocêntricas, sobretudo relacionadas com o controle dos alunos e com o êxito profissional;
- b) fase de domínio sobre a situação de ensino, manifestada pro preocupações das limitações das situações de ensino e com a procura de métodos adequados às situações didáticas;
- c) fase de impacto dos alunos, evidenciando preocupações com a sua aprendizagem e com relação interpessoal que estabelece com eles. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 48)

Não podemos afirmar que ao participar do Programa de Mentoria, Carolina tenha mudado sua prática efetivamente, mas é possível dizer que a professora passou a refletir sobre sua prática, mostrou mudança em alguns momentos, tornando-se mais flexível e aberta a sugestões, com o objetivo de aprender sempre mais. O Programa de Mentoria, por meio do trabalho de uma mentora, contribuiu para que Carolina se desenvolvesse profissionalmente.

4.2 Eduarda: professora experiente, mas iniciante nas séries iniciais

Eduarda tinha 30 anos quando se inscreveu no Programa de Mentoria, morava e trabalhava em uma cidade do interior de São Paulo. Era formada em Química e Pedagogia, com especialização lato-sensu em Psico-Pedagogia e Alfabetização. A professora iniciante foi uma das primeiras a se inscrever no Programa de Mentoria (janeiro de 2005) e também a iniciar suas interações (11 de março de 2005). Na época, Eduarda lecionava para uma 3ª série¹¹ do Ensino Fundamental, sendo seu segundo ano de experiência profissional nas séries iniciais. Era uma professora que re-iniciava em outro nível de ensino porque possuía 10 anos de experiência como professora do ensino infantil e 5 anos como professora no Ensino Médio.

Em seu primeiro ano no Ensino Fundamental lecionou para uma 2ª série, por isso declarou gostar mais de ensinar a crianças dessa série.

Nas respostas apresentadas no questionário inicial comentou ter dificuldade em saber qual o conteúdo certo para cada série e ainda como adequá-los aos alunos.

Também no questionário inicial Eduarda relatou *aprender muito com os pares*, pois como não tinha muita experiência, eles a ajudavam bastante; interagiu com eles no horário de intervalo e também nos HTPCs¹² realizados semanalmente em sua escola.

Para ela, o Programa de Mentoria da UFSCar seria “um porto seguro, na qual poderia tirar certas angústias que ocorrem no decorrer do ano letivo”.

O início do processo de mentoria foi marcado por uma correspondência de boas vindas por parte de cada mentora à sua professora iniciante.

No caso da professora Eduarda, a primeira iniciante a se corresponder com a mentora Mariana, foi diferente. Assim que o sistema do Programa foi aberto para que mentora e iniciante se comunicassem, Eduarda já enviou uma mensagem, antes mesmo da mentora. Esse foi um caso único no Programa e bem interessante, já que expressou a ansiedade de Eduarda em iniciar suas atividades.

¹¹Hoje 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

¹²Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Eduarda _____ 11/03/2005

Olá. Já estou preparada para o início do curso.
Gostaria de saber se é por aqui que iremos realizar o mesmo.
Desde já
Obrigada
Eduarda.

Mariana conta seus momentos de angústias antes de enviar a sua primeira mensagem à iniciante, mostrando-se inexperiente em formar professores.

Mariana _____ R. Semanal _____ 13/03/2005

Fiquei muito nervosa quando recebi a notícia que eu já tinha uma professora iniciante para trabalhar. Na hora conversei com a Irene^a, que estava ao meu lado, e pedi se ela poderia me ajudar caso eu precisasse. [...] Ainda assim, fui para casa e fiquei pensando como seria esse contato, me deu um branco e eu não conseguia elaborar uma forma de contato com a Eduarda, tentei abrir o meu disquete que havia a mensagem que já tínhamos elaborado e não consegui abrir, o computador travou. No dia seguinte, continuei sem coragem. No domingo pela manhã, tentei encaminhar e não consegui. Com calma, a tarde tentei novamente e consegui enviar a mensagem para Eduarda.

^aMentora.

Esse nervosismo apresentado pela mentora é compreensível, não só pelo fato de, apesar de ser uma professora experiente, era sua primeira vez como Mentora, e também pela característica da interação ser a distância, novidade para Mariana.

Mariana se apresentou e incluiu uma mensagem de otimismo:

Mariana _____ 13/03/2005

Olá Eduarda,
Seja bem vinda ao Programa de Mentoria do portal dos Professores!
Meu nome é Mariana e espero que juntas possamos construir e descobrir novos caminhos para superarmos nossas dificuldades.
Nesse momento, o meu desejo maior é que possamos nos conhecer, a fim de estabelecermos uma relação amistosa que contribua para que a cada encontro haja descobertas que favoreçam o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Tive a oportunidade de ler a sua ficha de inscrição, onde pude perceber o quanto você gosta da sua profissão e também o seu desejo de aprender sempre mais.
Abraços, Mariana.

A VIDA É EXPANSÃO...

Procure ampliar seus planos e suas aspirações.
Alargue sua mente e sua visão... expanda-se...
A fé, a confiança, a sensação de progresso,
nos libertam das angústias e
nos preparam para bens vindouros.

Thomas Stefanidi.

Mariana, em suas mensagens iniciais apresentou um tom caloroso, de empatia e incentivo à participação das professoras iniciantes no programa. Algumas traziam dados mais pessoais sobre quem eram e outras, já no primeiro contato, solicitavam maiores informações sobre as professoras iniciantes, sobre suas escolas, classes e alunos e apontavam para algumas regras de funcionamento do Programa. Mas todas as professoras iniciantes em suas respostas salientavam suas expectativas sobre o processo.

Eduarda, além de iniciar a comunicação em 11/03/2005, a professora mostrou interesse em conhecer um pouco mais a mentora, sua formação e experiência. Enviou uma mensagem em resposta a saudação da mentora no mesmo dia.



Figura 13: Correspondência de Eduarda para Mariana.

A mensagem mostrada na Figura 13 está completa, ou seja, a professora não saudou a mentora nem se despediu. Assim, no dia seguinte, a mentora respondeu da mesma forma, como mostra a Figura 14.

Essa característica é relevante, primeiro porque foi um caso isolado no Programa de Mentoria, em segundo, pois a falta de saudações, felicitações e outras características da relação interpessoal, por parte da iniciante, causaram um desconforto na mentora, fazendo com que ela reagisse da mesma forma, mesmo depois de ter enviado uma mensagem tão otimista de boas-vindas. Esses desencontros não “aproximam” a professora iniciante de sua mentora, dificultando assim, que a iniciante sinta-se à vontade para contar o quizer ou o que sentir necessidade.

A professora iniciante mostrou estar ansiosa para entender como tudo funcionava e a mentora esclareceu as dúvidas.

Eduarda acessava o *site* do Portal dos Professores diariamente, respondendo à sua mentora, logo após ela ter postado a mensagem. Ela contou um pouco de suas atividades profissionais, que lecionava para uma 3ª série com 28 alunos e também para o ensino

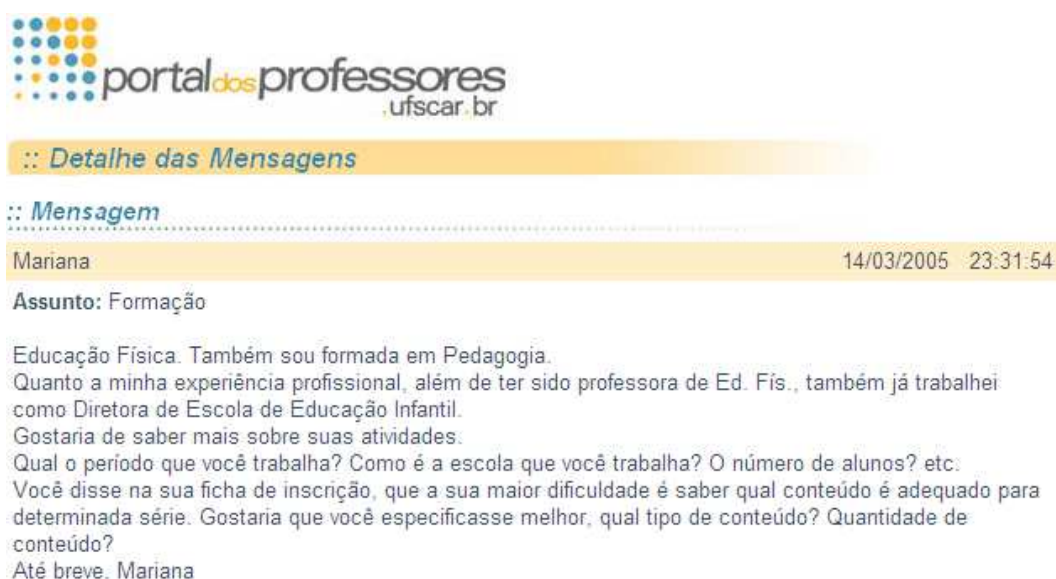


Figura 14: Correspondência de Mariana para Eduarda.

infantil. Comentou que a escola da 3ª série, era uma escola de classe econômica baixa, e que os alunos apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem, não tinham apoio dos pais e havia falta de material. Na mesma mensagem, Eduarda esclareceu a dúvida da mentora, relacionada às respostas dadas no questionário inicial.

Eduarda _____ 15/03/2005

Quando disse que não sabia qual conteúdo dar, eu me referi que não sei até onde posso chegar na dificuldade do exercício e o que dar.

Na mensagem, Eduarda também não saudou a mentora no início, mas terminou com “um abraço”. Já a mentora respondeu saudando-a no início da mensagem; em seguida procurou esclarecimentos/detalhamentos das concepções e dificuldades da iniciante.

Mariana _____ 16/03/2005

Boa noite, Eduarda.

Gostei muito de saber um pouco sobre sua história e se você não se incomodar, gostaria de entender um pouco mais sobre alguns pontos:

Por que você acha que os pais não te ajudam? Como ou o que eles poderiam fazer para te ajudar?

Materiais de apoio, gostaria que você falasse um pouco sobre esse material. Não entendi se é material tipo livros, textos, material didático etc; se é lápis, papel, caderno etc; ou se é tudo isso.

Você poderia falar um pouco mais sobre o que você pensa quando diz “elevados níveis de dificuldade de aprendizagem”, se puder me dê exemplos para que eu possa entender melhor esse grau de dificuldade dos seus alunos.

Abraços, Mariana.

O início das interações no Programa de Mentoria era muito importante, pois, para a mentora poder auxiliar a professora iniciante da melhor forma, era necessário conhecê-la muito bem, onde lecionava, quem eram seus alunos e a forma como costumava trabalhar em sala de aula. Quanto mais informações a mentora tivesse, melhor compreenderia o contexto da professora iniciante e sua ajuda seria mais direcionada.

O mesmo deveria acontecer com a iniciante que tentava entender muito bem como funcionava o Programa de Mentoria para que pudesse se dedicar mais e receber contribuições diretas para sua prática. Mas isso não vinha acontecendo de forma tão linear nas interações entre Mariana e Eduarda.

Na mensagem seguinte, a professora iniciante sinalizou ter dúvidas se sua participação ocorreria só através das mensagens trocadas com a mentora. Em seguida, respondeu os questionamentos da mentora.

Eduarda _____ 19/03/2005

Primeiramente gostaria de saber se a monitoria é assim, com contato sempre com você e esse bate papo gostoso...

Segundo, em relação aos pais é que por eles serem carentes e não ter estudos, a maioria não estimula seus filhos a estudarem também e trabalham o dia todo para garantir o sustento da casa, não ficando com eles diariamente, somente à noite, quando já estão cansados.

Em relação ao material de apoio em que falei, é que sempre que se precisa de um material diferente é necessário que se peça com vários dias de antecedência dificultando assim o trabalho, pois as coisas acontecem e eu sou uma professora que programo muito minhas aulas, mas às vezes as coisas mudam e não posso realizar por falta de material, por exemplo gosto de fazer jogos que estimulem o raciocínio, mas não posso porque não se pode usar a máquina de xerox da escola. A maioria das atividades faço no computador, mas fica caro e precisava que a escola ajudasse nesta parte.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, é que eles moram em dez numa casa e com apenas dois cômodos e ainda precisam cuidar do irmão mais novo e assim fica difícil, por exemplo falar sobre tarefa de casa, material escolar não é mesmo??

Espero que agora eu tenha sido mais clara e estarei aqui para explicar melhor alguma coisa.

Um abraço

Eduarda

Eduarda considerava que *a falta de apoio dos pais* prejudicava a aprendizagem dos alunos, assim como o fato de serem famílias carentes, pois as crianças começavam a ter responsabilidades com a família muito precocemente. Mas, em sua mensagem a iniciante apresentou informações generalizadas sobre as famílias dos alunos, dando a impressão de que apenas faz parte do discurso, não sabendo se realmente não dão importância aos

estudos. Essa característica fica evidente quando relatou que “eles moram em dez numa casa e com apenas dois cômodos e ainda precisam cuidar do irmão mais novo”, parecendo generalizar um caso para todos os alunos.

É possível constatar que os recursos oferecidos pela maioria das escolas são os mesmos há muito tempo, não acompanhando de forma satisfatória a evolução da sociedade, em geral.

Na mesma semana, Mariana enviou seu relatório semanal ao grupo de mentoras, contando os principais acontecimentos da semana nas interações com as iniciantes. Mariana comentou sentir um tom de ironia na mensagem de Eduarda ao perguntar se “*a mentoria é assim, com contato sempre com você e esse bate papo gostoso...*” e se tinha sido clara nas informações enviadas.

Esses ajustes na forma escrita de cada pessoa sempre ocorriam nas primeiras interações como: o tom do diálogo que seria mantido, o conteúdo sucinto dificultando o entendimento, os questionamentos e dúvidas iniciais sobre como funcionava o Programa. Essas são evidências de alguns limites da interação escrita. No caso específico desta diáde parece ter causado um desconforto na mentora, que durou algum tempo.

Mariana enviou uma correspondência a Eduarda buscando esclarecer o funcionamento do Programa de Mentoria da UFSCar.

Mariana _____ 23/03/2005

Eduarda, a nossa proposta de trabalho é a de dar apoio e subsídio para os professores, a fim de que o professor possa desenvolver a sua prática de uma maneira confortável e confiante, por isso é essencial que haja um bate-papo gostoso sempre entre nós, pois é através dessa relação de confiança que conseguiremos atingir nossos objetivos. Faz sentido aproveitarmos esses encontros para que possamos explicar as nossas dificuldades, as nossas angústias, os nossos interesses e direcionarmos sempre o nosso bate papo para o foco de interesses e necessidades encontradas no dia-a-dia no trabalho desenvolvido com os alunos. Para que isso ocorra, e para que eu esteja bem informada e familiarizada com a sua sala de aula, é muito importante que eu conheça com detalhes o seu trabalho, o que você pensa e como você age em sala de aula; por isso eu sempre vou pedir para que você descreva as situações com detalhes.

Na mesma mensagem a mentora buscou, mais uma vez, saber detalhes sobre a 3ª série de Eduarda: descrição dos alunos (nome, idade, dificuldades de aprendizagem, comportamento em sala de aula e características familiares) e descrição da escola (localização e estrutura física - biblioteca, quadra de esportes, sala de vídeo, refeitório).

Ao responder, Eduarda relatou que seus alunos eram de classe econômica baixa, tendo

pouco contato com livros, revistas e outros materiais diversificados; que os pais trabalhavam na colheita de cana ou de laranja, ficando fora de casa o dia todo, deixando as crianças sozinhas. A iniciante mostrou *preocupação com um aluno especificamente*.

Eduarda _____ 25/03/2005

Por exemplo, o Guilherme é o mais velho da turma, ele já parou diversas vezes de estudar não trabalha e é cobrado pela família para arrumar emprego, assim acredito que em breve ele desista de estudar.

Em seguida, a professora relatou que a escola era afastada da cidade e que sofria discriminação por isso. Eduarda descreveu a escola:

Eduarda _____ 25/03/2005

Possui 10 salas de manhã, 13 a tarde (Ensino Fundamental) e 6 salas a noite com o EJA - Educação de Jovens e Adultos. Com aproximadamente 50 professores, pois temos especialistas nas áreas de Educação Física, Inglês e Educação Artística. Possui uma biblioteca que pode ser usada pelos alunos com a ida do professor junto a visita, livros em uma biblioteca particular na sala de aula e também possui uma sala de vídeo que pode assistir filmes desde que haja um projeto feito.

É uma escola grande tendo quadra coberta, campo de futebol e de futebol de areia.

Bom espero que tenha conseguido explicar bem como é a escola em que leciono e qualquer dúvida e só escrever.

Problema de *defasagem idade/série*, como o do aluno Guilherme não é mais tão comum nessa faixa etária, já que é proibido menores de 14 anos trabalharem. De qualquer forma, ainda acontece muito com os adolescentes com mais de 16 anos, idade que já se pode trabalhar. Independente da progressão continuada, muitas vezes, o aluno desiste dos estudos para ir trabalhar. Posteriormente, ele volta a estudar, pois o mercado de trabalho exige maior escolarização.

Eduarda enviou em anexo uma lista apenas com os nomes dos alunos e a data de nascimento, não descrevendo cada um deles, suas dificuldades e características, como pedido pela mentora. Anexar mensagem era uma estratégia bastante utilizada pelas professoras iniciantes e mentoras, para que elas passassem menos tempo conectadas à *internet*; ou seja, o texto era feito no editor de texto, conectando-se apenas para encaminhar o texto pronto. Por algum motivo a mentora não conseguiu abrir o arquivo, então, Eduarda reenviou o texto, mas dessa vez o colou na página das mensagens.

Mariana mostrou preocupação em relação ao aluno Guilherme e quis saber mais sobre ele e também sobre os outros alunos.

Mariana _____ 04/04/2005

[...] percebi uma certa preocupação sua em relação ao seu aluno Guilherme, confesso que a mim também. Você poderia me contar mais sobre ele? Quantos anos ele tem? Você disse que ele já parou de estudar várias vezes, por quê? Como é o relacionamento dele com os outros colegas? E como você se relaciona com ele?

Acho que seria importante se você pudesse fazer uma descrição dos seus alunos, dos 28, ou melhor, 30 com os dois novos. Essa descrição poderia ser com o nome de cada um, idade e algumas características que você ache importante para que eu possa conhecê-los melhor, por exemplo sobre personalidade, comportamento, relacionamento com os colegas etc. O que você acha?

A mentora tentou esclarecer os detalhes que gostaria de ter na descrição dos alunos, adiantando-se, caso a iniciante não tivesse entendido como fazer. A mentora insistiu, pois conhecer os alunos era muito importante para ajudar a iniciante, assim, quanto mais informações a mentora tivesse sobre os alunos e o contexto que envolvia a prática da professora, mais poderia ajudá-la.

Eduarda comentou sobre Guilherme, mas não enviou descrição dos outros alunos, sugerindo discutir um por vez.

Eduarda _____ 09/04/2005

Ele é um aluno muito bom, mas ele nasceu em 14/09/1989, porém tem 15 anos e este ano completa 16. Por ele ser grande ele fica meio desproporcional perante os demais, mas não quer copiar lição, fica sempre reclamando e os pais querem que ele trabalhe. Converso com ele naturalmente sem nenhum problema e ele entende quando falo brava e quando brinco.

Percebe-se que Guilherme não se sente motivado a estudar, provavelmente porque já tem preocupações de um jovem, não se interessando pelo que é ensinado para as crianças dessa sala, que provavelmente têm entre nove e dez anos.

A mentora continuou insistindo em ter a descrição e uma breve análise de cada aluno e seus processos de aprendizagem. Quanto ao Guilherme, ela fez mais questionamentos:

Mariana _____ 12/04/2005

Em relação ao Guilherme, gostaria de saber se você já conversou com a equipe pedagógica da escola sobre suas dificuldades, qual a orientação que você recebeu? Através de quem você descobriu que os pais querem que ele trabalhe, você já conversou com os pais ou foi o Guilherme que te falou? Em relação ao entrosamento dele na sala de aula, os coleguinhas o aceitam ou discriminam-no por ser maior, mais velho e repetente? Qual seria, na sua opinião, uma situação adequada de ensino para ele, como você acha que poderíamos ajudá-lo a suprir suas necessidades?

A mentora também sugeriu um prazo de três dias para as respostas das mensagens trocadas entre elas. Isso é interessante e sugerido pelo Programa de Mentoria quando a iniciante assinava o Termo de Compromisso. Quando a interação é muito espaçada, as mensagens acabavam sendo superficiais, não ocorrendo o aprofundamento necessário nas discussões nem a aplicação na prática, por parte da iniciante, das indicações da mentora. Mas a interação também não deveria ser diária, pois poderia sobrecarregar as participantes, e também “acostumar” a iniciante a ter apoio a todo o momento, prejudicando sua autonomia em sala de aula.

Eduarda vinha se comunicando pelo menos a cada dois dias, mas avisou que estava sem computador, tendo que ir à casa do irmão para se comunicar. Por conta disso e pelo fato de trabalhar o dia todo e à noite ainda fazer pós-graduação em psicopedagogia pediu para que se comunicar apenas no final de semana, facilitando sua rotina. Na mesma mensagem, Eduarda escreveu mais detalhes sobre Guilherme.

Eduarda _____ 14/04/2005 - 21h

Em relação ao Guilherme já conversei com ele e foi ele que me passou que seus pais querem que ele trabalhe e já chamei várias vezes seus pais para conversar e eles não vem, seus colegas o tratam igualmente. E sobre os demais alunos descrevo no fim de semana...

A iniciante relatou que os alunos tratam Guilherme “igualmente”, não ficando claro o que quis dizer com esse termo: tratar igual a quem? aos outros colegas? Por que não trariam?

As mensagens da professora iniciante eram sempre curtas, respondendo apenas o que a mentora perguntava, não detalhando, nem contextualizando as informações. No mesmo dia, Eduarda enviou uma mensagem, contando um *dilema com Guilherme*:

Eduarda _____ 14/04/2005 - 22h

O Guilherme levou hoje na escola uma tesoura para intimidar outro garoto de outra sala, pois o outro ficava atormentando ele e ele trouxe a tesoura para ver se o menino ficava com medo, mas isso foi antes da entrada de aula e a diretora chamou os pais e o conselho tutelar para saber que providência tomar, o que você achou disto???

Essa situação poderia ser decorrente do fato de Guilherme ser o maior e mais velho entre as crianças da escola, pois com essa idade poderia estar no final do Ensino Fundamental.

Episódios como esse revelam a importância dos alunos em defasagem idade/série receberem tratamento especial em relação aos processos de aprendizagem para voltarem a estudar na série correta.

A iniciante não relatou sua reação em relação ao acontecido e dois dias depois, antes mesmo da mentora responder a mensagem do dia 14, enviou as características de seus alunos; comentou também sobre o material pedagógico utilizado pela escola e oferecido pela prefeitura.

Eduarda _____ 16/04/2005

Vou falar um pouco de minha sala de aula...

No geral é uma sala com alunos médios, onde falam um pouquinho, mas todos se respeitam e me respeitam também, mas por termos o método Opet em nossa cidade a aula fica um pouco cansativa, mas sempre procuro diversificar com atividades diferenciadas, como folhas mimeografadas com caça-palavras, cruzadinha e outras desse tipo, mas sempre relacionadas com a aula.

A iniciante sinalizou o uso de um *método específico* utilizado pela escola, ao final fez uma crítica, comentando que o método deixava a aula muito cansativa.

A mentora ofereceu todo apoio necessário à professora iniciante em relação à rotina das interações e enviou os telefones da coordenação do Programa, para que caso Eduarda não conseguisse se conectar, avisasse pelo telefone. Isso foi feito porque o objetivo do Programa de Mentoria era oferecer apoio à iniciante, ajudá-la a superar suas dificuldades e em nenhum momento atrapalhá-la, sufocando-a de atividades.

Nessa mensagem, Mariana também buscou levantar os fatores que influenciaram a aprendizagem do Guilherme e sua convivência na escola.

Mariana _____ 18/04/2005

Quanto ao Guilherme, tenho a impressão que se ele tivesse um encaminhamento para um programa especial, ou melhor, uma sala que fosse mais adequada a sua idade, aos seus interesses, enfim, onde ele se relacionasse com adolescentes de sua idade, será que não seria interessante? Você me disse que na sua escola funciona o EJA à noite, você já conversou com a diretora e com a equipe pedagógica sobre a possibilidade de encaminhá-lo para esse programa? Talvez o problema ocorrido no dia 14/04, esteja relacionado ao fato de ele não estar se sentindo entrosado com o grupo, e por isso tentou intimidar o outro garoto com a tesoura. É a forma que ele encontrou para conquistar um espaço em que ele não se enquadra e se sente discriminado, o que você acha? Conte-me sobre a conversa dos pais com a diretora, fiquei super curiosa, me dê notícias!

Mariana indicou possíveis soluções, questionou, fez suposições, tentando discutir o caso. As orientações sob forma de questionamentos foi uma marca da mentora. Encerrando a mensagem, a mentora quis saber mais sobre o curso de pós-graduação que a iniciante fazia, relatado em mensagem anterior.

No dia seguinte, Eduarda respondeu e comentou que não estava conseguindo ficar longe do Programa, estava sempre ansiosa para ver as novidades escritas pela mentora. Contou que fazia pós-graduação em psicopedagogia numa cidade vizinha, já havia feito em educação infantil e também em alfabetização. Afirmou adorar estudar e surpreendeu dizendo que além de formada em Pedagogia, também era em Química. A professora mostrou-se preocupada com a sua formação e seu desenvolvimento profissional.

A mentora comentou essa atitude da professora com as outras mentoras.

Mariana _____ R. Semanal _____ 18/04/2005

Gostei muito do ocorrido, pois pude perceber que os nossos encontros podem estar funcionando como um desabafo dos problemas enfrentados pela professora e isso é um fato importantíssimo porque vai ao encontro dos nossos objetivos.

Esses relatos, que ocorriam nas reuniões semanais entre as mentoras, facilitavam para que cada mentora pudesse conhecer o trabalho da outra¹³ favorecendo a troca de experiências entre as mentoras.

Em relação ao Guilherme, a professora iniciante trouxe novas informações.

Eduarda _____ 19/04/2005

Já conversei com a diretora e não pode colocá-lo na EJA, pois ele ainda não tem 16 anos completos, pois precisa ter para poder cursar à noite e o que foi conversado com os pais do Guilherme foi que o pai teve que assinar um termo ficando responsável por ele e que ele não iria sair de casa por um determinado tempo.

Evidencia-se a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja oferecida em outros horários além do noturno, pois muito provavelmente existem outros casos como esse.

Mariana iniciou a conversa sobre outros alunos da professora, em seguida manteve também as discussões sobre Guilherme.

Mariana _____ 22/04/2005

Eduarda, gostei muito de conhecer um pouco mais sobre seus alunos, desta forma vou me familiarizando um pouco mais com você e com sua turma. Tentei imaginar como é o perfil de cada um, porém, tive algumas dúvidas em relação a alguns aspectos narrados por você, por exemplo, em relação à Daniela (nº 9), Jonathan (nº 19) e Paula (nº 22). Você relatou que eles apresentam dificuldades e por isso freqüentam outra sala. Como é essa sala? É uma sala de recursos? Gostaria que você me descrevesse como é o funcionamento dessa sala.

¹³É preciso lembrar que as mentoras só têm acesso ao ambiente de interação com suas professoras iniciantes, não conhecendo as outras interações diretamente, apenas através do que uma mentora relatava.

As conversas sobre os alunos ou outros temas são importantes, dinamizando as interações evitando que ficassem paradas em um único tema, quando não houvesse mudanças significativas num determinado momento. Lembrando que era importante manter um tema central.

A mentora ficou preocupada com a falta de soluções para melhorar a adaptação de Guilherme na sala de aula, a falta de apoio dos pais, da iniciante e também de medidas educacionais por parte da direção da escola, buscando reverter a situação.

A mentora também se interessou em saber mais sobre o método de ensino adotado pela escola e elogiou a formação da professora iniciante.

Mariana _____ 22/04/2005

Também me interessei em conhecer melhor o método Opet, você disse que na cidade vocês adotaram o método. Foi adotado em todas as escolas da rede pública? Como é o material didático? Os professores receberam algum treinamento especial para aplicá-lo?

Achei muito legal o seu currículo, você atua como professora de educação infantil há quanto tempo? Você já exerceu alguma atividade relacionada à química? Eu imagino que você seja uma pessoa super dinâmica! Só por curiosidade, você é casada?

O elogio e a demonstração de interesse pessoal podem ter quebrado algumas resistências. Na mensagem seguinte, pela primeira vez, a professora iniciante começou com uma saudação à sua mentora. Respondeu as suas perguntas, contou sobre o método utilizado na escola e esclareceu sobre sua experiência profissional, sendo uma surpresa para a mentora.

Eduarda _____ 23/04/2005

Olá, tudo bem???

Em relação à Daniela, Jonathan e Paula é o seguinte em nossa escola tentamos separar nossos alunos por dificuldades de aprendizagem para ver se teria efeito positivo, este é o primeiro ano que estamos tentando e por esse motivo estes três não sabiam nem ler e meus alunos são médios, pois sabem ler, mas com dificuldades e está sala em que eles foram eles estão no mesmo nível deles, o que você acha deste agrupamento?

Em relação ao sistema de ensino Opet ele está implantado em toda a rede municipal, inclusive na educação infantil e nós somos treinados e bimestralmente temos cursos de aperfeiçoamento sobre o mesmo.

E aos meus estudos, já dou aulas na educação infantil por volta de 10 anos, mas no ensino fundamental faz um ano e por isso acredito que fico meio perdida às vezes em o que fazer em relação ao Guilherme, por exemplo.

Já dei aulas de Química por volta de 5 anos e aí tive que largar pois passei no concurso da prefeitura na ensino fundamental e larguei o ensino médio pois lá eu era ACT^a e agora sou efetiva. Sou casada há apenas 2 anos, vou fazer dia 2 de maio e não tenho filhos... Um abraço

^aAdmissão em Caráter Temporário.

Separar os alunos por níveis de aprendizagem não parece ser uma boa estratégia para melhorar a aprendizagem, pois pode gerar baixa auto-estima e preconceito entre colegas de mesmas classes e de classes diferentes; além do mais, um aluno que já aprendeu um pouco mais pode ser muito importante apoiando aquele que não aprendeu como ele, principalmente nas atividades em grupos, facilitando o trabalho do professor, mas exigindo dele conhecimento para sua organização e acompanhamento.

Eduarda era uma professora com muita experiência na docência, mas para o Programa de Mentoria da UFSCar ela era considerada iniciante, já que tinha menos de cinco anos de experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na verdade, reiniciava, mas não trazia conhecimentos e habilidades suficiente na gestão da classe (em relação ao aluno Guilherme), nos pensamentos chavão sobre as classe homogêneas. Sobre o Opet é possível que tivesse vivido isso no Ensino Infantil. Assim a concepção de que nem todas as aprendizagens práticas são transferíveis e a aprendizagem docente é situada (no nível de ensino, na escola etc.).

A mentora elogiou a experiência da professora e em seguida questionou sobre o agrupamento dos alunos por nível de aprendizagem.

Mariana _____ 27/04/2005

Estou gostando muito de conhecer um pouco da sua história pessoal e profissional, você tem uma bagagem profissional diversificada, tornando-a muito rica em conhecimentos e experiências. Vamos ver se eu entendi. Na escola em que você trabalha funciona uma sala na qual são agrupados todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou melhor, agrupam-se os alunos que não sabem ler?

Quantos alunos freqüentam essa sala? Nesta sala estão alunos que freqüentam de 1^a a 4^a série, ou só os das 3^a séries? Como foi feita a avaliação nessas crianças, para se chegar à conclusão de qual freqüentaria essa sala? Porque essas crianças estão na listagem da sua sala se elas freqüentam outra, ou elas freqüentam essa sala em período contrario para se tentar avançar e chegar no nível das outras crianças? Gostaria, para entender melhor, que você me detalhasse mais sobre essa sala e as crianças que a freqüentam.

Sobre ao sistema de ensino Opet, faz quanto tempo que está implantado em sua cidade? O que você acha desse método? Se puder me conte mais...

Os questionamentos de Mariana parecem indicar que ela se incomodou com esse tipo de sala e com a seleção dos alunos que a freqüentam, mas isso não ficou muito claro.

A professora iniciante comentou que o método Opet é utilizado por todas as escolas do município em seguida, descreveu um pouco mais sobre os agrupamentos realizados.

Eduarda _____ 28/04/2005

Em relação ao agrupamento foi feito por série, onde tem uma sala de 1^a, outra de 2^a, outra de 3^a e outra de 4^a, para não acontecer a recuperação de ciclo, onde acreditamos que eles irão melhorar, tendo em média 20/25 alunos em cada sala e nas demais normalmente 30/35.

Estudam no horário normal de aula mesmo, só que estes 3 alunos estavam na sala errada, pois achei através de uma avaliação diagnóstica que seria melhor eles irem para essa sala onde teriam um ensino mais diversificado e que atendesse as necessidades e que os ajudaria. A avaliação foi realizada no final do ano passado por todos os alunos de forma igual e agrupamos em níveis de aprendizagem.

A mensagem apresentada estava um pouco confusa, dificultando o entendimento do agrupamento usado pela escola. De qualquer forma, reitera-se sobre os fatores prejudiciais em separar os alunos por níveis de aprendizagens. Além do mais, se essas salas específicas são como sala de reforço, talvez o número de alunos por sala seja muito grande, visando um ensino diferenciado às crianças com mais dificuldade.

Pode-se perceber que Eduarda era bem sucinta em suas mensagens; normalmente não comentava nada além do que a mentora questionava: não contava sobre a sua rotina em sala de aula, suas angústias ou dúvidas. Parecia, até momento uma conversa entre conhecidos, não revelando a sua mentora momentos de reflexão e avaliação da sua prática, nem de possíveis aprendizagens.

A mentora lembrou-se do aniversário de casamento da iniciante (comentado em mensagem anterior) e a parabenizou em sua mensagem; pediu mais detalhes sobre o método Opet, tentando aprofundar o assunto com a professora iniciante.

Mariana _____ 03/05/2005

Eduarda, você disse que acha que o Opet é um pouco avançado para os seus alunos, ou melhor, para os alunos da sua escola. Por quê? Com a experiência de já ter trabalhado com o método Opet no ano anterior, gostaria que você fizesse uma análise sobre essa experiência, citando os pontos positivos e os negativos vivenciados na sua prática.

A mentora também procurou saber mais sobre a atribuição de aulas para as salas que eram diferenciadas, sobre como eram escolhidos os professores, se possuíam experiência ou não. Em seguida, questionou sobre avaliação diagnóstica e pediu notícias sobre Guilherme.

Mariana _____ 03/05/2005

Você disse que foi através de uma avaliação diagnóstica, que você detectou que os seus três alunos (Daniela, Jonathan e Paula), precisavam de uma orientação diferenciada, ou melhor, que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Como foi feita essa avaliação diagnóstica na sua sala?

Sobre a avaliação geral, que foi realizada no final do ano, para agrupar os alunos em níveis de aprendizagens, gostaria que você detalhasse um pouco mais, por exemplo, não entendi quando você diz que a forma foi igual para todos os alunos, é uma prova? Um teste? São os professores que fazem essa avaliação cada qual com sua sala? Se puder, descreva com mais detalhes.

A todo o momento a mentora questionava para saber mais sobre a prática da professora e os contextos que a envolviam. Os questionamentos eram constantes, mas até esse período ainda não haviam discutido uma dificuldade específica da professora.

Eduarda _____ 06/05/2005

Em relação ao Opet, o acho muito cansativo, mas tem um ponto positivo pelo menos para mim que sou novata, não fico muito desesperada com o conteúdo, pois ali tem de tudo e de todas as disciplinas.

Sobre a atribuição é feita uma classificação por tempo de serviço e por cursos realizados e aí é feita à atribuição, onde escolhemos a classe, só que a diretora já havia conversado com professores experientes para pegar esta sala, deixando bem claro que no próximo ano pegaria uma sala boa e quem pegou os alunos bons pegaria uma recomeçar.

A iniciante revelou que tanto para ela, como para as colegas e para a diretora, que a sala boa era aquela com alunos com menos dificuldade em aprender. Assim, as professoras intercalavam anualmente para não assumir sempre as salas em que estavam os alunos que possuíam maiores dificuldades de aprendizagem. Fica então, o questionamento: qual o papel do professor, se não ensinar todos os alunos? Qual o apoio que o professor recebe para trabalhar com alunos com dificuldade? Como a escola lida com esses alunos?

Com relação à política pública municipal, utilizar um mesmo método de ensino para todo o município pode ser interessante se o objetivo for manter um nível de ensino com qualidade em todas as escolas. Por outro lado, não é possível unificar as escolas, já que cada uma, no contexto de seu bairro e comunidade, possui características específicas e que podem e devem ser atendidas pelo currículo escolar. Um material único pode prejudicar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, porque pode parecer uma determinação rígida a ser seguida e não orientadores do ensino. Apostilas prontas podem facilitar ao professor que tem muitas aulas, mas também podem cercear sua liberdade e não se adequar completamente a uma classe.

Na mesma mensagem a professora comentou a avaliação que fez com os alunos e trouxe novidades sobre o aluno Guilherme:

Eduarda _____ 06/05/2005

A avaliação diagnóstica foi feita através de uma figura, na qual os alunos teriam que escrever sobre aquela figura, mas como ficamos quase que o ano todo com eles, no meu caso que fui me efetivar em 19 de abril, já tínhamos uma noção de que sala iria freqüentar o ano seguinte. Pois realizo bimestralmente ditado avaliando os erros e acertos e com isso sei em que estágio eles estão +/-.

Em relação ao Guilherme, ele está falante do mesmo jeito e brigando com alguns da sala, mas segundo ele vai se mudar de cidade, onde vai morar com os tios e trabalhar durante o dia e estudar a noite. Mas acredito que não dure muito tempo este estudo pelo motivo do trabalho que é uma pena.

Espero que tenha tirado suas dúvidas.

É evidente que o aluno Guilherme estava necessitando de auxílio especial, seja da família, da escola ou da professora, mas aparentemente, até o momento nenhuma atitude havia sido tomada, ou relatada à mentora. Isso foi muito prejudicial, pois o aluno não desenvolvia as habilidades necessárias para aquela série em que estava freqüentando, talvez atrapalhava e prejudicava os outros colegas, pois por estar desinteressado, acabava procurando, na sala de aula, pessoas e situações que trariam interesse.

A iniciante, ao tentar explicar as avaliações que realizou durante todo o ano, misturou os diferentes tipos. Mariana, ao perceber, escreveu às outras mentoras comentando:

Mariana _____ R. Semanal _____ 08/05/2005

Percebe-se que a professora fez confusão em relação à avaliação diagnóstica e a avaliação classificatória das crianças para a sala especial. Não sei se foi confusão ou se a professora não soube distinguir as perguntas.

No mesmo relato, Mariana mostrou preocupação com o desenvolvimento das interações entre ela e Eduarda.

Mariana _____ R. Semanal _____ 08/05/2005

Tenho observado que a Eduarda não faz perguntas ou solicita informações sobre dúvidas ou assuntos de seu interesse, muitas vezes isso me causa um certo desconforto, porém tenho me esforçado para tentar entender onde ela precisa de ajuda, sempre pedindo explicações e refletindo sobre suas respostas. Tenho tentado fazer com que ela reflita sobre os assuntos quando faço as perguntas, espero que dessa forma esteja ajudando-a de alguma maneira.

Cada interação do Programa de Mentoria tinha características, ritmo e desenvolvimento próprios, em algumas interações as iniciantes se identificavam tanto com a metodologia utilizada, que se comunicavam intensamente com suas mentoras, em outros casos,

as interações eram mais espaçadas e as iniciantes apresentavam dificuldades em se revelar para as suas mentoras. Algumas interações discutiam quase que exclusivamente conteúdos específicos, outras mantinham interações mais voltadas ao apoio emocional. Iniciante e mentora buscavam encontrar o tipo de interação que mais as agradava e que melhor propiciaria momentos de aprendizagens.

Mais uma vez, a mentora fez questionamentos sobre o método Opet, como era o material, se os professores receberam orientações. Em seguida, questionou sobre o planejamento, procurando um ponto onde amparar as interações.

Mariana _____ 10/05/2005

Como é feito o planejamento na sua escola? Gostaria que você descrevesse todas as etapas.

Eduarda respondeu para esclarecer as dúvidas da mentora, mas não contemplou tudo que foi solicitado. Ao final, mostrou preocupação com o sigilo das interações.

Eduarda _____ 11/05/2005

O método Opet foi apresentado para nós como um material que pode ser flexível e que pode se adequar de acordo com nossa clientela, sendo que temos cursos de capacitação bimestralmente sobre como utilizá-lo. Quando disse que é um pouco cansativo me referi que as crianças gostam de escrever textos e não tem muita paciência com a leitura.

Nossos planejamentos são bem claros que pode utilizar nosso livro de acordo com o nível de nossa sala, pois fica complicado utilizá-lo nas salas de recomençar, por exemplo.

O livro é feito bimestralmente.

Uma dúvida!!! O que nós conversamos fica apenas entre nós ou pode ser divulgado para outras pessoas.

Essa dúvida apresentada pela professora iniciante foi preocupante, pois já havia se passado alguns meses e ainda não tinha ficado claro para ela o funcionamento do Programa de Mentoria, mesmo ela tendo assinado o Termo de Compromisso e o Consentimento Informado.

Ao ler a mensagem, ficou mais claro para a mentora o porquê das interações com a iniciante serem tão superficiais, comentando o fato em seu relatório semanal.

Mariana _____ R. Semanal ____ 15/05/2005

A minha PI manifestou muita preocupação em relação à divulgação de nossas conversas. Fiquei super preocupada, pois acredito que esse tipo de preocupação lhe esteja causando conflitos, porém, o fato esclareceu-me, que o motivo de suas informações, de não serem tão exploradas pela professora, ou serem de uma forma superficial, pode ser por insegurança e medo em relação ao fato de ela estar se expondo e também expondo os problemas da escola. Diante desse fato, imediatamente comecei elaborar uma resposta, que pudesse tranquilizá-la.

A mentora respondeu a iniciante escrevendo sobre o Programa de Mentoria da UFSCar sua opção, ética pelo sigilo das correspondências com relação ao uso exclusivo para a pesquisa (como consta no Consentimento Informado), também esclareceu por que tinha tanto interesse em saber detalhes sobre o contexto que envolvia a prática da professora iniciante.

Mariana _____ 15/05/2005

Eduarda gostaria de esclarecer que, quando faço perguntas sobre o método, ou qualquer outro assunto, a intenção é procurar entender melhor como funciona a sua escola e como você desenvolve a sua prática, sendo as informações que você me envia muito importantes para o nosso trabalho, tenho procurado tentar entender como as coisas acontecem com você, porém, a escola, o método, como é desenvolvido o planejamento, como é o seu relacionamento com a equipe etc., são dados importantes para que possamos nos conhecer.

Você disse que o livro é feito bimestralmente. Você poderia me explicar, não entendi.

Sobre a sua dúvida, as nossas conversas ficam entre nós e a equipe de professoras da UFSCar, que fazem parte da administração do programa de mentoria. Também, semanalmente, temos um encontro com a equipe de mentoras, onde conversamos e trocamos idéias sobre o nosso trabalho, porém, as outras mentoras não têm acesso as nossas correspondências, somente a administração. Não se esqueça que você está participando de uma pesquisa onde há a participação de professores do país inteiro e que você nunca vai ser identificada por seus dados pessoais. Nessa pesquisa as pessoas são identificadas por códigos que podem ser, por exemplo, uma letra ou um número. Existe um compromisso muito sério da administração do programa com os participantes dessa pesquisa, você lembra aquele documento que você assinou quando se inscreveu no programa “Consentimento Informado”? Então, lá você encontrará as informações sobre sigilo.

Esse esclarecimento foi muito relevante, deixou claro para a iniciante a importância do sigilo das mensagens e a ética que envolvia o Programa da UFSCar¹⁴.

¹⁴Lembrando que nesse trabalho, o nome das professoras, alunos, mentoras, cidades e outros que possam facilitar a identificação de cada diáde foram trocados, garantindo o máximo de sigilo possível para uma pesquisa desse natureza.

Com essa mensagem, a professora iniciante esclareceu sua dúvida e aproveitou para falar como os livros do material didático eram usados.

Eduarda _____ 15/05/2005

Olá? Tudo bem????

Fiquei preocupada com os encontros, pois pensei que vocês poderiam entrar em contato com a escola e tentar esclarecer algum assunto que às vezes eu comento e que eu gostaria que ficasse apenas aqui, pois se caso isso acontecesse eles poderiam achar que estou falando coisas sigilosas da escola para outras pessoas. Mas dessa forma fico mais à vontade em dizer sobre o assunto.

Quando disse que o livro é feito por bimestre, é que a cada bimestre os alunos recebem um livro contendo todas as disciplinas, e acabando este bimestre vem outro. Entendeu??? Fui mais clara??? Portanto as crianças recebem no ano 4 livros, sendo um por bimestre.

A mentora achou importante comentar mais um pouco sobre o sigilo do programa, aproveitou para falar sobre confiança e a importância de que ficasse tudo muito bem esclarecido.

Ao final da correspondência retornou ao assunto método Opet, buscando esclarecer os procedimentos quanto ao uso do material por completo, se era necessário sempre terminar o livro, mesmo quando o aluno não conseguia cumprir as atividades em tempo hábil. A mentora também se interessou em saber os resultados apresentados por seus alunos.

Eduarda respondeu a pergunta de Mariana.

Eduarda _____ 21/05/2005

OLÁ. TUDO BEM COMIGO. E VOCÊ? JÁ TERMINEI O LIVRO DO 1º BIMESTRE, MAS EM MINHA ESCOLA NÃO SOMOS COBRADOS PARA DAR O CONTEÚDO TODO E SIM O QUE ACHAMOS CONVENIENTE PASSAR PARA ELES. EM SUMA, TRABALHO PARALELAMENTE O LIVRO COM O CONTEÚDO DA SALA, É ONDE ACREDITO AJUDÁ-LOS NA APRENDIZAGEM.

Nos ambientes virtuais, diferentes tipos de escrita possuem diferentes significados para dar entonação ao que está sendo escrito. Escrever com todas as letras em maiúscula significa gritar, falar em voz alta. Talvez esse significado não fosse do conhecimento da professora iniciante, mas a forma como foi escrito e o conteúdo causou desconforto na mentora.

Já em relação ao material utilizado, a professora revelou ter autonomia para decidir o que seria usado das apostilas, isso facilitava bem o trabalho do professor, podendo assim adaptar algumas atividades a realidade/contexto dos alunos.

Após a resposta enviada por Eduarda, a mentora desabafou no relatório semanal.

Mariana _____ R. Semanal _____ 23/05/2005

Recebi uma correspondência da Eduarda onde pude ter certeza que nossos encontros não estão fluindo da forma desejada, pois a professora não enviou detalhes sobre como é desenvolvido e nem como ela faz o planejamento de suas aulas, achei desnecessário aprofundar mais sobre esse assunto, pois a professora não demonstrou interesse. Diante deste fato, encaminhei uma mensagem dizendo que vários assuntos importantes foram levantados em nossos diálogos, porém, gostaria que ela apontasse o assunto de maior interesse e que exige maior atenção na escola com seus alunos, neste momento.

A partir desse desabafo a mentora decidiu mudar o rumo das interações. Ela fez um balanço de tudo que foi discutido e observou que alguns assuntos acabaram se perdendo quando outros surgiram, dessa forma, a mentora sinalizou relevante fazer uma análise dos diálogos anteriores, tentando planejar as discussões que viriam a seguir. Ao final, a mentora questionou qual seria a principal dificuldade que a iniciante pudesse estar passando na escola ou com os alunos.

Mariana buscava outras formas para conseguir aprofundar um conteúdo com a iniciante. Dessa vez, a mentora foi mais direta e pediu para a iniciante escolher um tema para discutirem. Essa atitude da mentora pareceu ter surtido efeito na professora Eduarda, que relatou gostar da idéia.

A mentora ficou muito contente com a resposta de Eduarda:

Eduarda _____ 26/05/2005

Você leu os meus pensamentos...

Pois hoje abri o programa de mentoria para lhe pedir ajuda em um ponto que estou meio perdida...

Minha coordenadora pediu a todos, testes de escrita, e eu fiz testes de frases e que, de acordo com a figura eles teriam que formar uma frase e analisando estas frases pude notar e a coordenadora também que eles estão com muita dificuldade na ortografia e eu gostaria de algumas idéias de como poder melhorá-los nesta parte, onde ela me autorizou a deixar até um pouquinho de lado o Opet, apenas trabalhar algumas coisas, para poder ajudá-los.

Eduarda revelou uma dificuldade apresentada por alguns alunos, e pediu sugestões para trabalhar ortografia. A mensagem deixou a seguinte indagação: a professora Eduarda possuía dificuldade sobre o assunto? Ou apenas buscava sugestões de atividades para complementar seu trabalho?

Para tentar esclarecer, Mariana quis saber um pouco mais sobre a dificuldade dos alunos e também como a professora desenvolvia as atividades, como eram as produções, como detectou a dificuldade dos alunos em ortografia, enfim, conhecer o máximo de detalhes possíveis, para poder ajudar a iniciante da melhor forma.

A iniciante, ainda de forma bem sucinta, revelou um único exemplo de dificuldade dos alunos.

Eduarda _____ 04/06/2005

Através de uma figura eles produziram frases e através destas frases eles escreveram muito errado, como por exemplo, A menina é bonita. escreveram.... a mena e bonta.

Esse exemplo referia-se a apenas um aluno, não podendo ser generalizado. Como não recebeu muitas informações, a mentora decidiu ajudá-la de forma um tanto geral, tratando o assunto ortografia.

Mariana _____ 08/06/2005

A aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é “produtivo” (o que se pode gerar a partir de regras - o que permite a escrita de palavras antes vistas por escrito) e o que é “reprodutivo” (o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória) na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
 - a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (PCN-vol.2 pag. 84 e 85)
-

Mariana _____ continuação

Atividades que a meu ver, devem ser rotinas em sala de aula, são as intervenções do professor. Neste caso o professor deve pedir para as crianças lerem o que escreveram. Imediatamente elas notariam que está faltando algo. No exemplo citado por você, ao ler “mena” com a intervenção, automaticamente a criança completará a palavra. O mais difícil é fazer intervenções com várias crianças, mas se fizer isto uma vez com um, outra vez com outra, vai conseguindo um bom resultado.

A criança precisa criar o hábito de ler o que escreve.

Analise as questões, considerando o texto acima e refletindo sobre sua prática em sala de aula:

1. Em sala de aula, você costuma fazer intervenções com seus alunos? Se a resposta for positiva, descreva como costuma fazê-las.
2. Como são feitas as correções das produções de seus alunos?
3. Você acha que a sugestão apresentada acima pode auxiliá-la com seus alunos? Por quê?

Mariana fez considerações interessantes e que muito provavelmente poderiam auxiliar a professora iniciante na sala de aula.

Eduarda respondeu as perguntas feitas pela mentora e comentou brevemente suas sugestões.

Eduarda _____ 12/06/2005

Respondendo a sua pergunta, sempre faço intervenções nas escritas das crianças, corrijo, escrevendo como é correto em cima da palavra errada, pedindo para ele ler o que escreveu e em seguida peço para eles escreverem corretamente embaixo a palavra que erraram. Corrijo dessa forma, está incorreto??? Pois percebo que eles agora se esforçam para escrever corretamente para não ter que escrever a palavra novamente.

O que você achou de minha sugestão??? Faço meio que parecido com sua dica, mas não consigo corrigir apenas um ou dois alunos por dia, pois quando dou produções gosto de corrigir todos, e acho que com isso eles possam melhorar. O que você acha?????

A estratégia utilizada pela iniciante foi um pouco parecida com a indicada pela mentora, mas uma ação pode fazer toda a diferença. A iniciante comentou escrever a palavra correta em cima da errada, com isso a professora indicou o erro e quando o aluno fizesse a correção, muito provavelmente copiava o correto, colocado pela professora.

Mentora e iniciante aprofundaram um pouco mais o tema ortografia.

Independente de como decorreu a prática em sala de aula da professora iniciante o papel da mentora era indicar novos caminhos quando possível, propondo diálogo que

levassem a descobrir, analisar o desempenho dos alunos e decidir o que era melhor para a aprendizagem delas. Assim, a mentora comentou sobre a estratégia usada pela iniciante.

Mariana _____ 16/06/2005

Eduarda acho que a forma com que faz as correções de seus alunos é a melhor encontrada por você. Não existe “receita pronta” sobre formas corretas ou incorretas. Os processos de ensino e aprendizagem são processos diferentes e não necessariamente coincidentes; entretanto, ensinar é fazer aprender. Todo ensino que não tem como resultado à aprendizagem não cumpre seu papel - por essa razão, sempre que não conquistarmos bons resultados em relação às aprendizagens dos alunos temos que analisar cuidadosamente a qualidade das nossas propostas de ensino.

O que a meu ver é muito importante, é que o professor apresente modelos de escrita correta e faça com que os alunos percebam e reflitam sobre os seus erros. É se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses (como se escreve esta ou aquela palavra) e descobrir se há ou não regras por trás do uso de tal ou qual letra.

Ao final da mensagem, a mentora pediu para a iniciante descrever como planejava suas aulas, pediu um exemplo de planejamento de uma aula de língua portuguesa, uma descrição das atividades e, se possível, uma análise do que achava que poderia melhorar.

A professora iniciante enviou o desenvolvimento da sua aula.

Eduarda _____ 19/06/2005

Em uma aula de L.P. uma vez por semana levo eles a biblioteca da escola para eles fazerem leitura, adoram... Sempre querem continuar o livro que estavam lendo na semana passada....pois não podem levar embora para casa os livros. E nas outras aulas procuro passar textos relativos a datas comemorativas da semana e trabalhar as famílias silábicas de alguma palavra chave, faço listas de palavras, depois juntamente com eles faço a leitura em voz alta e procuro escolher algumas palavras e formar frases, incentivando a produção de frases, para depois ir para a produção de textos....

O que você acha????

Gosto muito de dar cruzadinha, caça-palavras e eles adoram....

Passo muita interpretação de textos também...

Eduarda descreveu como ocorreu uma atividade em sala, mas não mostrou seu planejamento, como realizou cada atividade, qual era o objetivo de cada uma delas, o que pretendia com essa atividade, quais recursos eram utilizados, como fez para ensiná-los e como avaliou. A mentora pediu mais detalhamento dessas informações. Na mesma mensagem, ela também quis saber quando seria o início do recesso escolar da professora.

Mariana voltou a pedir mais detalhes para a professora iniciante. Mas a professora iniciante detalhou muito pouco o seu trabalho. Na mensagem enviada, Eduarda foi taxativa, afirmando que não fazia diário reflexivo.

Eduarda _____ 25/06/2005

A respeito do diário reflexivo não faço, avalio constantemente em todas as atividades que pratico em sala de aula.

A respeito das férias, terei de 08/07 até 26/07.

E em relação à biblioteca levo eles na intenção de ter gosto pela leitura, onde desperte o interesse pelo mundo da leitura, onde sintam prazer em conhecê-los, pois é um bairro carente e eles não tem acesso a nenhum livro, jornal; pois na escola temos um horário reservado para cada sala levar seus alunos neste lugar.

A atividade realizada na biblioteca parecia ser mais um momento de contato com os livros e não uma atividade dirigida, focada em uma aprendizagem específica.

Fazer o diário reflexivo é muito importante para o professor revelar a si mesmo e analisar sua prática. Sem dúvida, é possível avaliar a prática sem elaborar o diário, mas quando se tem todas as informações/análises relatadas num mesmo local, a contribuição da escrita é maior. Primeiro porque é necessário realizar o exercício de lembrar tudo que aconteceu na ordem que ocorreu, fazendo assim suas primeiras reflexões; em seguida, o registro torna possível voltar a um assunto apresentado anteriormente, buscando analisar a evolução da prática.

Eduarda continuava a ser sucinta, dando pouca margem para interferência; comentou que avaliou as atividades, mas não detalhou como; também não relatou como avaliou o desempenho dos alunos ou a própria atuação; não esclareceu que tipo de avaliação fazia constantemente, nem o que estava sendo avaliado; não disse que livros os alunos liam, não discutiu as regras para uso da biblioteca.

Mariana elaborou sua resposta, buscando mostrar a importância de se avaliar: o desempenho de Eduarda como professora; da atividade como estratégia de aprendizagem; a evolução do aluno durante e após a realização da atividade. Procurou dar orientações sobre objetivos de ensino e fez questionamentos que poderiam levar à reflexão.

Mariana _____ 01/07/2005

Eduarda, quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão então é de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar.

Você disse que avalia constantemente os alunos em todas as atividades, gostaria de saber como avalia as atividades apresentadas a eles, por exemplo, o seu objetivo quando leva seus alunos a biblioteca é fazer com que eles adquiram o gosto pela leitura. E como você sabe se atingiu o seu objetivo? Como você avalia a forma (estratégia) com que apresentou essa atividade? A regra em não retirar os livros da biblioteca é imposta pela escola ou você que combinou com seus alunos?

A mentora mostrou a necessidade de o professor avaliar constantemente os alunos: a prática docente nunca é total eficaz, há sempre dificuldade por parte de um aluno, uma situação inesperada, na qual a professora, sem planejar deve tomar decisão para ações bem sucedidas.

Quando não há planejamento, as situações inesperadas podem causar impacto e confusão para a própria professora prejudicando o desenvolvimento da aula e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

Em seguida, na mesma correspondência Mariana propôs uma forma de avaliar uma atividade planejada, tentando facilitar o trabalho da iniciante e também a instigar a fazê-lo.

Mariana _____ 01/07/2005

Vou apresentar para você um roteiro sobre avaliação de planejamento de atividades e gostaria que você me retornasse fazendo uma análise sobre o roteiro:

1. Você acha que seria pertinente seguir esse roteiro para avaliar as atividades com seus alunos? Por quê?
 2. Você acha que seguindo esse roteiro você conseguiria refletir sobre a sua prática de ensino com seus alunos? Por quê?
 3. Quais adaptações você faria nesse roteiro para que ele pudesse lhe servir para analisar suas aulas?
 4. Dê sua opinião sobre o assunto e faça suas colocações.
-

Mariana _____ continuação

ROTEIRO

Nome do(a) professor(a):

Série: N° de alunos: Data de realização da atividade:

Tipo de texto proposto para a atividade:

1. Nome da atividade trabalhada.
 2. Objetivo da atividade.
 3. Descrição da atividade e do espaço físico.
 4. Material didático utilizado.
 5. Adequação da atividade.
 6. Funcionamento dos agrupamentos.
 7. Dificuldades encontradas pelos alunos durante o desenvolvimento da atividade.
 8. Estratégias utilizadas para superar as dificuldades.
 9. Descobertas realizadas (descreva).
 10. O que foi interessante? O que deu certo? Por quê?
 11. O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê?
 12. A estratégia utilizada não foi apropriada? Por quê?
 13. O enunciado foi malfeito ou confuso? Justifique.
 14. O que você acha que faltou e quais as alterações que poderiam ser feitas na próxima proposta?
-

Ao final da mensagem, Mariana sugeriu que a iniciante a respondesse e depois disso, elas entrariam em recesso, voltando só em agosto.

Eduarda enviou sua correspondência já no dia seguinte, contando com mais detalhes as atividades na biblioteca.

Eduarda _____ 02/07/2005

Tudo bem comigo, acho que estou um pouco cansada e precisando mesmo de umas férias...

Em relação à retirada de livros é imposta pela escola, pois nós não temos muitos livros, mas temos muitos alunos e se todos retirassem, nossa biblioteca ficaria sem livros. Mas já disse aos alunos irem retirar na biblioteca municipal, onde fica situada no centro, mas eles encontram muita dificuldade, pois ficam quase que o dia todo com outras pessoas, já que seus pais trabalham e por eles serem pequenos e morarem em um bairro afastado fica muito complicado este deslocamento.

Para a iniciante, sua prática e seus objetivos estavam sendo cumpridos e o que atrapalhava o desempenho dos alunos era os outros agentes: pais, direção, Guilherme, os próprios alunos. A professora não se considerava uma das responsáveis pela dificuldade na aprendizagem dos alunos. Em seus relatos a iniciante não apresentava suas reflexões, também não relatava se avaliava suas ações, dificultando assim o trabalho da mentora em auxiliá-la para melhorar seu desempenho como professora.

Na mesma mensagem, Eduarda comentou ter gostado do roteiro apresentado pela mentora, mas afirmou que não teria tempo para fazê-lo, uma vez que sua carga de trabalho era muito grande, além dos cursos que fazia constantemente. Este é um problema comum na profissão.

Eduarda _____ 02/07/2005

Não sei se meu modo de ver as coisas com praticidade está correto, pois tendo sempre fazer as coisas mais fáceis e atrativas e que despertem o interesse do aluno.

Nessa mensagem surgiu a dúvida em saber quando a professora planejava e preparava suas aulas, já que seu dia e noite estavam tomados por outras atividades.

Mariana entendeu a posição da professora, mas insistiu um pouco mais para que fizesse o roteiro, explicando seus benefícios.

Mariana _____ 08/07/2005

Compreendo que esteja cansada, pois, final de semestre nas escolas realmente é de esgotar. Achei interessante a sua análise em relação ao roteiro de avaliação que lhe enviei e se achar necessário recorrer a ele em algum momento, espero que ele possa te ajudar a refletir e analisar sobre as atividades que desenvolve com seus alunos. A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequado para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo.

Desejo boas férias, que você descanse bastante e divirta-se muito! No início de agosto me comunico com você para continuarmos nossos diálogos, caso precise de mim antes é só entrar em contato, pois pretendo estar com frequência verificando as mensagens.

Mariana voltou a se comunicar com a professora iniciante, em agosto e propôs uma avaliação dos encontros no Programa de Mentoria. Essa avaliação foi feita baseada nas discussões do grupo de mentoras.

Mariana _____ 02/08/2005

Eduarda, antes de retomarmos os nossos diálogos gostaria que fizesse uma avaliação dos nossos encontros respondendo algumas questões relacionadas ao nosso trabalho, acho muito importante que seja feita esta avaliação.

1. Você acha que as nossas discussões puderam te auxiliar em algum aspecto para solucionar os seus problemas em sala de aula? Por quê?
2. A sua unidade escolar colaborou de alguma forma para o desenvolvimento de seu trabalho no Programa de Mentoria (cessão de espaços, disponibilidade de tempo, materiais etc.)? Explique.
3. Houve alguma contribuição de suas atividades no Programa de Mentoria para a sua unidade escolar ou com seus alunos? Descreva-as.
4. Faça uma análise dos nossos encontros procurando destacar os pontos positivos e os pontos negativos da sua participação no Programa de Mentoria.
5. Você acha que a dinâmica utilizada nos encontros foi adequada para que houvesse o retorno esperado ou você teria outra sugestão de dinâmica para o desenvolvimento do nosso trabalho?
6. Faça os seus comentários.

Eduarda sinalizou que conseguiu descansar nas férias e em seguida respondeu a avaliação pedida pela mentora.

Eduarda _____ 06/08/2005

1. Os nossos diálogos me auxiliaram sim, pois senti mais firmeza em minhas aulas, como se alguém estivesse me apoiando o tempo todo, onde pude sempre contar tudo sem receio do que poderia ouvir de resposta.
 2. Não compreendi muito bem sua pergunta, poderia me elaborar novamente.
 3. Sim, as avaliações diárias que realizei na sala me fizeram repensar mais em minhas decisões e pensamentos a respeito de alguns alunos, como no caso do Guilherme.
 4. Positivos: contato permanente com o Programa fez com que eu pudesse desabafar coisas que não faria a ninguém mais próximo da escola, com isso senti mais determinação em minhas aulas. Negativos; não consigo dizer, pois a tecnologia só nos trouxe sucesso em nosso trabalho.
-

Eduarda _____ 06/08/2005

5. Achei a dinâmica adequada, pois foi feita de acordo com minha disponibilidade e houve muita troca de informações, nas quais me auxiliaram em meu trabalho.
6. Esse programa de mentoria é muito bom, pois faz com que nos auxilie em nossa trajetória e com que nos liberte de nossas Angústias que passamos no decorrer do ano.

Um grande abraço

Em sua avaliação, a professora sinalizou *estar mais segura* da atuação em consequência de sua participação no Programa de Mentoria, mas ela não exemplificou, dificultando saber se realmente isso ocorrera ou se apenas fazia parte do seu discurso.

Na terceira questão a professora não detalhou quais mudanças ocorreram em sua prática a partir do que foi discutido nas interações com a mentora.

As respostas quatro e cinco contemplavam aspectos importantes do Programa de Mentoria da UFSCar: sigilo; currículo aberto, sendo construído a partir das necessidades da professora iniciante; *diminuição das angústias*, sanando dificuldades e adequação às frequências de interações de acordo com o ritmo de trabalho da professora.

Mariana esclareceu as dúvidas de Eduarda, quis saber novidades sobre o aluno Guilherme e sugeriu encaminhar as próximas discussões para um tema indicado pela iniciante.

Mariana _____ 10/08/2005

Você mencionou em sua correspondência o seu aluno Guilherme, como ele está? Houve adaptação e entrosamento dele com a turma? Conte-me sobre ele. Também gostaria que você direcionasse os nossos diálogos para o seu interesse, ou falasse sobre suas principais angústias, dificuldades ou necessidades atualmente em sala de aula. O nosso último assunto abordado antes das férias foi sobre ortografia e avaliação das atividades, você acha que já exploramos todos os pontos relevantes sobre esse assunto?

A professora iniciante, mais uma vez, se mostrou interessada em sugerir um novo tema a ser discutido, podendo assim, focar as interações no que era de interesse dela, sendo uma dificuldade ou não.

Eduarda _____ 12/08/2005

Oi, tudo bem?

Sobre o Guilherme ele continua o mesmo, sempre atrapalhando os outros e querendo chamar a atenção de todos os demais.

Sobre o Programa de Mentoria houve contribuição, pois discuti alguns pontos na escola que abordamos aqui, e todos acharam importante e interessante esse Programa de Mentoria.

Gostaria de saber como posso fazer com que meus alunos gostem mais de produzir textos, pois sinto que estes têm muita dificuldade, trago para a sala de aula muitos tipos de produções de textos e percebo que eles sentem muita dificuldade.

Um forte abraço

Ao declarar que a presença do Guilherme na classe atrapalhava os outros colegas e que não estava havendo evolução no seu comportamento, a professora revelou que provavelmente as interferências feita por ela, ou mesmo pela equipe gestora da escola, não foram suficientes, ou não tiveram o resultado pretendido para resolver o problema de comportamento. A iniciante não trouxe informações sobre as possíveis aprendizagens de Guilherme, focando seu relato apenas no comportamento do aluno.

Mariana comentou estar preocupada com o desenrolar no atendimento ao Guilherme e propôs uma retomada do problema, também concentrou esforços no tema *produção de texto*, sugerido pela professora iniciante. Para fazer isso a mentora quis saber um pouco mais sobre o trabalho realizado por Eduarda.

Mariana _____ 20/08/2005

Tenho pensado muito no Guilherme. Se você achar importante, podemos juntas, estudar uma forma de tentar integrá-lo a turma, o que você acha?

Em relação à sua dificuldade em fazer com que seus alunos gostem mais de produzir textos, gostaria que você me descrevesse como você trabalha com eles produção de textos, me dê exemplos, descreva as etapas trabalhadas por você, a escolha de material, o tipo de material, enfim, me de mais detalhes...

Aguardo sua resposta.

Mariana mantém a mesma forma de interação, buscando sempre mais informações sobre a realidade vivida pela iniciante. Seus questionamentos, em algumas vezes, indicam possíveis caminhos para a solução do problema, ou mesmo, ofertam momentos ou situações de reflexão à iniciante.

Eduarda respondeu rapidamente à mentora, buscando oferecer mais informações sobre o aluno Guilherme.

Eduarda _____ 21/08/2005

O problema do Guilherme é que ele quer mostrar aos outros que por ele ser grande e eu como sua professora tento conversar com ele de igual, pois ele já é um adolescente com jeito de criança.

Agora estou com outro problema sério, é o Ricardo, ele sabe fazer as atividades, mas não faz nada na aula, tentei no início colocar bilhetes em seu caderno para sua mãe, mas ela não gostou, já o encaminhei para uma avaliação com a psicóloga e pedagoga e ele não tem nada, agora não sei mais o que faço para despertar seu interesse, pois diversifico minhas aulas ao máximo e ele nem assim gosta.

Não participa nem das aulas de artes, inglês e educação física que são ministradas por outros profissionais.

Sobre a produção de textos faço no início ampliação de frases, depois produzo o texto através de perguntas e eles respondendo, sempre trabalhando com as suas realidades. Depois vou para o texto propriamente dito.

Eduarda pareceu não querer mais discutir o caso do Guilherme, sendo talvez, um caso sem solução. A iniciante passou focar suas interações com a mentora nas *dificuldade de aprendizagem* apresentadas pelo aluno Ricardo, sinalizando *dificuldade em despertar o interesse do aluno*, mesmo afirmando que diversificava suas aulas.

Mariana buscou apoio na literatura para mostrar à iniciante outros pontos de vista sobre os temas que deviam ser discutido. Assim, encaminhou a Eduarda um texto¹⁵ e pediu que o analisasse.

A mentora também reiniciou o processo em conseguir mais informações, nesse momento sobre o aluno Ricardo, para conhecer o contexto e poder oferecer orientações. Os questionamentos feitos versavam desde informações pessoais sobre Ricardo, como idade e comportamento, até os tipos de atividades que ele não fazia e quais fazia, porque a iniciante afirmava que o aluno sabia fazer as atividades. Mariana quis saber se Eduarda já havia realizado uma avaliação diagnóstica com ele.

A mentora fez questionamentos sobre o conteúdo do texto, buscando relacionar: as atividades apresentadas no texto com as atividades desenvolvidas na sala pela professora iniciante; o ensino de leitura e escrita com aspectos da vida dos alunos e a história de vida de seus alunos.

Eduarda primeiro comentou sobre o desempenho do aluno Ricardo e ao final encaminhou suas reflexões sobre o texto proposto pela mentora.

¹⁵Monteiro, Hilda M. Diálogo: alternativas para solucionar conflito em sala de aula. *Revista do Professor*, Porto Alegre, n.14, v.56, out./dez. 1998. A autora participava do Programa de Mentoria como especialista.

Eduarda _____ 29/08/2005

Em relação ao Ricardo ele tem 9 anos e ele só faz as atividades de tarefa que mando para casa, pois sua mãe pega no pé, e na escola ele não faz nada, sei que ele sabe fazer, pois quando peguei em seu pé colocando bilhetes em seu caderno constantemente e a mãe ajudando em casa, por vários dias ele fez atividade e sabe fazer bem, só que a mãe andou reclamando que eu colocava muito bilhete em seu caderno e aí parei, pois a mãe não gosta, então não sei mais que atitude tomar. No início quando ele veio de outra escola a mãe me pediu que ela agradecerá se eu conseguisse encaminhá-lo a um psicólogo aí também achei que poderia resolver, pois ele é muito desatento e nada o chama a atenção e sua mãe me disse que ele faz xixi na cama ainda...

Mas a psicóloga disse que ele não tem problema nenhum, aí fico sem saber o que fazer...

Já fiz uma avaliação diagnóstica dele e ele é normal e inteligente, só que é preguiçoso.

O comentário feito sobre a *avaliação diagnóstica* não esclareceu se o aluno é alfabetizado, ou em que categoria se encontrava. Ao dizer que Ricardo é “normal”, talvez pode-se concluir que os resultados obtidos são satisfatório para a idade/série do aluno.

Ao analisar o desempenho do Guilherme e do Ricardo, a professora indicou que um dos motivos pelo fracasso na aprendizagem do Guilherme era a falta de apoio dos pais; a mãe de Ricardo, parecia dar todo o apoio necessário para o filho e mesmo assim ele não conseguia bom desempenho na escola. Será que a participação dos pais em casa ou o não apoio deles, pode influenciar tanto assim o desempenho do aluno em sala de aula? Será que não está faltando motivação para esses alunos durante a aula?

Ao responder os questionamentos da mentora em relação ao texto, a professora iniciante foi sucinta, mais uma vez. Para ela, era possível trabalhar com os dilemas vividos pela classe em relação às atitudes do Ricardo; seria interessante discutir e conversar com os alunos maneiras de todos se respeitarem e respeitarem os limites de cada um.

Professora iniciante e mentora desenvolveram suas discussões baseadas nos dilemas vividos pela professora em relação ao aluno Ricardo e sobre aspectos do texto lido.

Para Mariana, o apoio oferecido pela mãe de Ricardo é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança, ainda mais se isso fosse feito em parceria com a iniciante. A mentora propõe discutir com Eduarda formas para motivar Ricardo a se interessar pelas mesmas coisas do grupo, valorizando alguma atitude positiva perante todos os colegas, por exemplo.

A mentora também comentou sobre o texto sugerido à iniciante, para discussão.

Dias após, Eduarda comentou não querer mais a ajuda dos pais de Ricardo, justifi-

cando:

Eduarda _____ 11/09/2005

Em relação ao Ricardo acho melhor não contar mais com a mãe, pois ela reclamou para a diretora que eu estava pegando muito no pé do garoto, então resolvi não reclamar mais dele, para direção não chamar mais minha atenção. É um problema a gente querer acertar e os outros colocarem obstáculos. Em relação à produção de texto estive conversando com a coordenação e ela me disse que com estes problemas que envolvem o Ricardo ela acha melhor não ter registrado as brigas e desencontros entre os alunos, então tentarei produzir um texto de forma oral, sem que haja registro no caderno dos alunos. Como sempre tentando acertar e alguém me cortando.

Para a mãe de Ricardo, quando a professora iniciante pedia ajuda aos pais, parecia que iria reclamar do filho, talvez por isso, não estivesse conseguindo o apoio que gostaria.

Eduarda mostrou-se desanimada com a falta de apoio da equipe gestora e das famílias dos alunos. A professora também pareceu se incomodar com algumas normas e regras escolares.

Mariana insistiu na participação de todos para ajudar o Ricardo.

Mariana _____ 16/09/2005

Em relação ao seu aluno Ricardo, acredito que o fato do garoto pertencer a sua turma, não quer dizer que seja um assunto só seu, pelo contrário, é um assunto que diz respeito à escola e também a família, portanto deve ser resolvido em conjunto. Gostaria que você pensasse nisso, pois só uma parceria com todos que estejam empenhados no desenvolvimento do garoto poderia ajudar a solucionar esses conflitos em sala de aula, não sendo desta forma, corremos o risco de continuar do jeito que está, podendo com isso piorar ainda mais o desenvolvimento de todos da classe. O que você pensa sobre isso?

Na mesma mensagem, a mentora pediu para que a iniciante fizesse um plano sobre como pensara em fazer a produção de texto baseada na problematização de uma situação, orientando para que o plano contivesse assunto, objetivos, conteúdos a serem desenvolvidos, possíveis intervenções da iniciante, material a ser utilizado, tempo e avaliação.

A iniciante respondeu:

Eduarda _____ 19/09/2005

Em relação à produção de texto:

1. Assunto a ser tratado: *Agressividade*
2. Objetivos da atividade: *Perceber a importância do amigo em sala de aula / aumentar a auto-estima*
3. Conteúdos que serão desenvolvidos para atingir os objetivos: *Dinâmicas em grupo e discussão oral do assunto*
4. Possíveis intervenções do professor (como perguntas a fazer): *Esclarecimento oral de acordo com as dúvidas que forem surgindo*
5. Material que será utilizado: *Somente exposição oral do conteúdo.*
6. Tempo previsto: *20 dias*
7. Avaliação: *Será avaliado de acordo com o desempenho e reação de cada aluno do grupo.*

O plano apresentado pela professora estava muito superficial, por exemplo, quando o questionamento foi sobre conteúdos ela colocou que houvera discussão oral do assunto, não respondendo qual o assunto e qual o conteúdo.

A mentora tentou saber mais detalhes:

Mariana _____ 21/09/2005

Achei interessante a forma que elaborou o seu plano de trabalho, porém, no item 3 - conteúdos - você não descreve como será a dinâmica em grupo que pretende aplicar com seus alunos e nem como abordará o assunto agressividade. Por exemplo, gostaria de saber se você vai trabalhar algum texto específico para provocar a discussão sobre o tema. Também no item 4 - gostaria de saber se você não pretende fazer nenhum tipo de “provocação” em relação ao tema com seus alunos. No item 6 - tempo - seria interessante que você detalhasse como distribuiu as atividades nestes 20 dias. Enfim, se possível, gostaria que descrevesse o seu plano relatando todos os passos “detalhadamente” que pretende abordar com seus alunos sobre o assunto.

Em resposta, novamente a professora não detalhou a atividade; comentou a página do livro que usaria, mas não explicou o que ali continha, nem como seria o desenvolvimento. Essa falta de detalhes na escrita da professora era muito prejudicial para a mentora, que tinha dificuldade em entender o que estava sendo feito.

Eduarda _____ 21/09/2005

As dinâmicas serão de relacionamento, onde utilizarei o livro apenas de dinâmicas sobre as inteligências pessoais do livro de Celso Antunes - Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências da página 249 em diante, onde trabalha o autoconhecimento, empatia e aproximação interpessoal. E trabalharei uma dinâmica por dia no prazo de vinte dias, em seguida discutirei sobre o assunto, não tenho como detalhar todas, pois teria que ficar digitando o dia todo, pois são muitas, se possível, leia o livro de Celso Antunes, é muito bom...

Os relatos superficiais de Eduarda fizeram surgir diversas suposições: os relatos e planos não possuíam detalhes, talvez porque a professora não fizesse realmente os planos, ou não preparava as atividades com antecedência? Essa falta de detalhes também não poderia prejudicar na identificação de possíveis problemas e ajustes que não são perceptíveis superficialmente?

Novamente, a professora não detalhou a atividade, apenas citou de que referência tirou.

Mariana tentou mais uma vez, explicar o que queria.

Mariana _____ 27/09/2005

Eduarda quando li a sua correspondência, tive a impressão que você não entendeu muito bem o que lhe pedi. Na verdade quando solicitei que “detalhasse”, não tive a intenção de lhe pedir para “copiar” todas as dinâmicas do livro que escolheu como subsídio para desenvolver o seu trabalho em sala de aula, apenas gostaria que descrevesse a forma como pensou em desenvolvê-las e também relatasse a essência da dinâmica escolhida, ou seja, o seu plano de aula. Acho que por ser online os nossos encontros, muitas vezes, precisamos de mais detalhes para tentarmos entender o que realmente acontece na sala de aula: a forma como o professor aborda determinado assunto com seus alunos, a reação dos alunos em relação ao assunto, os imprevistos que surgem durante a exposição da aula que se preparou, etc. Isso tudo é muito importante para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois são com esses dados que vamos poder refletir e analisar o que poderemos estar fazendo para aperfeiçoar o nosso trabalho. Espero que eu tenha conseguido me expressar melhor! Aguardo seu retorno!

Mariana explicou, mais uma vez, a importância em se detalhar tudo o que era feito, justificando por diversos motivos, entre eles contextualizar a situação para a mentora e dificuldade de interpretação, já que as interações eram *online*.

Eduarda respondeu à mentora, que considerou haver um tom de ironia na resposta.

Eduarda _____ 02/10/2005

Quando me referi em relatar pensei que você quisesse a dinâmica, bom acho que agora vou descrever melhor o que você está me pedindo, se não for isso me pergunte novamente. Primeiramente, sempre no início da aula, irei com os alunos para fora da sala de aula, pois acredito que eles se encontram mais calmos, e aplicarei a dinâmica sobre relacionamentos, sempre abordando este assunto, sempre em forma de círculo para que todos possam ouvir e ver ao mesmo tempo o que está acontecendo, em seguida, iremos para a sala de aula, onde discutiremos o assunto e faremos de forma oral, sem registro uma produção de texto sobre o ocorrido na dinâmica.

Será que agora consegui ser mais clara????

Eduarda comentou que havia entendido o que a mentoria queria e que explicaria o procedimento. Só que mais uma vez a falta de detalhes prejudicou o entendimento de como foi realizada a atividade, principalmente para um leitor externo, ou seja, que não participou do ocorrido.

Mariana, chateada, comentou o ocorrido no relatório semanal.

Mariana _____ R. Semanal _____ 06/10/2005

Confesso que no momento em que li a resposta da Eduarda fiquei alterada e frustrada em não estar conseguindo manter com a professora um diálogo de entendimento e aprofundamento, pois a minha intenção quando fiz a solicitação de ajustes em sua resposta era a de fazer com que a professora preparasse o seu plano de aula com muita análise e reflexão sobre os problemas que estava enfrentando em sala de aula e com a resposta que obtive achei que não havia conseguido atingir o meu objetivo. Percebi, depois de muita reflexão, que a falha pudesse estar, mais uma vez, na forma em que elaborei a correspondência que havia enviado para a professora, pois não havia conseguido demonstrar para a Eduarda a essência do que deveríamos estar trabalhando, ou seja, a análise e reflexão de sua conduta para uma possível mudança de sua rotina no preparo das atividades para seus alunos.

Em função de suas reflexões, Mariana tentou outra estratégia para buscar mais informações com Eduarda. A mentora questionou se a iniciante já havia iniciado as atividades, completando que quando isso ocorresse, ela entenderia melhor as etapas, já que a iniciante poderia detalhar um pouco mais o ocorrido. Em seguida, Mariana pediu que Eduarda contasse a última atividade realizada, que buscasse diminuir a agressividade dos alunos, como os alunos reagiram e como a atividade fora avaliada.

Eduarda sinalizou estar cansada, mas não especificou o que a estava cansando, podendo se concluir que toda a rotina inclusive as correspondências com a mentora a estavam deixando exausta.

Eduarda _____ 09/10/2005

Estou um pouco cansada, fim de ano...

Estou fazendo rodas fora da sala de aula, no chão e aí trabalho cada dia as dinâmicas, na qual cada um fala o que fez de errado no dia anterior e em conjunto todos falam algumas soluções, em seguida voltamos para sala e discutimos e formamos um texto oral, pois a coordenadora não aceita por escrito.

Este cansaço pode sinalizar que a professora estava muito sobrecarregada, dedicando-se menos às interações do Programa de Mentoria.

A mentora tentou estimular a iniciante escrevendo que esta aparentava ser muito dinâmica e questionando sobre a rotina diária da professora, querendo saber em quais outras atividades Eduarda estava envolvida.

Na descrição feita pela iniciante, ela retratou que os relatos dos alunos e as discussões sobre atitudes errôneas que tenham tido, foram discutidos em um momento específico e fora da sala de aula. As decisões tomadas foram colocadas num texto oral, já de volta à sala de aula. Essa curta descrição revelou algumas dúvidas: como ocorria a produção de um texto oral? Por que essas discussões ocorriam num momento específico e fora da sala de aula? A mentora não fez mais questionamentos sobre o assunto, ela apenas elogiou o seu trabalho com os alunos.

Mariana _____ 11/10/2005

Quanto à forma que está trabalhando com seus alunos, acredito ser muito proveitosa, pois trabalhando dessa forma você pode conseguir fazer com que seus alunos descubram com esses diálogos em grupo, regras de convivência saudáveis para todos. Você já está observando algum resultado com seus alunos com esse trabalho que vem desenvolvendo?

Para encerrar essa mensagem, a mentora sinalizou possíveis dificuldades na interação, por problemas no sistema do Programa, mas que estes seriam resolvidos o mais brevemente possível.

Eduarda relatou sua rotina como professora e estudante e ao final, fez um desabafo.

Eduarda _____ 12/10/2005

TUDO BEM??? Estou ficando esgotada, pois neste janeiro que passou não tive férias, não vejo a hora de passar esses dois meses...

Ministro aula de manhã na 3ª série, à tarde na pré escola 5 anos e à noite agora terminei faz 15 dias minha pós-graduação, nem acredito... mas pretendo o ano que vem cursar pós-graduação em psicopedagogia clínica e abrir meu próprio negócio... O que você acha... Tenho futuro isso????

Na escola estou me sentindo desmotivada no período da manhã, pois a direção só cobra e não reconhece nosso trabalho... fica complicado...

A falta de apoio da equipe gestora da escola pode mesmo causar desânimo no professor, por não se sentir valorizado, ou mesmo, pela falta de diálogo.

Mariana também se sente desmotivada e desabafa com os pares:

Mariana _____ R. Semanal _____ 18/05/2005

Tenho tentado motivar a professora, mas confesso que muitas vezes fico desanimada, pois em seus depoimentos a Eduarda tem se mostrado desmotivada e pouco receptiva em relação ao apoio que tenho me esforçado a prestar-lhe. OBS - Ela não respondeu a minha pergunta sobre o resultado do desenvolvimento das atividades com os alunos, portanto pretendo perguntar novamente.

Na mensagem para a iniciante, a mentora parabenizou a professora Eduarda pelo dia do professor. Em seguida, questionou sobre os fatores que levavam a desmotivação, incentivando e apoiando a professora iniciante a desabafar sobre possíveis dilemas que estivesse enfrentando. A mentora ainda acrescentou:

Mariana _____ 20/10/2005

Também percebi que você não me respondeu sobre suas observações em relação ao resultado do trabalho que está desenvolvendo com seus alunos. Se possível gostaria que relatasse suas análises sobre o progresso do seu “plano agressividade”, você observou algum resultado positivo com seus alunos?

A iniciante agradeceu os parabéns, seguiu a sugestão e desabafou.

Eduarda _____ 23/10/2005

Sobre a escola estou desmotivada sim, pois me esforço ao máximo e a direção sempre vem contra as minhas idéias, na qual se tomar algumas atitudes sou barrada, sempre estou errada, começando pela produção que não deixaram fazer por escrito, pelo Ricardo que me chamaram atenção por colocar bilhetes, etc.

Os alunos até que melhoraram um pouco depois das dinâmicas e diálogos...

O problema é mesmo a direção... Desculpe por desabafar...

Mais uma vez, a iniciante se sentia desanimada pela falta de apoio da equipe gestora, achando-se isolada para auxiliar os alunos. Essa sensação de isolamento é comum nos professores em início de carreira, talvez por ter menos experiência, não sendo valorizado, ou mesmo por ainda não ter estabelecido um diálogo entre eles.

A mentora buscou auxiliar a iniciante apoiando-se nas atividades realizadas por ela, orientando sobre atitudes e posturas que poderiam ser adotadas.

Mariana _____ 27/10/2005

Fiquei entusiasmada com o retorno que está tendo com seus alunos em relação ao desenvolvimento das atividades, pois você disse que achou que eles melhoraram um pouco depois das dinâmicas e diálogos.

Em quais aspectos você acha que houve melhora nos seus alunos? Estive pensando em uma forma de melhorar o seu relacionamento com a direção da escola e acho que você poderia aproveitar esse retorno positivo que está tendo com seus alunos para “tentar” um diálogo com a coordenação da escola a respeito de suas idéias e atitudes, pois muitas vezes podemos conseguir crédito com outros profissionais provando a nossa capacidade com o resultado do nosso trabalho. O que você acha?

Mariana também aproveitou para retomar as discussões em relação ao aluno Ricardo e o acompanhamento da sua família nas atividades escolares. A mentora pediu detalhes sobre como eram os bilhetes que a professora escrevia para a mãe e a frequência com que os enviava.

A professora gostou da sugestão dada pela mentora para buscar melhorar a relação com a direção da escola, trouxe novas informações sobre a relação com a mãe do Ricardo e comentou sobre a melhora no diálogo com seus alunos em geral, mas não entrou em detalhes, como sempre.

Eduarda _____ 02/11/2005

Em relação ao Ricardo fazia comentários quase que diários, pois no início a mãe havia me pedido.

E eu escrevia, por exemplo, hoje o Ricardo fez toda a lição, ou hoje o Ricardo não fez as atividades propostas, pois a mãe havia me pedido e não sei por que razão ela se incomodou. E em relação à sala eles melhoraram, pois agora ocorre o diálogo entre eles.

O esforço da mentora era sempre ver a prática além do que as palavras revelavam, pois os comentários da iniciante poderiam ser parte do seu discurso, talvez não ocorrendo exatamente como relatado na sala de aula e na escola.

A mentora buscou estimular a professora a continuar se empenhando em resolver os problemas com a mãe do Ricardo e também com a direção da escola.

Mariana questionou se nas últimas vezes que a mãe do Ricardo foi a escola, Eduarda conversou com ela ou apenas a diretora. A mentora também elogiou a iniciante sobre ter conseguido melhorar o diálogo entre os alunos, mesmo sem ter certeza do que realmente aconteceu.

A iniciante esclareceu que foi a diretora quem conversou com a mãe de Ricardo e ela queixou-se da quantidade de bilhetes no caderno do filho.

Alguns dias depois a iniciante escreveu dando mais detalhes sobre o Ricardo e sobre a falta de apoio da direção. Eduarda também se mostrou tão desestimulada que pensou em mudar de escola no ano seguinte.

Eduarda _____ 16/11/2005

Sobre o Ricardo comentei com a diretora sobre o acordo que fiz com a mãe, mas ela nem quer saber, acredita no que os outros falam e não em seu corpo docente. Estou pensando em me mudar de escola o ano que vem, pois poderemos mudar a sede.

Concordo com você quando diz que a escola tem que falar a mesma língua, mas isso não acontece, pois nesta escola em que leciono tudo vem pronto e imposto e quando dizemos o que pensamos, sentimos um clima negativo no ar.

Em relação aos alunos melhoraram muito em relação ao comportamento comigo e com os demais colegas, mas o Ricardo continua não fazendo nada e eu me vejo de mãos amarradas, pois não consigo apoio da direção.

Faz parte da função do diretor, características como apoio pedagógico e da prática aos professores da escola, incentivo ao bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade. Ao ignorar as atitudes da professora, não reconhecendo seu esforço, a direção fez com que a iniciante se sentisse desestimulada, acarretando prejuízo à sua prática, à aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, ao bom funcionamento da escola.

Em relação ao comportamento dos alunos, a professora reafirmou a melhora na sala de aula, mas não detalhou como isso ocorreu, dificultando para a mentora saber quais os resultados ou se o realmente aconteceram da forma relatada.

Para a mentora, Eduarda ainda necessitava de apoio, pois “*demonstra muita superficialidade em suas respostas denotando, desta forma, falta de reflexão mais aprofundada nos assuntos*”, como declarou no relatório semanal.

A mentora sugeriu à iniciante que refletisse muito, antes de tomar sua decisão de mudar de escola.

Mariana _____ 22/11/2005

Estive pensando nos problemas que vem enfrentando de relacionamento na sua escola e não poderia deixar de me preocupar também na decisão que está pensando em tomar - a de mudar sua sede. Acho que é uma solução, porém, penso que deve ser bem estudada e analisada, pois você conquistou sua sede com o seu esforço e será que não vale a pena tentar conquistar também o seu espaço como professora? Gostaria que analisasse bastante a sua decisão e ponderasse os prós e os contras de sua mudança. Se você diz que concorda que na escola deva existir um clima de união e liberdade para se trabalhar, porque não lutar para que esse clima amistoso aconteça? Muitas vezes, dependendo da decisão que resolvemos tomar, podemos apenas transferir o problema de lugar, pois em determinados casos, somos nós é que devemos mudar nossa postura procurando nos posicionar e argumentar para tentarmos modificar aquilo que não estamos de acordo. Estou torcendo por você e espero que encontre o melhor caminho para suas solucionar suas angústias!

A mentora conseguiu fazer uma reflexão interessante sobre as conseqüências que poderiam surgir caso a iniciante decidisse mudar de escola, concluindo que o melhor era enfrentar os problemas e tentar melhorar o ambiente de trabalho de alguma forma. A iniciante, entretanto, apresentou novos motivos para mudar de escola: a clientela era melhor e a escola era central, ficando mais próxima de sua residência.

Em resposta, Mariana buscou incentivar Eduarda, para que se animasse e em seguida propôs uma avaliação sobre a participação no Programa de Mentoria.

Mariana _____ 29/11/2005

Oi Eduarda, comigo está tudo bem!

Espero que para você também já tenha melhorado, ou pelo menos, esteja melhorando...! Foi o que senti na sua correspondência, pois, achei que você está convicta em relação à oportunidade que está tendo em se transferir de escola, realmente vai te ajudar bastante, principalmente por causa da localização, estou certa? Porque ainda tem dúvidas? O que está te impedindo de tomar a decisão?

Eduarda gostaria que fizesse uma avaliação de nossos encontros, procurando fazer uma revisão desde o início (11/03/05) até hoje. Espero que com muita honestidade e sinceridade, analise nossas correspondências e relate tudo que achar pertinente. Vou enumerar algumas questões que gostaria que você respondesse com muita calma e reflexão, sei que está com a cabeça “quente” por causa de problemas que está enfrentando, mas gostaria que aproveitasse esse momento até para se desligar um pouco dos seus problemas e “esfriar” a cabeça!

Mariana _____ 29/11/2005

1. “O que” você aprendeu ao longo dos contatos que tivemos nesses meses?
 2. Explique “como” aprendeu.
 3. O que você acha que não aprendeu e gostaria de ter aprendido?
 4. Dos temas abordados em nossos encontros, existe algum que você acha que não foi trabalhado da forma que você gostaria? Qual?
 5. O que você ainda gostaria de aprender em nossos contatos?
 6. Faça seus comentários. Um abraço muito carinhoso,
-

Alguns dias depois, Eduarda respondeu à mentora, dizendo que ainda não havia tomado a decisão de mudar de escola e respondendo a avaliação pedida pela mentora de forma bem simples.

Eduarda _____ 03/12/2005

Aprendi muito ao longo de nossos contatos, onde tive liberdade de me expressar e de tentar solucionar minhas angústias... Aprendi através da liberdade de poder me expressar. Acredito que tudo o que quis saber, consegui sanar minhas dúvidas, mas cada ano é um ano e com certeza terei outras dúvidas no ano que vem, pois serão novos alunos e gostaria de poder continuar tendo contato com você. Em relação à este ano no momento acredito que não fiquei com dúvidas, apesar que estou meio com a cabeça quente com esse negócio de atribuição, troca de escola, fim de ano....

A resposta da iniciante foi generalizada, não detalhando o que aprendeu, como aprendeu e o que poderia ter aprendido nas discussões com a mentora. Eduarda relatou apenas *apoio para solucionar suas angústias*, elogiando a *liberdade de comunicação* oferecida pelo programa.

A mentora comentou ter gostado da avaliação feita pela professora iniciante, mas buscando detalhes pediu que elencasse tudo que aprendera nas interações; refletisse e comentasse se houve mudanças na postura e na maneira de agir.

A iniciante respondeu:

Eduarda _____ 12/12/2005

Agora estou mais calma, mas sobre os nossos encontros aprendi como lidar melhor com os alunos, por exemplo, com as dinâmicas. Pude perceber durante este ano o quanto foi legal esse bate-papo, e aprendi como lidar com a direção da escola, na qual pude perceber que devemos ser mais autênticas.

Eduarda detalhou um pouco mais suas aprendizagens: *lidar com a direção e com os alunos e desenvolver dinâmicas*, mas não relatou quais dinâmicas eram essas.

Mariana comentou estar revendo as discussões entre elas e elencando temas que não foram discutidos, desejou boas férias, sinalizando o retorno para o início de fevereiro.

Assim, mentora e iniciante entraram em férias durante o mês de janeiro.

No segundo dia do mês de fevereiro de 2006, Mariana enviou uma mensagem à iniciante, sinalizando seu retorno. Aproveitou para perguntar sobre as novidades: se havia mudado de escola e para que série estava lecionando.

Eduarda retornou relatando estar ansiosa e motivada com sua nova sala, uma 2ª série, na mesma escola; comentou não ter tido coragem de mudar, pelo fato de, na escola em que estava, as aulas serem o que ela preferia.

Todo início de ano é muito importante para as atividades escolares. Esse período é caracterizado por ansiedade e muita dedicação dos professores, que se sentem revigorados após um período de descanso.

Mariana procurou saber mais sobre essa primeira semana de trabalho da professora, se estava fazendo planejamento ou participando de alguma capacitação.

A iniciante contou à mentora suas experiências: iniciou com uma 2ª série no ano de 2004, em 2005 assumiu uma 3ª série e no ano de 2006 voltou a lecionar para uma 2ª série; relatou estar em fase de planejamento e revelou já conhecer a maioria dos seus alunos, pois fora professora deles na pré-escola. Por esse motivo, afirmou ser uma sala composta por alunos muito bons.

Mariana quis saber mais sobre a nova sala: quantos alunos; qual a impressão inicial em relação aos alunos, se estava gostando; questionou sobre a relação da iniciante com a direção da escola e quis saber detalhes do planejamento escolar.

Na mensagem de resposta, a iniciante contou como os alunos foram recepcionados, como ocorreu o planejamento e também relatou mudanças no relacionamento com a direção escolar.

Eduarda _____ 19/02/2006

Sobre meus alunos... adorei são de aprendizagem fácil, na qual fiz um teste de escrita e todos sabem ler e escrever, que legal... Lembra são de classe de níveis próximos... Sobre a capacitação, foram palestras boas, mas meio cansativas, pois estávamos de férias e de repente ficamos em uma sala fechada, é meio complicado...

E sobre o planejamento ficamos os três dias discutindo sobre como iríamos iniciar as aulas, na qual todos os dias entregávamos mimos para as crianças, onde foi feito um marcador de livro sobre o tema a Pequena Sereia, cada dia era um personagem, onde a escola foi enfeitada com o mesmo tema na entrada. E minha relação com a direção está muito boa, sendo que agora ganhamos uma vice-diretora, minha amiga pessoal com quem posso contar em minhas aflições sem medo de levar um fora... Mas sempre lembrando que não se deve misturar vida pessoal com profissional. Ah! e a coordenadora é uma graça. A direção também não é difícil...

A professora iniciante expressou empolgação com as mudanças em relação à direção e também com seus novos alunos, sendo relevante para a motivação, empenho e dedicação de Eduarda à sua nova realidade.

A mentora mostrou interesse em saber como foi feita a classificação dos alunos por níveis de aprendizagem e quis mais detalhes sobre o contexto de trabalho de Eduarda.

Mariana _____ 22/02/2006

Achei interessante como você classificou os seus alunos, gostaria que você me descrevesse como fez o teste de escrita e leitura com eles, fiquei super curiosa! Sobre a capacitação, que temas foram abordados nas palestras? Houve discussão em grupo? Alguma atividade relacionada ao tema? Envie-me mais detalhes relatando como foi o desenvolvimento da capacitação.

Nos dias de planejamento vocês prepararam a escola para receber as crianças. E os conteúdos e atividades que deverão ser desenvolvidas com os alunos, como foram discutidas e preparadas?

Fiquei contente em saber que você já conhece a nova vice-diretora e vocês têm uma relação amistosa, este é um fator importante para que você tenha liberdade de discutir e expor as suas idéias sem se importar em tentar “adivinhar” o que as pessoas podem achar ou interpretar. O que você acha? E a diretora da escola continua a mesma do ano passado?

Mariana manteve a estratégia de questionar a professora iniciante, sobre fatos que ocorreram na prática, sempre buscando mais detalhes e informações que pudessem contribuir para as discussões realizadas no Programa de Mentoria.

A professora iniciante explicou a avaliação que fez para classificar os alunos, contou sua relação com a diretora e a atividade realizada com os alunos para comemorar o carnaval.

Eduarda _____ 25/02/2006

Oi, tudo bem?

Classifiquei meus alunos em um ditado de 4 palavras: elefante, jacaré, sapo e boi; e uma frase no final: Eu vi um sapo, já foi o suficiente a princípio descobrir se sabiam ler ou não. Mas claro que me surpreenderei durante o ano com alguns deles e talvez algum pode ter me sacaneado, pois foi feito todos de uma só vez, mas acredito que não.

Em relação à diretora, ela melhorou 90%, acredito que é pelo motivo de ela ter agora uma vice com quem ela possa confiar e se sentir segura, todas as professoras já perceberam a diferença e até chegaram a falar para a mesma sobre sua mudança.

Ontem fizemos um carnaval na escola, alguns alunos estavam fantasiados de casa e outras fantasias que tínhamos de desfiles foi o máximo, pois depois da brincadeira, fizemos um desfile dos alunos fantasiados. A diretora até pulou carnaval junto com os alunos!!!

Um forte abraço

Eduarda

A avaliação feita por Eduarda pareceu ser bem simples, sendo que ela mesma sinalizou possíveis alterações nos resultados, decorrentes da estratégia usada. Já a melhora no relacionamento com a diretora, também se deve ao período de motivação e esperança em que professores e equipe gestora se encontram ao ano iniciar o ano, talvez por estar descansados após as férias.

Ao final dessa mensagem a professora iniciante informou que irá participar do Curso Letra e Vida que estava sendo oferecido em sua cidade; mostrou interesse em saber até quando irão as atividades do Programa de Mentoria e afirmou gostar muito das interações.

Mariana comentou estar satisfeita com a melhora no relacionamento da iniciante com a diretora, confessando ter ficado desconfortável com a situação do final do ano anterior. Em seguida, a mentora explicou como ocorreria o desligamento de Eduarda do Programa, propondo uma análise dos encontros realizados, salientando as dificuldades que a professora iniciante apresentou e as aprendizagens decorrentes da interação.

A iniciante buscou responder os questionamentos feitos pela mentora, indicando suas aprendizagens decorrentes da participação no Programa de Mentoria.

Eduarda _____ 05/03/2006

Sobre minhas reflexões, lembro-me de sua ajuda em relação às agressões entre alunos, na qual consegui amenizar com sua ajuda, fazendo dinâmicas entre eles sobre o mesmo.

Outra coisa foi a minha relação com a direção, você me aconselhou muito para eu dialogar e não mudar de escola como pretendia fazer.

Sobre o Ricardo, como ele não fazia nada, conversei muito com você e me ajudou a entender melhor seu jeito de ser em sala de aula.

Enfim, este Programa de Mentoria me ajudou a amenizar minhas angústias e sofrimentos diante de uma sala de aula.

A iniciante apesar de indicar confiança no Programa de Mentoria, não apresentou reflexões sobre suas aprendizagens. Ela citou o que foi discutido, indicando uma evolução na forma de relatar (já que das outras vezes não citou suas aprendizagens), mesmo que superficialmente, sem dizer efetivamente como essas interações influenciaram sua prática em sala de aula.

Analisando a resposta de Eduarda a mentora reorganizou as informações relatadas pela iniciante, buscando detalhar um pouco as possíveis aprendizagens.

Mariana _____ 11/03/2006

Eduarda, pude observar que você apresenta tranquilidade e segurança em seus depoimentos em relação ao trabalho que está desenvolvendo este ano com seus alunos, ou seja, sua turma respondeu às suas expectativas iniciais (através dos testes que realizou com seus alunos), a classe que escolheu é de alunos que não apresentam problemas sérios de níveis de conhecimento, está satisfeita com a equipe pedagógica da escola (acredita que receberá o apoio que necessitar e caso precise, está preparada para cobrar), enfim, você não necessita mais do meu apoio como precisa no ano anterior, estou certa?

Para que possamos finalizar as atividades que desenvolvemos no ano passado é preciso que tenhamos que nos aprofundar nas nossas realizações, ou melhor, você indicou três situações em sua última correspondência como situações de ensino e aprendizagens bem sucedidas desenvolvidas por nós:

1. As dinâmicas que desenvolveu com seus alunos com a finalidade de amenizar as agressões com seus alunos.
2. Diálogos para melhorar o seu relacionamento com a direção da escola.
3. O caso Ricardo - melhoria no atendimento ao aluno por compreender suas diferenças individuais.

Para facilitar o nosso trabalho final, acho interessante trabalharmos separadamente cada situação, seguindo a ordem determinada por você descrita acima.

Na mesma mensagem a mentora enviou algumas questões que estão apresentadas na resposta da iniciante.

Eduarda _____ 11/03/2006

1. Descrição da atividade (com detalhes)

Dinâmica, onde cada um trabalhava a agressão que havia ocorrido no dia anterior, através de diálogos e brincadeiras diversificadas.

2. Qual (quais) dificuldade encontrou em desenvolver a atividade proposta?

Nenhuma, pois sempre tive o apoio do programa de mentoria presente em meu dia-a-dia.

3. Que estratégia utilizou para solucionar as suas dificuldades?

Diálogo com a minha mentora do programa de mentoria.

4. A estratégia utilizada foi apropriada? Por que?

Sim, pois sempre me ouviu e me apresentou soluções.

5. Quais foram as suas descobertas ao desenvolver a atividade?

A vida de cada um em sua casa, ou seja a realidade de cada um no seu cotidiano.

6. O que foi mais interessante no desenvolvimento da atividade? Por que?

Conhecer meus alunos mais a fundo.

7. O que não deu certo, ou não achou interessante no desenvolvimento da atividade? Por que?

Tudo deu certo, não houve falhas, acredito que o diálogo é a melhor solução.

8. Como foi o seu desempenho nas atividades?

O melhor possível, para poder melhorá-los como cidadãos.

9. Como foi o empenho dos seus alunos nas atividades?

Eles empenharam muito, pois sempre é bom mudar de lugar a aprendizagem e sair da rotina.

10. Você teve as orientações e os materiais que precisa para desenvolver esse trabalho?

Sim, o programa de mentoria me ajudou muito.

11. Como foi a interação dos seus alunos no desenvolvimento da atividade?

Nota 10, pois adoram sair do cotidiano e dialogar...

12. O que você acha que faltou ao desenvolver a atividade e que na próxima vez poderia ser incluído?

Faltou ter começado antes esses diálogos, pois teriam melhorado antes....

13. Como avalia esse processo?

Minha avaliação é nota 1000, pois aprendi muito com esses alunos, pois são experiências de vida muito diversificadas...

Novamente, a iniciante não detalhou sua prática. Essa atitude fez a mentora supor que era uma característica própria da iniciante, ou seja, era muito diretiva, sem rodeios e sem aprofundamento das discussões. Por outro lado, talvez as mudanças na prática não tivessem acontecido efetivamente, fazendo com que ela evitasse dar respostas mais profundas. Essa hipótese se pauta na percepção de que as respostas ao questionamento da mentora não estavam claras, pois a iniciante misturava a atividade que realizou em sala, com seus alunos e as atividades realizadas no Programa de Mentoria. Eduarda também comentou que a atividade que realizou com os alunos não teve falhas. Isso provavelmente não é possível, pois a atividade envolvia muitos alunos fora da classe, ocorrendo também com professores experientes. Assim, as respostas parecem não revelar as reflexões da iniciante sobre a atividade realizada, não identificando seus pontos fracos e fortes.

A mentora procurou detalhar melhor o que havia pedido e decidiu focar em algumas interações específicas, tentando facilitar o trabalho da iniciante, projetando sua reflexão.

Mariana _____ 16/03/2006

Com o intuito de nos aprofundarmos em nossas experiências, necessito que você analise as questões, considerando-as desde o início de nossos diálogos sobre a atividade desenvolvida, ou melhor, recupere nossos diálogos a partir da leitura “Diálogos: uma alternativa para solucionar conflitos em sala de aula”.

1- Na questão nº 1, apresente pelo menos um exemplo e descreva a situação com detalhes.

2- Na 2ª questão você acha que seria pertinente considerar como dificuldade inicial para desenvolver a atividade que havia planejado o ajuste que precisou fazer - quando me relatou que houve a intervenção da coordenadora pedagógica para que você não desenvolvesse as atividades escritas? Explique a sua resposta.

3- Na 3ª questão, além do apoio mencionado, gostaria que resgatasse seus relatos anteriores - sobre o desenvolvimento dessa atividade, e verificasse se realmente você não adotou outra estratégia. Será que podemos considerar como estratégia de ajuste realizada em seu plano de trabalho a forma como desenvolveu a atividade?

4- Se a resposta da 3ª questão for positiva, analise e responda por quê.

5- Como fez essas descobertas relatadas?

6- Além de conhecer seus alunos, a atividade desenvolvida acrescentou algo na sua prática docente?

7- Você acredita que não houve falhas no desenvolvimento da atividade, gostaria que resgatasse e analisasse o seu objetivo quando propôs a atividade e, o que conseguiu alcançar, depois de desenvolver a atividade.

8- Gostaria que relatasse como preparou as atividades desenvolvidas: a consulta a livros, material que utilizou etc.

Mariana _____ Continuação

9- Gostaria que explicasse melhor o empenho de seus alunos, descreva a participação dos seus alunos e os critérios que adotou para avaliar o desempenho de seus alunos como “se empenharam muito”.

10- Cite os subsídios que recebeu para desempenhar a atividade.

11- Exemplifique lembrando-se de algo que tenha chamado sua atenção quando desenvolveu a atividade.

No decorrer da interação, a mentora pareceu manter uma estratégia para conseguir mais informações da iniciante. Primeiramente fazia questionamentos mais gerais/abrangentes. Em seguida, caso a resposta dada pela iniciante não fosse suficiente, a mentora fazia mais questionamentos, só que dessa vez ela era mais diretiva, fazia perguntas um pouco mais específicas, provavelmente buscando induzir a iniciante para algumas reflexões. Essa estratégia é interessante, pois ao fazer questionamentos específicos, a iniciante parecia lembrar e contar mais alguns fatos que não fez anteriormente. Ao mesmo tempo, poderia induzir a iniciante a responder o que a mentora esperava e não o que realmente ocorrera.

A iniciante respondeu mais uma vez, sem os detalhes pedidos.

Eduarda _____ 18/03/2006

1- Fizemos dinâmicas e esqueci de acrescentar que fiz produções de texto, onde não se escrevia no caderno, pois a coordenação achou melhor, para que não houvesse registro para os pais verem.

2- A coordenadora não deixou escrever por temer que os pais fossem reclamar do que havia acontecido na sala de aula.

3- Não adotei outra estratégia.

4- -

5- Não compreendi a sua pergunta...

6- Sim, pois conheci eles melhor ainda, pois fiquei sabendo de coisas que jamais sonhava saber...

7- O meu objetivo foi de amenizar os conflitos que eu havia tendo dentro da sala de aula e consegui alcançar meu objetivo, onde descobri e aprendi muito com meus alunos.

8- Consultei o livro Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências de Celso Antunes - onde adaptei as atividades.

9- Eles se empenharam, pois estávamos trabalhando com a realidade deles, onde os avalie pela participação e interesse nas atividades propostas.

10- Subsídios por parte da escola, nenhum.

11- Foi em uma atividade de passar a bola e dizer o que havia de errado acontecido no dia anterior e meu aluno me respondeu que seu pai havia agredido sua mãe.

Um forte abraço

Na resposta um não ficou claro como foram feitas as produções de texto, já que não houve registro no caderno. A professora também relatou que o motivo de não fazer os

registros foi para os pais não verem, o que torna essa atitude preocupante: por que os pais não poderiam saber?

Novamente a mentora relatou às outras mentoras que Eduarda não apresentou as reflexões que fez nas respostas apresentadas pela iniciante. Mariana retornou à Eduarda comentando as respostas enviadas e tentando discutir um pouco mais alguns temas, insistindo em saber mais detalhes sobre a atividade e como havia realizado a conversa (oralmente) sobre o assunto com seus alunos.

Eduarda exemplificou a atividade que fez.

Eduarda _____ 25/03/2006

Utilizando arame encapado, sobras de eletricitistas...

Os alunos formaram elos abertos, onde cada um foi falando o que havia acontecido no dia anterior, tanto na escola como em casa e os elos iam se unindo um com os outros e no fim formava uma corrente e eu dizia que nós éramos aquilo... unidos... os arames eram coloridos.... e a cada experiência errada o elo se abria e não havia mais aquela união e eles sempre diziam ... “cuidado o elo pode se romper...”

Um forte abraço

Espero ter explicado o que vc queria saber...

Os relatos apresentados pela iniciante são tão fragmentados, que dificultam entender a atividade como um todo.

A mentora reescreveu a forma como a atividade possivelmente fora realizada com os alunos, seus objetivos e encaminhou mais questionamentos.

Mariana _____ 01/04/2006

A dinâmica preparada para desencadear a produção de texto com seus alunos consistiu na utilização de fios coloridos - cada aluno recebeu um retalho para formar um elo aberto e conforme cada um contava um fato relativo ao dia anterior, os elos iam se unindo formando uma corrente. Você como condutora da dinâmica, interferia no desenvolvimento da atividade, procurando chamar a atenção de seus alunos para o seu significado: união (elos fechados e entrelaçados), desunião (elos que se abriam por experiências erradas) e diferenças individuais (colorido dos arames).

Agora a nova tarefa é resgatar nas falas dos seus alunos - durante o desenvolvimento da atividade, o texto que produziram, por exemplo, você disse que quando o elo se abria, porque algum aluno relatara alguma experiência errada (relate a experiência), eles diziam: “cuidado o elo pode se romper”. O que vamos fazer agora é montar em cima de todas essas falas e intervenções o texto produzido durante a atividade. Vamos tentar?

Eduarda tentou lembrar como aconteceram as atividades, mostrando que nesse ano a professora estava mesmo tentando escrever mais.

Eduarda _____ 02/04/2006

Olá, tudo bem...

Sobre o texto produzido não me recordo muito bem, pois já faz um bom tempo, mas eles contavam de brigas que aconteciam entre seus pais em casa, entre irmãos discussão sobre algum brinquedo, e do Guilherme que não esqueço, é que a mãe queria colocar para trabalhar durante o dia e estudar à noite, pois já tinha idade suficiente.

Mas também relatavam que no dia anterior ajudaram uma velhinha atravessar a rua, que repartiu o pacote de bolacha que a mãe comprou com o irmão e eu sempre dizia que as diversas cores significava que todos somos diferentes, iguais as cores diversificadas que havia naquela dinâmica.

Foi um ano muito produtivo ...

Mas não me recordo as falas de quem eram especificamente...

Um forte abraço

A iniciante, mesmo sem muitos detalhes, apresentou mais de um exemplo de textos dos alunos, caracterizando seu empenho em mostrar à mentora, um pouco mais da realidade da sua classe.

A mentora tentou esclarecer que gostaria de um texto escrito pela iniciante, relatando essa atividade, contendo tudo que foi descrito nos questionamentos respondidos nas últimas semanas. Nas interações seguintes, mentora e iniciante discutiram a construção do texto e formas de deixá-lo o mais completo possível.

No dia 22 de abril de 2006 a iniciante enviou o texto intitulado “Nosso Cotidiano”.

Eduarda _____ 22/04/2006

Durante todo tempo que passamos juntos tivemos algumas desavenças, mas temos que nos unirmos através destes elos para que possamos ser fortes e inteligentes no futuro bem próximo, brigas que acontecem entre seus pais em casa, entre irmãos, discussão sobre algum brinquedo devem ser faladas para que possamos ser melhores. Neste momento o Ricardo diz que dividiu seu brinquedo com seu irmão e o Guilherme fala sobre o fato de sua mãe querer transferi-lo para o noturno porque já tinha idade suficiente para trabalhar durante o dia. A Cristiane disse que ajudou uma velhinha atravessar a rua e o Gabriel falou que repartiu o pacote de bolacha que a mãe comprou com o irmão.

Devemos ser críticos para que não sejamos passados para trás.

- Mas como ter boas qualidades e sermos bons cidadãos do futuro? falou Guilherme.

Tendo união e perseverança para podermos ter sucesso.

Sucesso!

A escrita apresentada por Eduarda foi sempre bem confusa, mas não era possível saber se ela escrevia dessa forma em todos os lugares, ou se apenas na internet, característica muito comum nesse ambiente. De qualquer forma, a escrita da professora era truncada, dificultando o entendimento do que ela narrava.

Após essa mensagem da iniciante, a mentora desabafou com as outras mentoras.

Mariana _____ R. Semanal_____ 08/05/2006

Analisando o texto que a Eduarda descreveu, percebi que os relatos abordados anteriormente pela professora sobre a atividade, não foram contemplados. [...] A minha vontade é dizer para a professora que eu também não sei mais o que fazer, pois, ora ela me diz que não escreveu o texto - que desenvolveram somente oralmente, depois diz que este é o texto que escreveu na lousa em conjunto com seus alunos. Acho que nós ainda não acertamos os passos!

Em seguida, a professora iniciante se interessou em saber, como seria feita a finalização de sua participação no Programa de Mentoria. Aproveitando esse questionamento, a mentora iniciou a orientação para a construção do “Caso de Ensino”, acreditando que a partir dele a professora iniciante conseguiria melhorar seu texto que até o momento não havia sido apresentado de forma completa.

Após a mentora passar as orientações de como se constrói um “Caso de Ensino”, a iniciante se mostrou interessada e logo construiu o seu. Era o texto mais completo que a iniciante havia apresentado. A mentora ficou contente com o avanço da iniciante e aproveitou para analisar essa primeira versão do relato, buscando melhorá-lo ainda mais, fazendo intervenções que, muitas vezes foram aceitas por Eduarda, mas em outras, não fez o que foi pedido pela mentora.

A mentora desabafou novamente em seu relatório semanal:

Mariana _____ R. Semanal_____ 07/07/2006

A Eduarda me retornou dizendo ter realizado alterações em seu CEAD relativas as minhas interferências. Diz que espera que tenha ficado conforme minhas solicitações.

Ao ler o caso da Eduarda constatei que a professora não considerou as interferências que eu havia solicitado da forma como eu gostaria que considerasse, pois, ela somente modificou alguns trechos do seu texto, sem que fizesse a reflexão sobre minhas interferências e posteriormente as modificações que eu esperava receber. Estou angustiada.

A mentora mostrou expectativa positiva mesmo frente a diversos relatos que poderiam desanimá-la.

Mariana também pediu para a iniciante explicar o que entendera sobre a construção do “Caso de Ensino”, através de algumas questões:

Mariana _____ 11/07/2006

O que você entende ser um caso de ensino? Como você faz para construir um caso de ensino? Você acha que as leituras dos textos explicativos para a construção de casos de ensino foram suficientes para que você pudesse construir o seu caso? Apresente suas dificuldades na construção do seu caso de ensino”.

A iniciante esclareceu:

Eduarda _____ 14/07/2006

Respondendo as suas perguntas...

1. Caso de ensino, retrata o cotidiano de uma sala de aula, e no nosso caso, o que se passou durante o nosso programa de mentoria.
 2. Baseando-se no cotidiano da sala de aula.
 3. Sim, pois construí seguindo o roteiro que você me enviou e tive por base o caso de ensino que me enviou.
 4. Minha maior dificuldade foi de lembrar detalhes, pois agora estou com outra turma e muitas coisas se passaram...
- Um forte abraço
-

Mariana enviou as correções do “Caso de Ensino”, pediu para a professora analisar com calma e escrever o texto pensando que uma pessoa que nunca lera as interações pudesse ler o “Caso de Ensino” e entender. Reafirmou não ter pressa e comentou não ter necessidade de enviar antes de agosto, podendo descansar alguns dias.

Eduarda devolveu o “Caso de Ensino” com as correções que fez no dia 27 de julho de 2006. Nesta mensagem, a professora sinalizou que iria receber um aluno transferido por ter sido muito agressivo com os colegas e professores da outra escola. A iniciante mostrou-se apreensiva.

Alguns dias depois a iniciante escreveu:

Eduarda _____ 12/08/2006

Oi, aquele aluno na qual te falei veio para minha classe mesmo...
Por enquanto ele copia e está um pouco quieto, mas tenho medo dele se rebelar...

A professora mostrou que estava preocupada com a vinda do aluno, relatou que ele estava quieto, mas não falou sobre suas aprendizagens.

A mentora continuou fazendo interferências no “Caso de Ensino” da iniciante e aproveitou para pedir mais informações sobre o novo aluno. Mariana demonstrou, em seu

relatório semanal, insatisfação com a escrita apresentada no relato, questionando o seu papel como mentora.

Mariana _____ R. Semanal _____ 14/08/2006

Estou em conflito em relação à forma que devo conduzir meus diálogos com a professora, pois, não consigo avaliar o seu progresso em seu caso se ensino (da 1ª à 3ª versão), quando analiso suas produções não consigo enxergar evoluções significativas.

Esse é um fato que tem me importunado muito, pois, me leva a reflexões sobre o meu papel como mentora e gera sentimentos de incompetência, sinto que estou em crise em relação ao meu trabalho como mentora.

Marina faz reflexões sobre o seu trabalho e atribuiu a si o fato de não estar conseguindo auxiliar a iniciante no desenvolvimento dos seus textos.

A última versão do “Caso de Ensino” foi enviada no dia 19 de agosto de 2006 pela iniciante.

4.2.1 Caso de Ensino I - O futuro está em nossas mãos

Eduarda apresentou no texto, a sua trajetória como professora e como participante do Programa de Mentoria.

Logo no início descreveu as suas expectativas ao iniciar as aulas para os alunos do Ensino Fundamental.

Caso de Ensino I

Minhas expectativas eram de que aqueles alunos da 3ª. série eram adultos em miniatura, onde eu falava e eles escutavam e faziam todas as atividades propostas sem ser agressivos, mas me enganei, pois são crianças que pensam, refletem e ensinam muitas vezes coisas para nós adultos, que nos surpreendem, pois aprendemos constantemente e só deixamos de aprender quando deixamos de existir.

Ao considerar os alunos como “adultos em miniaturas”, a professora parece indicar que trouxe para as suas aulas no Ensino Fundamental a experiência que tinha como professora de Química no Ensino Médio. Constata-se que o professor deve sim ser considerado em início de carreira, quando muda de modalidade de ensino, pois, na maioria das vezes, as experiências que teve anteriormente não se adequam a esse novo público.

Eduarda relatou algumas dificuldades que enfrentou em sala de aula com os alunos Guilherme e Ricardo e a forma como conseguiu contorná-las, junto com o apoio de sua mentora.

Caso de Ensino I

À medida que foi acontecendo as trocas de experiências, entre eu e a mentora, refleti na escola e também em minha casa de como agir perante superiores que não respeitavam meu modo de agir e pensar e pude perceber em muitas vezes que estava errando no meu modo de agir em sala de aula e perante meus superiores que convivo diariamente, na qual, quanto aos meus superiores e meus alunos, eu não dialogava como seria o correto.

A professora iniciante buscou expressar o quanto era importante o diálogo com as pessoas que conviviam, seja alunos, professores ou diretores. A *necessidade de dialogar*, foi uma aprendizagem que a iniciante já havia atribuído as suas interações com a mentora.

A iniciante destacou as mudanças em sua prática:

Caso de Ensino I

Comecei a repensar meus conteúdos tanto específicos, quanto os pedagógicos devido à falta de atenção que meus alunos apresentavam em muitas aulas que ministrava, pois acredito que não trabalhava com o dia-a-dia de meus alunos e me preocupava em terminar o planejamento. Atualmente trabalho com a realidade, modificando totalmente meu modo de trabalhar.

A iniciante colocou que preocupar-se com o aluno e seu contexto para realizar as atividades em sala de aula são fatores mais importantes do que apenas cumprir o conteúdo, assim saber lidar e conviver com as especificidades de seus alunos, foi aprendido pela iniciante, enquanto participava do Programa de Mentoria.

Mesmo comentando essas mudanças a iniciante não deixou claro quais foram e de que forma aconteceram, dando a impressão que talvez fizesse parte de seu discurso mais do que se sua prática.

E continuou:

Caso de Ensino I

Ao final deste programa de mentoria me sinto mais fortalecida no meu modo de agir dentro de uma sala de aula, e com os pés no chão, pois sei que agora tenho um pouco mais de experiência, pois as dificuldades que enfrentei foram superadas com a ajuda de minha mentora, mas que mesmo assim obstáculos irão surgir, mas terei mais confiança em mim mesma, como profissional, onde adquiri ao longo do Programa de Mentoria e com a experiência no decorrer dos anos.

Eduarda tinha consciência de que as dificuldades iriam acontecer mesmo depois que não tivesse mais o auxílio do Programa de Mentoria e ela se sentia preparada para esse momento.

A iniciante também atribuiu à mentora as orientações que a ajudaram a superar as dificuldades de relacionamento com a direção e com a forma de lidar com o Guilherme e com o Ricardo.

A iniciante terminou:

Caso de Ensino I

Muitas vezes, senti puxões de orelhas tanto da direção como da mentora, que me fizeram aprender o quanto é significativo o aprendizado das crianças e também o aprendizado do professor, pois estamos constantemente aprendendo.

Eduarda sabia que sua formação é contínua e que as aprendizagens ocorreriam sempre, auxiliando assim, na melhoria de sua prática em sala de aula.

Dessa forma foram encerradas as atividades do Módulo I do Programa de Mentoria, mas logo em seguida a mentora propôs o Módulo II.

4.2.2 Módulo II - Caso de Ensino: “Diário de Bordo”

Eduarda se interessou em participar do Módulo II, na qual teria que desenvolver uma experiência de ensino e aprendizagem para depois construir um novo “Caso de Ensino”. Mas quando a mentora iniciou as orientações sobre a nova etapa, a professora iniciante comentou estar muito atarefada e que preferia não participar.

A mentora quis saber se os motivos eram mesmo pelo cansaço ou se havia algum outro problema. A iniciante confirmou o cansaço, comum no final do ano, mas as interações não se encerraram, elas trocaram mensagens informações pessoais, descreveram-se fisicamente e trocaram fotos.

No início de 2007 a mentora convidou-a novamente para participar do Módulo II e a iniciante então, aceitou.

Eduarda optou por desenvolver um projeto envolvendo brincadeiras, pois estava com uma 3ª série, com todos os alunos alfabéticos, mas com alguns que se mostravam rebeldes e indisciplinados.

Eduarda primeiro apresentou um plano contando como desenvolveria essa experiência de ensino e aprendizagem. Em seguida, a mentora fez algumas considerações e questionamentos, que ao final, foi melhorado antes da atividade ser aplicada aos alunos.

Esse período de elaboração e implementação da experiência de ensino e aprendizagem durou alguns meses e no segundo semestre de 2007 a iniciante apresentou sua primeira versão do “Caso de Ensino”¹⁶ referente à atividade. A mentora analisou o relato e pediu para Eduarda refazer, já que ele era apenas uma cópia do relatório enviado anteriormente.

Após várias intervenções da mentora e correções feita pela iniciante, em novembro de 2007 Eduarda apresentou a versão final.

Em seu caso, Eduarda contou os motivos que a fizeram escolher as brincadeiras como tema da atividade:

Caso de Ensino II

Meus alunos não aceitavam regras e decidi realizar este projeto no intuito de aprender que tudo tem regras até mesmo numa brincadeira e aí resolvi realizar este projeto brincadeiras, por fazer parte da vida de meus alunos a brincadeira e não a variedade de brinquedos que a maioria das crianças tem fácil acesso, com isso minha aula seria diversificada e teria um objetivo que seria a participação e o envolvimento dos alunos para que eles se sentissem valorizados e acolhidos em todos os momentos de sua escolaridade, assim podendo trazer algo de seu cotidiano que vive constantemente brincando pelas ruas do bairro, despertando entre os alunos atitudes cooperativas e resgatando a cultura através de brincadeiras antigas e atuais. Iniciei meu projeto brincadeiras, a princípio com muitas incertezas, onde pensei em desistir e abandonar o barco...

O tema brincadeira para a realização da atividade com os alunos parece ser bem interessante, mostrando que regras são necessárias nas brincadeiras, mas também em outras situações do cotidiano deles. As incertezas relatadas pela iniciante são comuns não só na fase inicial da carreira docente, mas em todo o momento que o professor busca inovar e modificar suas atividades, ou mesmo sua prática.

Em seguida, a iniciante escreveu sobre a importância em se registrar a atividade que seria realizada:

Caso de Ensino II

Inicialmente comecei a esboçar meu projeto, afinal devemos primeiramente verificar quais objetivos pretendia alcançar com meu trabalho, que seria em primeiro momento de conhecer, valorizar, ampliar, apreciar e desfrutar de um novo repertório de brincadeiras escrevendo e discutindo sobre as regras das brincadeiras, desenvolvendo atitudes cooperativas e resgatando a cultura através de brincadeiras antigas, tais como brincadeiras de roda, bolinhas de gude e mãe da rua.

¹⁶Nesse estudo de caso a experiência de ensino e aprendizagem não será discutido, focando apenas no “Caso de Ensino” final.

Esse trecho do “Caso de Ensino” pode traduzir uma aprendizagem da iniciante durante sua participação no Programa de Mentoria: a importância em se fazer registros e as contribuições desses, para a aprendizagem dos alunos e para a prática da professora iniciante.

Eduarda também relatou a importância da mentora nesse processo.

Caso de Ensino II

Tive o total apoio de minha mentora, que é uma pessoa muito especial para mim, pois é ela que me ajuda em meu projeto e como já faz um bom tempo este nosso convívio, acho que posso dizer que ela é minha amiga que me ajuda nas horas difíceis, mas que não conheço pessoalmente e sim apenas pela internet, é ela que me encoraja na verdade.

Eduarda especificou um pouco mais, em relação aos relatos anteriores, as contribuições da mentora no seu dia-a-dia, considerando como os principais momentos de apoio, àqueles relacionados às suas dificuldades específicas.

Em seguida, a iniciante descreveu como apresentou o projeto aos alunos, indicando a importância dessa atividade para o convívio das crianças e para a aprendizagem as regras das brincadeiras.

Caso de Ensino II

Depois da apresentação, cada aluno teve a oportunidade de relatar a brincadeira de sua preferência, com as quais fizemos uma lista e colocamos na sala de aula. As brincadeiras faladas foram: elástico, pular corda, pega-pega, futebol, mãe e boneca. Em seguida fizemos um gráfico de cada preferência de brincadeira.

[...]

Depois de escolhida duas brincadeiras menos conhecidas por todos realizamos um relatório coletivo das regras e de como se brinca a fim de perceber que cada brincadeira tem uma regra e que deve ser cumprida.

A estratégia em elencar brincadeiras e deixar os alunos escolherem aquelas que preferiam é muito eficaz para a participação e interesse da classe, já que a maioria decidiu o que seria feito. Escrever os nomes na lousa, também é eficaz, pois além de brincarem, ele já foi aprendendo algumas palavras, que muito possivelmente eram novas para eles.

Após a realização das brincadeiras, Eduarda relatou o fechamento da atividade.

Caso de Ensino II

Fizemos uma exposição dos trabalhos para outra sala de aula. Com essa nova experiência pude concluir o quanto é importante ter um trabalho em grupo, onde todos as crianças aprenderam brincando, podendo ensiná-los que a escola não consiste de apenas lousa e giz e sim de alegria.

Fazer trabalhos em grupo e exposição para outros alunos também são estratégias eficazes estimulando nos alunos, características como organização, parceria, cumprimento de regras e cumprimento de tarefas atribuídas ao grupo.

Mantendo o padrão, a professora iniciante não relatou se houve alguma dificuldade em realizar a experiência de ensino e aprendizagem ou se algo precisou ser mudado durante a realização.

Eduarda finalizou:

Caso de Ensino II

Após ter terminado o projeto, já em outro semestre, assistimos ao filme “Ponte para Terabítia”, onde conta à história de uma menina que imaginava um mundo de faz de contas e que eles mesmo sem ter muitos recursos também poderiam imaginar, sendo este meu objetivo ao passar o filme, sendo que, os alunos relacionaram que não precisamos ter os melhores brinquedos do mundo para brincarmos e sermos felizes, basta imaginar...

Para a Mentora a iniciante apresentou dificuldade em planejar a atividade a ser aplicada aos alunos; aprofundar as idéias do que queria fazer; resistência às suas interferências e dificuldade em entender o que era pedido. Mariana demonstrou esgotamento ao corrigir o “Caso de Ensino” da iniciante, relatando dificuldade em entender suas reais intenções.

4.2.3 Linha do Tempo

Categorias das Linhas do Tempo

Interação Mentora e PI

- a. Primeiros Contatos
 - Saudação
 - Incentivo (comentário positivo)
 - Elogio
 - Cobrança
 - Desabafo
- b. Relação Interpessoal (foto, saudação, desabafo, cobrança)
- c. Últimos contatos (incluindo PIs desistentes)

Informações sobre o PM

- a. Módulo I
- b. Módulo II
- c. Casos de Ensino I
- d. Caso de Ensino II
- e. EEA
- f. Desligamento

Sobre os Alunos (informações)

- a. Pessoal
- b. Familiares (Pais)
- c. Acadêmicas
- d. Dificuldades Específicas

Professora Iniciante (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Professora Mentora (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Sobre a Classe (informações)

- a. Níveis de aprendizagem dos alunos
- b. Gestão da classe (disciplina)
- c. Características dos alunos
- d. Agrupamentos

Sobre a Escola (informações)

- a. Administrativa (regimento, conselho, APM, regras, horários de entrada e saída)
- b. Organizacional (Turnos, horário de intervalo, formação das classes)
- c. Pares
- d. Direção/Coordenação
- e. Componente Curricular
- f. Estrutura projetos da escola
- g. Material de Apoio

Sistemas

- a. Políticas Educacionais
 - 1. Currículo
 - 2. Atribuição de classes
 - 3. Classes de reforço
 - 4. Livro didático/ Apostila
 - 5. Métodos específicos
 - 6. Projetos
- b. Redes de Ensino
 - 1. Municipal
 - 2. Estadual
 - 3. Particular
 - 4. Sesi

Conteúdos

- a. Alfabetização
- b. Matemática
- c. Outros componentes curriculares (Ciência, Geografia, História,...)
- d. Outros Componentes curriculares
- e. Atividades específicas

Comunicação Online

- a. Infra-estrutura
 - 1. Plataforma (portal)
 - 2. Máquina, Equipamento
- b. Frequência/regularidade da interação

Atribuições do Professor

- a. Planejamento
- b. Plano de Aula / de Atividade
- c. Reunião de Pais

Fontes de aprendizagem da Docência

(Oferta de material/sugestão/subsídio/ Busca de Novas Informações)

- a. Programa de Mentoria
- b. Palestras e Eventos
- c. Leitura
- d. Cursos
- e. Pares/escola
- f. Relações pessoais
- g. Alunos

Atividades do Programa de Mentoria

- a. Experiência de Ensino Aprendizagem
 - 1. Alfabetização
 - 2. Outros Componentes Curriculares (L. P., Mat., Cc, Ed F.)
 - 3. Gestão da Classe (indisciplina, trabalho em grupo, atividade em Educação Física)
 - 4. Metodologia de Ensino (Projetos)
 - 5. Avaliação da aprendizagem (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Diários
- c. Caso de Ensino
- d. Questionário

Avaliação

- a. Da aprendizagem dos alunos (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Do trabalho da professora
- c. Do trabalho da mentora
- d. Do Programa de Mentoria

4.2.4 Avaliando o Programa de Mentoria e as Aprendizagens da Iniciante

Como última tarefa para encerrar a participação da professora iniciante ao Programa de Mentoria, Eduarda respondeu a avaliação enviada pela mentora.

A professora iniciante elogiou o apoio oferecido pela direção e coordenação de sua escola, relatando que a equipe confiou no trabalho que Eduarda realizara e contribuiu para a interação de seus alunos com os de outras salas. Esse depoimento se baseou nos últimos anos, já que no primeiro ano de participação no Programa de Mentoria, ela havia tido muitos problemas com a equipe gestora de sua escola.

Eduarda relatou ter tido muitas experiências de ensino e aprendizagens, mas também muitas dificuldades, principalmente na escolha do projeto que desenvolveria com seus alunos e na elaboração do relatório final. Relatou que, com a ajuda de sua mentora e depois de muitas interações pode ver os resultados obtidos no comportamento dos alunos. Para ela a maior aprendizagem durante o Módulo II foi ser observadora e ter aprendido a registrar, fazendo uma memória do que foi realizado.

Eduarda também enviou a avaliação que fez do Programa de Mentoria para a Coordenação do Programa.

A iniciante comentou ter gostado muito de participar do Programa de Mentoria, pois esse auxiliou sua prática em sala de aula. Também gostou muito de sua mentora e relatou que ela, sempre esteve presente quando a iniciante precisou. Sua avaliação foi curta e sem detalhes.

Eduarda e suas aprendizagens

Eduarda era uma professora iniciante nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas já possuía experiência em outras modalidades de Ensino, na Educação Infantil e no Ensino Médio. Mas as incertezas características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de exercício na profissão. Segundo Marcelo Garcia (1999), as inseguranças podem se manifestar com a mudança para outro nível de ensino, outra escola ou região, em qualquer momento da carreira. É o que ocorre nesse caso específico.

As interações da professora iniciante Eduarda com sua mentora Mariana foram marcadas por momentos de conflito, no que se refere a comunicação escrita, pois algumas vezes, mentora e iniciante não se expressaram de forma clara e detalhada, abrindo caminho à diferentes interpretações do que foi escrito. Essa característica era mais evidente

na iniciante, já que não respondia completamente o que a mentora questionava.

No Programa de Mentoria da UFSCar, o início das interações entre mentora e iniciante foram sempre marcadas pela adaptação à forma de interação escrita uma da outra. Nesse caso especificamente, dificuldade em entender o que a professora estava descrevendo realmente ou perguntando perdurou por toda a interação causando desconforto na mentora.

Na educação a distância, o que se escreve é documento. Fica tudo registrado. [...] A comunicação entre todos os participantes deve privilegiar o uso correto da língua portuguesa, criando-se o hábito da revisão atenta antes do envio da mensagem para evitar erros de gramática ou ortografia. Estes cuidados auxiliam o grupo na concepção de que uma mensagem na Web é universal e, portanto, deve ser lida e entendida por pessoas de diferentes culturas e línguas. Além do uso correto do português, o texto de cada estudante deve ser claro e objetivo, com foco nos principais temas da discussão (MILL et al., 2008, p, 119).

Um exemplo, foi quando a iniciante enviou sua resposta toda em letra maiúscula. Nos ambientes virtuais, diferentes tipos de escrita possuem diferentes significados para dar entonação ao que está sendo escrito. Escrever com todas as letras em maiúscula significa gritar, falar em voz alta (BARBOSA, 2005). Essa mensagem causou desconforto a mentora pois, mesmo que a iniciante não soubesse o que significava o texto em maiúscula, ela tentou chamar a atenção, pois se diferenciava no formato da escrita, em relação às outras mensagens. O que também causava desconforto era a escrita evasiva de Eduarda, Isso também dificultava a orientação. Mariana tinha que adivinhar o que estava nas entrelinhas.

A seguir, reuni-se os principais temas tratados nessa díade, baseados na Linha do Tempo:

- **Sobre os alunos:** foram trocadas aproximadamente 40 mensagens que discutiam dificuldades relacionadas a alunos específicos. A maioria no primeiro ano de interação, sendo 19 mensagens referentes aos pais dos alunos, seguidas de 13 mensagens que tratavam de dificuldades específicas de alguns alunos, como comportamento e aprendizagem. No último ano de participação da iniciante, não houve discussão específica sobre um determinado aluno.
- **Sobre a classe:** foram trocadas um pouco mais de 40 mensagens que versavam sobre a classe em geral. Este tema também foi mais aprofundado no primeiro ano de interação, sendo 14 mensagens sobre gestão da sala e 9 sobre as características

dos alunos. Essas discussões permaneceram no segundo ano, mais com intensidade menor e não apareceram no último ano de interação.

- **Sobre a escola:** ao todo foram trocadas 30 mensagens, sendo que 15 delas foram sobre a equipe gestora da escola, direção e coordenação. Também foi discutido sobre material de apoio e questões organizacionais.
- **Sistemas:** este tema foi bastante discutido. No primeiro ano foram trocadas 15 mensagens sobre métodos específicos para ensinar, 4 mensagens sobre classe de reforço, mais 8 mensagens sobre apostila e livro didático e 3 sobre redes de ensino, mais especificamente sobre a rede municipal em que a professora lecionava. Nos outros anos as discussões versaram sobre a elaboração de projetos, sendo 6 mensagens em 2006 e 4 em 2007.
- **Conteúdos:** no primeiro ano foram trocadas em torno de 20 mensagens sobre alfabetização. O tema também foi tratado nos outros anos, mas esporadicamente, assim como outros componentes curriculares, mais concentrados em 2007.
- **Atribuições do Professor:** este tema foi discutido nos dois primeiros anos, sendo aproximadamente 15 mensagens em 2005 e 11 mensagens em 2006 sobre plano de aula ou de atividade. No segundo ano, também foi discutido sobre planejamento, com aproximadamente 4 mensagens.
- **Avaliação:** esse tema foi discutido nos três anos, totalizando 35 mensagens aproximadamente, sendo 24 do trabalho da professora iniciante.
- **Atividades do Programa de Mentoria;** este tema foi mais discutido nos dois últimos anos, totalizando quase 70 mensagens. Em 2006, 20 mensagens foram trocadas sobre Casos de Ensino, já em 2007, 18 mensagens forma sobre experiência de ensino aprendizagem e 19 sobre casos de ensino. As outras mensagens foram sobre diários e questionários.

A Tabela 2 apresenta a síntese de todas as categorias que apareceram nas interações entre iniciante e mentora, iniciando pelas mais discutidas.

Tabela 2: Temas mais discutidos nas interações com Eduarda.

Nº de vezes (mais de)	Categorias
70	Atividades do Programa de Mentoria
59	Interação/Relação Mentora PI
52	Informações sobre o Programa de Mentoria
40	Classe
40	Alunos
35	Avaliação
30	Atribuições do Professor
30	Escola
25	Sistemas
20	Conteúdos
14	Professora Iniciante
11	Fontes de Aprendizagem
9	Comunicação Online
2	Mentora

Na interação entre Eduarda e Mariana, o tema mais discutido foi relacionado as atividades do Programa de Mentoria já que ela iniciou o “Caso de Ensino” I em 2006 e passou o ano todo de 2007 desenvolvendo o Módulo II. Mensagens sobre relação interpessoal e informações sobre o programa também eram freqüentes em todas as interações. Mas outros temas também foram bastante discutidos como indisciplina, agrupamento e dificuldades com dois alunos específicos, Guilherme e Ricardo, justificando as categorias classe e alunos estarem entre as mais discutidas.

Foi possível relacionar os temas discutidos na interação entre Eduarda e Mariana com os conhecimentos definidos por Shulman (1986b, 1987). Para esse autor o segredo para definir a base de conhecimento do professor está na relação entre os conteúdos e a pedagogia, ou seja, o professor deve conhecer bem os conteúdos, os motivos pelos quais devem ser ensinados e diferentes estratégias para ensinar.

Verifica-se que a maioria dos temas discutidos pela díade referem-se ao Conhecimento Pedagógico Geral: método apostilado, falta de apoio da direção, falta de apoio dos pais, agrupamento, indisciplina e defasagem idade/série. Apenas quando houve a discussão sobre ortografia o tema versou sobre conhecimentos do conteúdo específico. Já em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo foi discutido sobre a incentivar o gosto pela leitura e escrita nos alunos.

As principais dificuldades apontadas pela professora iniciante ao longo do programa, foram:

- Defasagem idade/série: dificuldade em lidar com o aluno Guilherme que por ser mais velho que os colegas de sala, apresentava problemas de relacionamento e desinteresse nas aulas.
- Direção: falta de apoio da direção à prática da iniciante, fizeram com que ela se sentisse desmotivada.
- Método Apostilado: dilema ao usar o método estabelecido pela prefeitura (currículo e acompanhamento dos alunos).
- Ortografia: necessidade em melhorar a escrita dos alunos, principalmente em relação à ortografia.
- Pais: falta de apoio dos familiares do Guilherme e dificuldade no relacionamento com os pais do Ricardo prejudicaram o desempenho dos alunos em classe.
- Indisciplina: alunos que apresentavam problemas de relacionamento, dificuldade em trabalhar em grupo, mas principalmente problemas de comportamento em sala de aula.
- Indisciplina de Ricardo: dificuldade em ajudar o aluno a ter interesse em suas aulas.

Em relação ao Guilherme, muito provavelmente suas maiores dificuldades estivessem relacionadas ao fato de ele ser mais velho que os colegas da sala. Frequentar uma série que não seja a adequada para a sua idade, pode fazer com que os alunos se sintam diferentes em relação aos colegas e apresentem desinteresse em aprender. Além disso, Guilherme apresentava um agravante segundo Eduarda, não havia apoio dos pais para que ele continuasse os estudos; ao contrário, a família incentivava que o aluno parasse de estudar para poder trabalhar. Migliorança (2004, p. 32) elenca alguns motivos para a evasão escolar; os “decorrentes de fatores sociais e principalmente econômicos, ou seja, o aluno precisa escolher entre estudar e trabalhar para sustentar a si e a sua família”.

Eduarda não mostrou formas eficientes em lidar com o aluno, tanto em relação ao comportamento, algumas vezes violento, como em relação à falta de interesse. Sabe-se que o fracasso escolar tem inúmeras causas em diferentes contextos, entre eles a formação docente que pode influenciar o desempenho do aluno, pois em alguns casos o professor não consegue dar conta e ajudar o aluno a desenvolver seu interesse pelos estudos.

O fenômeno do fracasso escolar, mesmo com novas vestimentas, compõe uma problemática complexa, multifacetada e multideterminada. Não se pode negar, no entanto, que dentre as suas inúmeras causas, a formação de professores possa ser destacada. Embora a literatura não aponte de forma conclusiva a influência da qualificação dos professores sobre o desempenho dos alunos, acreditamos fortemente na relação entre uma boa formação profissional e uma atuação competente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008a, p. 79).

Com relação ao método de ensino adotado pelo município e o agrupamento dos alunos por níveis de aprendizagem, Eduarda pouco podia fazer sozinha, mas em sua classe poderia encontrar alternativas para conciliar essa proposta e a que defendia. Entretanto não manifestou interesse em ir por esse caminho, talvez porque o “controle” dos alunos fosse o que mais dificultasse seu trabalho.

Numa concepção um tanto “ingênua”, mas não singular considerando o corpo docente como um todo, atribuía aos alunos e familiares o desinteresse pelos conteúdos escolares.

Entretanto, como não indicou essa dificuldade, limitou a ajuda da mentora, que priorizou suas escolhas, tal como era indicado na proposta do Programa de Mentoria. Mas como já discutido neste trabalho, agrupar alunos por níveis de aprendizagem pode não ser a melhor estratégia para potencializar a aprendizagem dos alunos, por dois motivos ao menos: um aluno em nível de aprendizagem mais avançado pode auxiliar aquele em nível anterior; qualquer que seja o agrupamento, as classes continuarão com alunos com níveis diferentes de conhecimento, pela própria característica pessoal.

Lidar com a heterogeneidade em sala de aula parece também ser uma outra aprendizagem importante para o professor. É ainda forte entre os docentes a idéia de que as classes homogêneas facilitam o aprendizado do aluno e o seu trabalho como professor, sem perceberem que a diversidade existe mesmo na aparente homogeneidade. Verifica-se, assim, que a dificuldade em trabalhar com grupos heterogêneos de crianças (seja em conhecimentos, valores, atitudes...) ainda persiste, apesar de estudos mostrarem a riqueza das interações entre pares com conhecimentos diferentes (MONTEIRO et al., 2007, p. 4).

O método apostilado também não se mostra muito eficiente sempre, pois uma padronização do que deve ser ensinado pode eliminar a possibilidade de trabalhar assuntos ou conteúdos específicos de cada comunidade em cada contexto escolar. Embora seja importante uma unidade no município para a obtenção de um patamar mínimo de equidade. A professora iniciante comentou que tinha alguma liberdade para mudar, mas independente das mudanças deveria cumprir a apostila.

Parecia que a professora iniciante estava vivendo um dilema, pois ela tinha que trabalhar com um método em que todos (incluindo a Secretaria Municipal de Educação) achavam bom; mas não conseguia cumpri-lo, já que estava no primeiro livro em meados do segundo bimestre e, segundo ela, os alunos não aprendiam.

A professora também indicou dificuldade em trabalhar atividades que melhorassem a escrita, principalmente a ortografia, nos textos de seus alunos. Talvez essa dificuldade tenha surgido ao sentir-se pressionada com a avaliação que faria e que seria analisada pela coordenadora da escola. Eduarda não comentou o que exatamente gostaria de aprender, assim a mentora buscou ajudá-la de uma forma geral. A atividade sobre ortografia não foi concluída no âmbito do Programa de Mentoria. A iniciante pode ter feito esse encerramento na sala de aula, mas não descreveu como o fez, nem avaliou claramente os resultados obtidos.

Sobre alfabetização há uma grande quantidade de informações acumuladas ao longo do desenvolvimento do Programa de Mentoria. Geralmente, em algum momento da prática profissional, as iniciantes se deparam com a dificuldade de alfabetizar. [...] As dificuldades mais recorrentes são: produção e interpretação de texto, correção, coesão, coerência, ortografia, pontuação, paragrafação, segmentação, avaliação, trocas fonéticas, sílabas simples e complexas, alunos com dificuldades, alunos copistas, trabalho em grupo, alunos não alfabetizados na 4ª série, métodos de alfabetização, diferentes níveis de alfabetização, falta de interesse, alunos que não copiam, indisciplina, dificuldade de concentração, heterogeneidade, inclusão de alunos com necessidades especiais, estabelecimento de regras (MONTEIRO et al., 2007, p. 2).

A partir das discussões sobre ortografia a mentora tentou mostrar a importância de planejar as aulas e escrever o diário reflexivo. Para Zabalza (1994), o diário reflexivo é a melhor forma para o professor conscientizar-se dos seus problemas, estabelecer hipóteses e buscar estratégias de solução.

Os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através deles, o professor auto-explora a sua atuação profissional, autoproporciona-se feedback e estímulos de melhoria. É através do diário que uma pessoa desenvolve a consciência individual da sua própria experiência (BERK, 1980 citado por ZABALZA, 1994, p. 10).

Eduarda relatou não fazer diários, pois não tinha tempo, mas aprendeu a registrar “em papéis”. A falta de tempo é um obstáculo à prática dos professores, já que o seu dia-a-dia é caracterizado por muitos afazeres em relação à profissão: preparação de aula, correção de atividades, produção de materiais, atualização profissional. Isso não diminui

a importância do diário, ao qual Eduarda parece ter dado pouca atenção mesmo com os esclarecimentos dados pela mentora.

Quando foi discutido o desinteresse do aluno Ricardo pelo estudo, apareceram outros problemas da professora como relacionamento com os pais do aluno e falta de apoio da direção à sua prática.

A mentora buscou auxiliar a professora em como lidar com o desinteresse do Ricardo e com o seu mal comportamento em sala; buscou também alternativas para melhorar o relacionamento da professora com os pais e com a direção. Para a mentora a melhor forma de solucionar esse tipo de dilema era através do diálogo, buscando discutir os pontos em que professores direção e aluno discordam quanto às atitudes tanto do aluno, quanto da professora.

Para Pacheco e Flores (1999) esse isolamento no início da carreira ainda é muito comum:

contrariamente ao que se verifica noutras profissões, a entrada no ensino é brusca e repentina, pois o professor novo tem que desempenhar as mesmas tarefas e de assumir as mesmas funções que um professor com experiência. Acresce, muitas vezes o fato de ser confrontado com os horários e as turmas mais problemáticas, encontrando-se, frequentemente isolado e com pouco apoio dos colegas e da escola (PACHECO; FLORES, 1999, p. 111).

Apesar de Eduarda dizer que o relacionamento com a direção melhorou com a chegada de uma amiga como coordenadora, não houve indícios claros do que caracterizou essa mudança. Com os pais, Eduarda parece não ter conseguido qualquer avanço.

Muitas vezes pareceu ser difícil à iniciante desvelar o próprio pensamento, sistematizá-lo e revelá-lo para a professora mentora, expondo suas dificuldades. Ao ler as considerações de sua mentora, a iniciante também precisava distanciar-se de suas idéias para entender o pensamento dela, compreendê-lo; precisava refletir sobre o que fora relatado, buscando entender o que fora escrito, seu pleno sentido; depois, conversar com ela sobre os contextos e os processos vivenciados. A correspondência de Eduarda não evidencia esse processo de interpretação das orientações recebidas: ao contrário, parece que ela mais deixava de lado os conteúdos da mensagem do que os acatava, discutia, retornava com os esclarecimentos e análises solicitadas.

Essa forma de Eduarda compreender e responder suas mensagens muitas vezes preocupou a mentora que, em muitas situações procurou revê-las e analisar seu próprio trabalho como mentora.

O perfil da mentora, de sempre questionar e nunca dar respostas diretas, pode levar alguns professores à reflexão, mas talvez possam exaurir aqueles que esperam por modelos prontos para serem aplicados nas aulas. Talvez fosse esse o caso de Eduarda, tendo lhe faltado “coragem” explicitá-los.

Com a sua participação no Programa de Mentoria, a professora iniciante declarou:

- sentir-se mais segura com os diálogos;
- refletir sobre suas ações em sala de aula;
- enfrentar suas angústias;
- solucionar seus problemas e dificuldades;
- dialogar com os alunos, diretores e pais.

Embora o Programa de Mentoria não tenha dados objetivos para indicar as aprendizagens de Eduarda, é possível levantar a hipótese de que se não tivesse ocorrido, a iniciante teria desistido antes do fim. Deve-se, portanto, destacar sua persistência na busca da própria formação.

Pela análise do caso de Eduarda pode-se dizer que o Programa de Mentoria, desenvolvido *online*, é uma maneira de possibilitar aos professores iniciantes, envolvidos com seus trabalhos e com sua capacitação, oportunidade de apoio e de aprimoramento profissional. Entretanto, participar do Programa de Mentoria não é suficiente para o aprimoramento da prática do professor, tornando-o “bom professor”. Os professores iniciante sentem-se inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impõem e necessitam de ser amparados, por alguém mais experiente e bem sucedido (MIGLIORANÇA et al., 2006).

Assim, a experiência em participar do Programa de Mentoria da UFSCar, para as professoras da díade, tem sido desafiador, ao mesmo tempo em que produz diferentes aprendizagens ao docente.

4.3 Ana: aprendizagens a partir da prática

Ao preencher o questionário inicial, Ana declarou que se espelhava em seus professores e também nos professores das salas onde fez estágio, lia bastante sobre a área de educação e revelou que considerava o desenvolvimento profissional do professor como contínuo, acrescentando que *“aprender a ser professor é uma tarefa para vida toda”* (Questionário Inicial).

Ter os seus antigos professores ou seus colegas de trabalho como exemplo é comum entre os iniciantes. Enquanto estudantes, já conheciam a profissão, mas sob um outro ponto de vista. Assim, apenas quando se tornam professores é que poderão construir um repertório pedagógico para compor a sua prática.

Quando Ana preencheu o questionário inicial, em janeiro de 2006, as suas aulas não haviam começado e como ela ainda não tinha experiência, questões como *“quais suas principais dificuldades, se interagia com os pares, para qual sala gostava mais de lecionar”* ficaram sem ser respondidas no questionário inicial. Para que Ana pudesse ser aceita no Programa de Mentoria foi necessário procurar a professora iniciante, buscando esclarecer dúvidas em relação a essas questões não respondidas. Assim, as questões, de certa forma, foram contempladas durante a interação da professora iniciante com a mentora.

É possível se questionar porque Ana se inscreveu no Programa de Mentoria se ainda não havia lecionado? Talvez, como já soubesse que iria assumir uma sala de aula, ficou insegura diante do fato, buscando auxílio mesmo antes de iniciar suas atividades na escola.

A mentora se apresentou para Ana em 06 de maio de 2006, mostrando claramente que teve acesso à ficha de inscrição e ao questionário inicial e que já a conhecia um pouco; deu informações sobre as mensagens, relatos e encaminhamentos.

Mariana _____ 06/05/2006

Ana seja bem vinda ao Programa de Mentoria!

[...]

Gostaria que você me contasse um pouco mais sobre a sua formação, suas experiências profissionais e acadêmicas (estágios, projetos etc) e comentasse sobre suas expectativas iniciais em relação ao Programa de Mentoria.

[...]

Também acho importante que se sinta à vontade para perguntar e questionar tudo o que achar conveniente, pois, acho importante que a nossa relação se estabeleça na confiança e sinceridade.

Um grande abraço, Mariana.

A mentora também faz sugestões de como responder as mensagens, sem ficar conectada

na internet, já que muitas professoras tinham acesso restrito, na época. Mariana orientou a copiar a mensagem para um editor de texto, ler com calma, elaborar a resposta no editor, para depois se conectar novamente ao programa e colar sua resposta.

Em 08 de maio de 2006, Ana enviou sua primeira mensagem a mentora comentando que sua maior dificuldade *era ensinar os alunos não alfabetizados e os alfabetizados ao mesmo tempo*. Também relatou se incomodar com os *modelos e estratégias de ensino que às vezes utilizava*, declarando-os muitos tradicionais. Comentou ter vontade de mudar, mas não sabia como, nem com que material, já que a escola não oferecia. Assim, a iniciante demonstrou estar um pouco perdida com o início das atividades.

No seu primeiro contato com a mentora, Ana escreveu uma mensagem bem detalhada, contando sua formação; comentando sobre a escola em que lecionava, dizendo que era um pouco longe; como era a sua sala de aula; quais suas dificuldades e expectativas em relação ao Programa de Mentoria.

Ana _____ 08/05/2006

Fico com uma segunda série de 34 alunos. 7 deles não estão alfabetizados e os outros estão. A turminha tem fama de quieta diante das outras salas, mas tenho alguns outros problemas que mais adiante falaremos.

Minha maior dificuldade tem sido arrumar tempo para ficar com os 7 alunos não alfabetizados. Eu até preparo atividades diferentes e adapto outras, mas não consigo me dedicar a eles durante um tempo razoável.

Na escola há reforço, mas as salas são superlotadas e percebo que esses alunos continuam não recebendo a atenção necessária.

Fico aflita também quando me pego dando atividades tradicionais que tanto criticava durante a graduação. Já levei até uma bronca da Diretora porque fiz uma prova tipo questionário. Percebi depois que ela estava coberta de razão. Tem dias que fico mal com isso. Às vezes queria fazer coisas diferentes, mas não tenho material, se quiser tenho eu mesma que comprar e sabe como é o salário não permite isso...

Apesar de todas as dificuldades tenho vontade de melhorar e agora acho que você poderá me ajudar muito a conseguir isto.

Ana *refletiu* sobre o seu desempenho como professora, se mostrou comprometida com o seu trabalho e ao, mesmo tempo, pareceu se responsabilizar pelo que não deu certo em sua sala de aula. A professora mostrou relacionar o que aprendeu durante o curso de formação inicial com a prática em sala de aula, buscando adaptá-la da melhor maneira possível.

A professora também fez uma *análise* sobre as aulas de reforço, a influência e impacto dessas aulas na aprendizagem dos alunos. Ana terminou mostrando expectativa em conseguir superar suas dificuldades, principalmente em lidar com *alunos de diferentes níveis*

de aprendizagem.

Em resposta, Mariana encaminhou as primeiras orientações sobre as interações que se iniciavam e estabeleceu uma frequência desejável entre as mensagens. Em seguida, se interessou em saber um pouco mais sobre os alunos da iniciante.

Ana respondeu e combinou que as mensagens poderiam ser enviadas por ela, pelo menos duas vezes por semana. Na mesma mensagem, detalhou a aprendizagem de seus alunos, conhecida por meio de uma sondagem que realizara.

Ana _____ 16/05/2006

Fiz a última sondagem no final de abril. Dessa sondagem conclui que 3 alunos estão pré-silábicos e 4 silábicos com valor sonoro.

Dos pré-silábicos, uma usa sempre uma mesma quantidade e as mesmas letras para escrever todas as palavras e 2 usam várias letras, às vezes com algum valor sonoro. Dos que estão silábicos, uma escreve sempre com 3 letras e os outros com 3 ou mais.

Para mim não alfabético quer dizer que as crianças ainda não chegaram na escrita convencional, mas não quer dizer que não se alfabetizam de outras formas (desenho, conversas, atitudes etc).

Agora esses alunos terão atendimento exclusivo no reforço escolar que acontece 3 vezes por semana, 1 hora por dia.

Minha dificuldade é realmente conseguir administrar 2 tipos de atividades diferentes ou uma atividade adaptada para dois grupos de alunos. Percebo que os dois precisam muito da minha intervenção e um sempre acaba se prejudicando mais, que é o caso desses sete alunos. Não tenho tantas idéias para atividades, mas até sei a teoria. Fico muito aflita em ajudar esses alunos, pois os outros conseguem andar, mas esses...

O que você acha? Como posso ajudá-los?

Nesta mensagem, Ana revelou uma definição importante sobre o conceito de alfabetização e mostrou-se preocupada com os alunos não-alfabéticos, mas ela novamente comentou sobre a dificuldade em *trabalhar atividades diferenciadas* ao mesmo tempo.

Como já visto anteriormente, diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos, aparece como dificuldade recorrente entre professoras em início de carreira.

A professora Ana reconheceu a *dificuldade em levar para a prática, conteúdos e teorias que sabe e aprendeu na formação inicial*. Essa é uma dificuldade que os professores iniciantes apresentam com frequência, não porque a formação inicial não dá conta (não sendo sua função), mas sim pela falta de experiência.

A mentora fez questionamentos, querendo saber mais sobre a prática da professora e procurando instigá-la a refletir sobre suas ações. Mariana ficou interessada em saber por que a diretora “dera bronca” e o que Ana entendia por atividades tradicionais; pediu para

a iniciante, salvar sempre as mensagens, mantendo um arquivo no computador de tudo que seria discutido, pois se tivesse necessidade de consultar ficaria mais fácil; questionou sobre a preparação das aulas:

Mariana _____ 23/05/2006

Como você costuma planejar as atividades para seus alunos? Descreva essas atividades e o roteiro que segue para prepará-las.

Ana era bem detalhista e contava suas atividades de forma bem clara para a mentora. Numa mesma mensagem, explicou como foi realizado o planejamento e a avaliação que fez com os alunos.

Ana _____ 24/05/2006

Bem, meu planejamento só terminei há pouco tempo, pois o prazo de entrega era final de abril. Gostaria de ter entregado antes, mas não dependia só de mim. Por esse motivo, entendo que o meu primeiro bimestre não foi dos melhores...

Costumo planejar as atividades seguindo o meu planejamento. Mesmo sabendo que muitas vezes posso modificá-lo de acordo com a necessidade, acho importante ter um norte a seguir. Ora, planos e planejamentos precisam ser seguidos não é verdade? Porém o que tenho visto é que eles só servem para cumprir uma determinação e depois acabam esquecidos.

Enfim, acho que agora seguindo o plano consigo ter uma idéia do todo e me reorganizar melhor quanto ao tempo que tenho para cada assunto, tema, etc. Tento planejar sempre as aulas de uma semana, para ter uma seqüência e relação interdisciplinar, mas às vezes acontece de não conseguir, então planejo um dia antes.

Acho que poderia tentar fazer um plano para os alunos com mais dificuldades o que acha?

Ana mostrou-se preocupada em fazer seus planos de aula, apoiada no planejamento escolar, o que revelou sua clareza sobre o que é planejamento e o que é plano de aula ou de atividade. Ao final, se propôs a *planejar uma atividade específica para os alunos que apresentam mais dificuldade*.

O grande número de tarefas e atribuições que estão na rotina do professor faz com que muitas coisas sejam deixadas de lado, feitas de maneira superficial ou na última hora, como é o caso dos planos de aula, que muitas vezes não são seguidos, ou mesmo não são elaborados de acordo com as necessidades.

Em seguida, a iniciante contou sobre as avaliações que havia realizado.

Ana _____ 24/05/2006

Quanto à prova que fiz, realmente acho que poderia ter feito melhor, mas naquele momento estava muito perdida. Estava trabalhando os movimentos da terra, o sistema solar, o dia e a noite... Achei melhor começar por aí, pois as crianças apresentaram dificuldades em trabalhar dias, semanas, meses, ano e também por não saberem sobre estações do ano.

Bem, simulei um sistema solar com as crianças que eram os personagens, depois fizeram o esquema. Simulamos os movimentos da terra para descobrir porque fica de dia, de noite, etc.

Depois de exploradas essas questões, formulei uma avaliação com perguntas escritas e testes de alternativas, só que sem um texto onde poderiam buscar informações. A diretora entendeu que eu havia formulado perguntas e que aquilo era a “decoreba” do questionário. Disse que daquela forma eu não estava ensinando nada e que meus alunos não estavam aprendendo. Disse ainda que eu estava puxando muito e exigindo demais dos meus alunos.

Refleti sobre isso e percebi que poderia ter dado informações em forma de texto para auxiliá-los para não parecer que deveriam decorar o conteúdo. Mas no momento entendi que as perguntas eram uma síntese do que já haviam assimilado. Os resultados das avaliações foram até positivos. Os que tiveram mais problemas realmente foram os que não conseguem ler.

Tinha pensado em fazer avaliações separadas, mas uma professora disse que se fizer isso não terei argumentos e provas para reprovar um aluno que não se encontra pronto para ir para 3 série.

Tentei explicar para diretora o todo do meu trabalho sobre aquele assunto. Disse que aquilo era apenas uma parte, mas... sabe como é... O que vc acha heim? Eu estava totalmente errada?

A iniciante sentia-se *insegura* quanto às iniciativas que tomava; precisando da aprovação da mentora ou da diretora e pares para aceitar o que estava fazendo. Essa atitude pareceu mostrar preocupação em acertar, querendo sempre melhorar se for preciso. Ana também fez *reflexões* sobre o trabalho que realizou e analisou o desempenho dos alunos.

Quanto a avaliação que realizou, Ana fez sua opção tendo em vista o conhecimento dos alunos, buscando separar ensino de avaliação, mas essa atitude não foi bem vista pela diretora, que a julgou sem antes discutir o porquê daquela avaliação.

Ana valorizava a opinião da diretora da escola, mesmo sabendo que esta poderia estar julgando sem conhecer os reais motivos daquela atitude. A professora parecia dividida entre o que acreditava estar fazendo de forma correta, o que a diretora concebia como certo e o que seria melhor para sua prática de acordo com as necessidades dos alunos, mas principalmente dos regulamentos que cercam o sistema de ensino que estava inserida.

A mentora analisou a aprendizagem da iniciante em seu relatório semanal:

Mariana _____ R. Semanal _____ 27/05/2006

Ao analisar o depoimento da professora, conclui que ela foi coerente ao analisar a questão, pois, descreveu sua proposta de ensino e ponderou suas intenções e também seus erros.

Com Ana, Mariana comentou sobre planejamento, concordou com o fato de este ser um norte para as atividades a serem seguidas. Além disso, para a mentora, o planejamento seria uma maneira de ter as propostas claras na forma de ensinar e avaliar. Ao final, a mentora se apoiou no PCN¹⁷ e comentou que a partir do planejamento elaborado pelo professor, o ensino deveria potencializar a aprendizagem e não o contrário, a aprendizagem ajustar-se ao ensino.

Os conteúdos das mensagens entre mentora e iniciante foram se voltando para os dilemas vividos pela iniciante. Na mesma mensagem, a mentora acrescentou:

Mariana _____ 29/05/2006

Você disse que tenta planejar sempre as aulas de uma semana, para ter uma seqüência e relação interdisciplinar. Também disse, que poderia tentar fazer um plano para os alunos com mais dificuldades. Como pensou em elaborar esse plano? Seria um plano só para os 7 alunos? Tente elaborar esse plano da forma como imaginou descrevendo todas as etapas.

Você fez uma crítica quando disse que o planejamento só serve para cumprir uma determinação e depois acaba esquecido. Por que analisou dessa forma?

Em relação à prova que elaborou para seus alunos, acredito que a sua intenção foi a melhor naquele momento, pois ao descrevê-la você conseguiu argumentar o “por quê” da sua proposta. O mais importante, porém, foi a sensibilidade que apresentou posteriormente, ao avaliar as questões e refletir sobre o impacto delas com os alunos que apresentaram dificuldades e perceber que, somente com alguns alunos, você não conseguiu atingir o seu objetivo. Com certeza, quando elaborar uma próxima avaliação vai procurar considerar as dificuldades desses alunos e ponderar sobre o melhor para a turma.

Portanto, acho que não deve se culpar e deixar que esse sentimento se transforme em insegurança e sensação de incapacidade, nós trabalhamos com seres humanos, portanto, lidamos com diferenças, e por isso, nem sempre, uma experiência bem sucedida com uma turma possa também ter sucesso com outra, devemos ser críticas e criativas. Você avaliou e constatou resultados positivos, portanto, acho que esse é o grande valor de um bom professor: Planejar, executar, avaliar e re-planejar.

Mariana, sempre voltava, resumindo a mensagem anterior de professora iniciante para depois fazer suas considerações e análises. A mentora comentou sobre a avaliação feita

¹⁷PCN - Proposta Curricular Nacional.

pela iniciante, fez suas considerações sobre os resultados positivos obtidos e mostrou caminhos para aperfeiçoar a avaliação. Esse era um ciclo muito interessante usado pela mentora e que se alinha com as perspectivas dessa pesquisa: “Planejar, executar, avaliar e re-planejar”.

As discussões se concentraram, nessa época, no planejamento. A iniciante comentou ter ficado feliz com o retorno da mentora em relação à avaliação que fez com seus alunos e declarou ser *tão importante avaliar o rendimento dos alunos como sua própria prática*, pois seu maior objetivo era ajudar os alunos. Essas considerações da professora Ana também mostraram características do início da carreira docente: envolvimento, garra, busca pelo melhor para os alunos e também para ela.

Em seguida comentou sobre o plano para os sete alunos não alfabéticos:

Ana _____ 30/05/2006

Não sei bem se o plano seria somente para os sete alunos. Não quero que as crianças fiquem divididas dessa forma. Entendo que muitas atividades que proponho podem ser adaptadas aos que ainda não lêem e escrevem convencionalmente. Mas talvez fosse importante que eu fizesse um plano para seguir nas aulas de português, com conteúdos de alfabetização inicial mesmo.

Nas outras disciplinas eu continuo adaptando para que não se sintam excluídos, diferentes... e consigam aproveitar como os outros. O que sinto é que precisam de uma atenção especial e de minha ajuda mais de perto. O plano poderia ter objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação. Não sei...

Mesmo sem um plano tenho feito atividades nas aulas de português, diferentes (de alfabetização inicial) e estou me dedicando um tempo maior com eles.

Ana mostrou uma preocupação evidente: *ensinar a todos*, para isso busca o que aprendeu na formação inicial, a elaboração de planos de atividades, como uma alternativa para atingir sua meta, assim aos poucos, por tentativa e erro, vai acertando.

Em sua mensagem, Ana também comentou o fato de os professores mais experientes de sua escola elaborarem o plano somente para entregar à coordenação, mas que na prática pouco o seguiam. Segundo ela, fez o planejamento sozinha, pois a outra professora da segunda série disse que qualquer coisa que ela fizesse estaria bom. A iniciante acrescentou:

Ana _____ 30/05/2006

Às vezes ela me pergunta o que estou dando, mas nem por isso quer fazer parecido. Então o planejamento quem tenta seguir, sou eu. Acho péssimo, mas não consigo que ela se integre comigo pedagogicamente (já que pessoalmente nos damos muitíssimo bem) e também não consigo e não acho o melhor fazer parecido com ela. Ela já disse que vai se aposentar e que não quer saber de mais nada, não é nem pra vir com teorias modernas, pois seu jeito de dar aula é o mesmo e pronto.

As diferenças nas fases da carreira docente estão evidenciadas nessa última mensagem e nesse caso especificamente, a professora experiente não oferece apoio a iniciante, causando assim um certo isolamento da professora Ana, quando o assunto é relacionado as atividades pedagógicas da sala de aula. Ana revelou *falta de parceria entre professores de mesma série* e a *falta de apoio* a ela que estava começando a carreira, o que inclui um certo menosprezo ao seu fazer, sua proposta.

Mariana perguntou então sobre a equipe pedagógica e o espaço físico da escola. Em relação ao planejamento, quis saber como ocorria a rotina semanal da professora e como a planejava.

Em seguida, Ana relatou que sua escola tinha quadra coberta, nove salas de aula, uma biblioteca pequena, sendo que os livros eram levados até a sala, não sendo permitida visitas. A professora completou dizendo que na escola não havia sala de vídeo, que havia computadores em uma sala, mas que não funcionava e reclamou que as salas de aula eram quentes, com janelas pequenas e ventiladores que faziam muito barulho. Sobre os professores, Ana comentou que havia nove e que seis eram professoras em início de carreira.

A professora Ana contou as condições estruturais de sua escola e colocou a sua posição frente às normas escolares. Nem sempre as condições físicas da escola são como as que os professores imaginam, mas é necessário se adaptar aos espaços físicos e as normas e quando possível oferecer sugestões para melhoria.

Na mesma mensagem a iniciante contou como planejava suas aulas, sempre da semana toda, para manter a seqüência. Comentou que quando necessário, caso houvesse algum problema e atrasava as tarefas, ela reformulava durante a semana.

Mariana elogiou a iniciante para as outras mentoras:

Mariana _____ R. Semanal _____ 13/06/2006

Ao responder as questões sobre o texto que lhe enviei, a professora demonstrou muita ponderação e reflexão em suas ações. Gosto muito da forma como a Ana se expressa, pois ela parece ser sincera e espontânea em suas respostas, demonstrando dessa forma, maturidade em suas ações.

A mentora aproveitou o tema para questionar se a iniciante tinha o hábito de fazer diários reflexivos e enviou um texto¹⁸ para a discussão. Esse texto narra a história de

¹⁸WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. p. 129-130. Coleção Palavra de Professor.

uma professora e sua tarefa de construir seu diário reflexivo. Ao final, a mentora fez questionamentos sobre o texto para a iniciante.

Mariana _____ 13/06/2006

Depois da leitura, gostaria que você respondesse as seguintes questões:

1. No texto apresentado, a professora se surpreendeu com o grau de dificuldade que apresentou ao desempenhar a tarefa solicitada pela orientadora da escola. E você costuma fazer esses registros freqüentemente? Se a resposta for positiva, como costuma fazê-los?
2. Quando prepara as atividades que pretende desenvolver com seus alunos, você se preocupa em relacionar os seus objetivos com o conteúdo que irá trabalhar? Você analisa as atividades que prepara de acordo com as necessidades dos seus alunos?
3. Faça suas observações.

Ana respondeu com detalhes o que foi perguntado pela mentora, explicando o seu planejamento e depois respondendo as questões sobre o texto enviado.

Ana _____ 16/06/2006

Vou tentar lhe explicar como organizo minha rotina. Normalmente no fim de semana ou nas noites planejo as atividades que pretendo desenvolver durante a semana. Muitas das atividades (que se baseiam nos conteúdos do meu planejamento) precisam de mais que uma semana, então tento pensar como seriam as próximas semanas para determinado conteúdo. Faço algumas anotações para não esquecer e para ajudar quando for planejar.

Tento subdividir as aulas em conteúdos para que possam ver várias coisas ao mesmo tempo e para que um conteúdo possa beneficiar várias disciplinas. Por exemplo, em matemática, ao invés de dar um bloco de conteúdo e depois outro e depois outro, tento subdividir as aulas da semana em vários conteúdos. Em um dia trabalhamos com as operações, em outro dia envolvemos as operações em problemas, em outro dia estudamos as horas, em outro dia estudamos a tabuada e assim por diante. A quantidade de aulas de cada conteúdo depende da necessidade dos alunos, pode ser que às vezes seja interessante passar a semana num só conteúdo e pode ser que não, que valha a pena subdividir as aulas. Depende muito do andamento da turma.

Muitas vezes não consigo fazer tudo que planejei para a semana, então replanejo o que ficou faltando e volto a alguns itens que percebo não terem sido muito bem assimilados.

Ana utilizava uma *estratégia muito interessante ao mesclar conteúdos na semana* e ao buscar integrar as disciplinas em torno de um só conteúdo. Ela também mostrou que *acompanha a aprendizagem dos alunos*, já que replanejava suas atividades de acordo com o desenvolvimento apresentado pelas crianças.

Percebe-se nessa mensagem que as responsabilidades do professor vão muito além do tempo em que ficam na sala de aula: é preciso planejar a aula, organizar o material a ser utilizado e após a realização da atividade, avaliar e replanejar quando necessário.

Em seguida, mas ainda na mesma mensagem, a iniciante fez suas considerações sobre diário reflexivo.

Ana _____ 16/06/2006

Quanto a fazer diários reflexivos, acho que seria importante para mim e para meus alunos, mas não consigo fazer. Tenho o costume de escrever demais. Lembro-me nos meus diários de estágio o quanto escrevia. No dia a dia, são muitas coisas que gostaria de registrar, mas não sei como ser objetiva para não perder tanto tempo. Então acabo não fazendo... O que faço bastante é refletir em pensamento mesmo. Quando estou no caminho de casa para escola e vice-versa, quando vou dormir, quando vou planejar as aulas paro para pensar no que pude ter errado, em como fazer melhor, etc. Converso bastante também com algumas professoras e trocamos algumas idéias.

1. Bem não costumo fazer os registros. Acho que a maior dificuldade é escrever objetivamente e pouco. Todas as minhas aulas são registradas no meu caderno, mas apesar de pensar nos objetivos e refletir depois no que obtive como resultado, não coloco no papel. Apenas escrevo o que vou fazer e como vou fazer. Pensando no que acabei de ler, acho que poderia escrever os objetivos que quero alcançar com a aula em poucas linhas e ao final do dia fazer uma pequena avaliação abaixo da aula que estava registrada. Seria um bom começo. O que você acha? Realmente parar para escrever faz com que o pensamento se organize melhor e certas questões possam vir a tona.

2. Sim, aprendi que devemos pensar em quem queremos formar, porque queremos formar e como vamos fazê-lo. Nem sempre esses 3 ensinamentos são tão claros, mas procuro adaptar os conteúdos às necessidades das crianças, no que é importante pra elas e que objetivos pretendo alcançar para procurar um conteúdo que se adéqüe a eles. Tento levar ao máximo o cotidiano da vida rural para a sala de aula, mas também entendo que tenho obrigação de levar coisas que eles ainda não conhecem, que faz parte de outras realidades, mas que isso interfere também na vida deles.

Observa-se que a iniciante *sabia da importância em usar o diário reflexivo* para analisar sua prática e o desempenho dos alunos, *mas não conseguia realizá-lo, por falta de tempo*. Em sua rotina, ela fazia os registros antes da aula, mas não depois, mesmo sabendo da importância, como declarou ter aprendido na formação inicial. Mesmo não fazendo os registros a professora comentou não deixar de fazer suas reflexões. A iniciante ainda acrescentou que *não apenas refletia, mas que pensava em como fazer as mudanças que gostaria e que seria melhor para os seus alunos*. Dessa forma, Ana revelou que faz reflexões antes, durante e depois da aula.

Na mesma mensagem, a professora iniciante definiu sua escola como rural, mas até o momento não havia comentado sobre o fato e mesmo nessa mensagem, não esclareceu ou explicou essa denominação.

Ana lembrou o que aprendeu na teoria e procurou aplicar na prática, mas nem sempre o conseguia, como relatou no final da mensagem:

Ana _____ 16/06/2006

Comentários: É tudo muito novo pra mim. Às vezes sinto que estou experimentando muitas coisas pois não sei se são as melhores para meus alunos. Muitas coisas dão certo e muitas não. Quando não dão fico aflita pois não quero fazer dos meus alunos cobaias de experimentos. Acho que estou melhor agora do que no começo do ano quando tudo parecia uma bagunça, mas ainda sinto que deixo muitas falhas. Coisas que são feitas meio na pressa. Isso me incomoda e por isso estou tentando melhorar nesse sentido. Gostaria de saber se você tem sugestões para mim.

A professora comentou não querer fazer seus alunos de cobaia, mas a *estratégia de ensinar por tentativa e erro* é muito usada pelos professores em início de carreira, mostrando-se uma prática muito eficiente quando o professor avalia, reflete, encontra as falhas e busca formas de saná-las, como parece ser o caso de Ana. Além disso, as tentativas utilizadas por Ana possuem fundamentos, estando sempre baseadas em algum ensinamento que aprendeu anteriormente.

A mentora elogiou o planejamento da iniciante caracterizado pela flexibilidade dos conteúdos e atividades.

Mariana _____ 24/06/2006

Ana, observo em seus relatos a sua preocupação em preparar e desenvolver as atividades para seus alunos com muita cautela e sempre objetivando sucesso. Demonstra responsabilidade e empenho em suas tarefas, comprovando o seu profissionalismo. Acredito que o fato de apresentar insegurança em “experimentar” com seus alunos é perfeitamente compreensível, pois, tudo na vida que nos é apresentado como novo, torna-se um desafio e desencadeia uma sensação de insegurança e medo de não estarmos no caminho correto, ou, a sensação de que não conseguiremos realizar aquilo que nos foi designado. Porém, pelo pouco contato que tivemos, arrisco - com certa tranqüilidade, em lhe dizer que você está no caminho certo, pois a sua dedicação e o seu empenho em encontrar o caminho para superar as suas dificuldades me faz acreditar no seu grande potencial. Não tenha medo de “experimentar” com seus alunos, desde que você esteja experimentando algo que estudou e analisou, cujo objetivo é o de melhorar ou o de encontrar o rumo certo e, como você mesma concluiu, “muitas coisas dão certo e muitas não”. O importante é saber avaliar e tentar modificar aquilo que não está dando certo, aproveitando para adquirir conhecimento também através dos erros.

A mentora elogiou a reflexão e avaliação feita pela iniciante, do texto que havia enca-minhado, principalmente na forma como Ana descreveu pretender fazer o diário. Assim,

a mentora propôs a elaboração de um modelo de diário reflexivo, pretendendo facilitar o desenvolvimento e avaliação das atividades.

Mariana colocou a importância desse trabalho (e de outros) ser realizado em conjunto, revelando aprendizagens não só para a iniciante, mas também para a mentora.

Ana comentou se emocionar com os comentários da mentora e disse estar sentindo-se motivada a enfrentar os desafios, ela também se interessou em tentar fazer os diários reflexivos e escreveu que seguiria os seguintes passos: objetivo da aula; conteúdo; metodologia (como desenvolver a atividade) e uma avaliação.

A mentora escreveu que estava feliz em poder ajudar a iniciante. Nesse momento, ela concentrou as discussões nos diários reflexivos, sugeriu mais alguns detalhes no roteiro proposto como: data, material utilizado, descrição da atividade e avaliação. Também pediu à iniciante para fazer o relato a partir de uma atividade realizada.

A iniciante sinalizou estar muito atarefada com o final de bimestre e pediu para a mentora um tempo maior para entregar a última tarefa e esta, a tranqüilizou em relação ao tempo, mesmo assim, após três dias a iniciante enviou as correções que fez nos diários.

Fez o diário reflexivo a partir de uma aula a qual chamou de “*Conhecendo a história da sua casa*”. Essa atividade envolveu as disciplinas de História e Língua Portuguesa. Os alunos respondiam questões sobre a sua casa junto com os pais; na aula cada um elaborou um texto, contando como era a sua casa. A professora percebeu que dois alunos não escreveram um texto, simplesmente copiaram as respostas das perguntas. *Entre os alunos que não estavam alfabetizados a professora adaptou a atividade e cada aluno fez as correções necessárias no próprio texto.*

Ana _____ 17/06/2006

Os alunos não alfabetizados estavam fazendo outra coisa no dia, mas depois adaptei a atividade para eles em forma de perguntas com as respostas. Eles deveriam tentar reconhecer (com a minha leitura) as respostas pertinentes e pintarem.

Mariana elogiou o relato feito pela iniciante, fez algumas considerações em relação ao item avaliação e a partir deste modelo, sugeriu mais algumas questões a serem contempladas: dificuldades encontradas pelos alunos durante o desenvolvimento da atividade; se a estratégia utilizada foi apropriada ou não; se a consigna¹⁹ fora mal feita ou confusa; as estratégias utilizadas para superar as dificuldades; descrição das descobertas realizadas.

¹⁹Consigna é uma forma de orientações dadas aos alunos para a realização de uma atividade, também chamadas como comanda, enunciado ou instruções.

É perceptível a estratégia de interação utilizada pela mentora: analisava a mensagem anterior da iniciante, questionava, sugeria, aguardava análise e reflexões, elogiava, sugeria, voltando a repetir o ciclo. Dessa forma, ela instigava e ensinava a iniciante à fazer suas próprias reflexões.

A iniciante, sem descanso, completou seu diário (anexo B) e o enviou à mentora, que devolveu com suas análises em seguida.

Mariana _____ 19/07/2006

Achei que ficou bem completo o seu modelo de diário reflexivo, pois, dessa forma, acredito que sua análise sobre a atividade será avaliada com reflexões profundas sobre o desenvolvimento da mesma. Você poderá utilizar o seu roteiro para desenvolver as atividades e posteriormente avaliá-las com seus alunos, fazendo as modificações e adaptações sobre os itens que desenvolveu. Acredito que seguindo esse roteiro para a reflexão, ficará mais fácil o seu trabalho e, com certeza, se sentirá mais tranqüila.

A princípio pode parecer muito longo analisar todos esses itens, porém, acredito que com o tempo, automaticamente, você analisará as atividades considerando aquilo que achar conveniente. Vale a pena tentar, acredito que você se surpreenderá com o resultado!

A mentora novamente elogiou, incentivou e buscou reflexão da iniciante. Em seguida, com o objetivo de saber as considerações de sua iniciante sobre participação no Programa até o momento, Mariana pediu à Ana que avaliasse as interações e fizesse um relato a partir de algumas das questões.

Ao final de julho, mentora e iniciante tiraram alguns dias para descansar e assim que voltaram, Ana respondeu a avaliação que a mentora havia pedido.

Ana _____ 07/08/2006

1. Comente sobre suas expectativas iniciais em relação ao Programa de Mentoria. Inicialmente pensei que iríamos tratar de casos mais específicos de alguns alunos, depois percebi que para ajudar estes alunos era preciso considerar o todo. As individualidades dependem do geral.

2. Você acha que as nossas discussões puderam te auxiliar em algum aspecto para solucionar os seus problemas em sala de aula? Explique.

Com certeza. [...] Percebi que vou cometer erros e me sentir insegura muitas vezes, mas que se me dedicar e ter consciência das coisas que estou fazendo posso acertar muitas outras vezes, mais do que errar. Além disso, entendi uma coisa que de certa forma já sabia, mas que estava deixando meio de lado, que é aprender com os erros, poder voltar e fazer algo para melhorar.

Ana _____ continuação

3. Houve alguma contribuição do Programa de Mentoria, até o momento, no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula? Se sua resposta for positiva, descreva-as.

Claro, teve sim. Estou tentando ser mais organizada e objetiva com as minhas atividades. Agora com o modelo de diário reflexivo vou colocar em prática o que desenvolvemos e poder ver os resultados daqui a alguns dias. Pude perceber que não basta somente escrever o que se vai fazer em uma aula, mas que outras questões são também importantes para qualidade das minhas aulas.

4. A dinâmica utilizada nos encontros foi adequada?

Creio que sim. Os encontros semanais são para mim ideais. Conseguimos nos expressar bem e nos entendermos também. Isso é fundamental. Só gostaria muito de conhecê-la pessoalmente, assim como o pessoal do programa. Poderíamos promover um encontro e trocar nossas experiências.

5. Procure fazer uma análise dos nossos encontros destacando os pontos positivos e os negativos.

Positivos: ajuda profissional (dentro e fora de sala de aula), com questões pontuais e específicas e também ajuda pessoal no sentido de conversar sobre meus sentimentos e angústias. Negativos: acredito que seria muito importante se pudéssemos nos encontrar uma ou duas vezes e trocar experiências entre mentores e orientandos. Dividir os problemas, os resultados seria muito rico.

6. Comente sobre suas principais dificuldades ou necessidades atualmente enfrentadas em seu trabalho.

Minhas dificuldades maiores ainda são aqueles alunos que não estão alfabetizados ou ainda estão em níveis muito distantes dos outros.

Sei que as diferenças existem e que temos de olhar para o que sabem fazer e não só para o que não sabem, mas fico angustiada em ver que a leitura e escrita, que são parte da dignidade de uma pessoa e ainda não fazem parte da vida destes alunos.

Além disso, tenho sofrido um pouco com questões fora da sala de aula, principalmente com a gestão da escola. Não sei se isso cabe ao programa, mas tenho enfrentado algumas dificuldades em relação à direção da escola. São tantas coisas com as quais não concordo, mas toda vez que expresso minha insatisfação acabo arrumando uma briga e problemas para mim.

Ana fez reflexões importantes sobre sua participação no Programa de Mentoria e suas aprendizagens, sendo essas muito intensas no período de iniciação a docência. Ela percebeu que a *prática em sala de aula é um ciclo*, na qual ela utilizava estratégias de ensino (que aprendeu na formação inicial) na prática, avaliava as aprendizagens dos alunos e o resultado dessa estratégia e enfim, buscava melhorar e evitar os erros cometidos anteriormente. Novamente sua forma de trabalho condiz com a literatura, especificamente com o processo de raciocínio pedagógico.

A iniciante destacou diversos tipos de aprendizagens: *organizar as atividades em sala*

de aula, ser objetiva, registrar os fatos decorrentes da prática, mas principalmente refletir sobre eles e modificá-los quando necessário.

Mas Ana, também revelou um fator preocupante: *ainda estava com dificuldade para ensinar os alunos que apresentavam maior dificuldade em ler e escrever* e apresentava problemas de relacionamento com a direção da escola.

Essas avaliações feitas durante a participação da iniciante no Programa auxiliaram a mentora a conhecer o que a professora iniciante considerava ter aprendido e também as dificuldades e dilemas que porventura não tivesse sido atendidos ainda, podendo ser discutidos nas próximas interações.

Em pouco tempo de participação no Programa de Mentoria foi possível perceber influências das interações na prática da iniciante. Ana sempre *refletiu e analisou* sua atuação, se mostrou muito comprometida com sua prática em sala de aula e com sua formação profissional. Sua participação no Programa só fez contribuir ainda mais com o seu comprometimento em ensinar seus alunos da melhor forma possível.

Nessa perspectiva, quanto mais a professora iniciante refletir sobre suas ações e melhor discutir e avaliar o quê e como deve ensinar, mais autonomia terá para enfrentar dificuldades que certamente estarão presentes, em maior ou menor grau, durante toda a carreira docente.

Em relação aos temas discutidos, esses foram definidos pela própria iniciante, na interação com a mentora, podendo ser discutido qualquer tema que referisse às dificuldades encontradas por ela em sua prática, sendo essas de sala de aula, escola ou comunidade. O Programa de Mentoria não estabeleceu um currículo único, mas tinha uma proposta de aprendizagem voltada à aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e não apenas apoio emocional.

A mentora pediu esclarecimentos sobre a mensagem em que Ana fez suas considerações sobre a sua participação no Programa de Mentoria.

Mariana _____ 12/08/2006

Ana você fez uma análise valiosa dos nossos encontros, enfatizando assuntos relevantes da nossa experiência. Porém, gostaria que esclarecesse melhor alguns pontos:

- Quando diz que inicialmente pensou que trataríamos de casos mais específicos de alguns alunos, depois percebeu que para ajudar esses alunos deveria considerar o todo. Gostaria que você explicasse como realizou essa descoberta.
- Na 3^a questão, você disse que percebeu que não basta somente escrever o que se vai fazer em uma aula, mas que outras questões são também importantes para a qualidade de suas aulas. Se possível, relate quais são essas outras questões e analise-as.
- Na 6^a questão, quando você relata sua angústia em querer ajudar os alunos que considera com níveis diferentes de conhecimentos, gostaria que você procurasse fazer uma análise de suas tentativas para poder ajudá-los, ou melhor, procure citá-las e, posteriormente avaliar cada uma.

A iniciante, sempre muito presente respondeu os questionamentos com muitos detalhes. Para ela, olhar para a própria prática, ou seja, “*passar a ter consciência de suas atitudes é o primeiro passo para conseguir ajudar seus alunos*”. Comentou ter percebido a *importância em realizar os diários reflexivos* colocando sempre, além do conteúdo, os objetivos e resultados que esperava; com isso percebeu *melhorias em sua prática*, pois conseguiu ter clareza dos momentos em que precisou interferir um pouco mais. Ana trouxe mais informações sobre a maior dificuldade que vinha tendo desde o início do ano: alfabetizar os sete alunos.

Ana _____ 17/08/2006

Fiz duas sondagens com todos os alunos para observar seus níveis, uma no primeiro e outra no segundo bimestre. Esses alunos dos quais falo ainda não estão alfabéticos e do primeiro para o segundo bimestre progrediram muito pouco. Daí meu sentimento de incapacidade porque acho que o problema está comigo e não com eles. Alguns fatores alheios a mim interferem neste processo, como problemas familiares, mas vejo que isso não é motivo para não se alfabetizarem.

Costumo fazer o seguinte: em algumas atividades que planejo para a classe tento adaptar para esses alunos, como por exemplo, tentarem reconhecer palavras nos textos, circularem vogais, tentarem formar outras palavras a partir do que estão estudando, ditados, palavras embaralhadas para tentarem por na ordem, pequenas produções textuais etc. Em outros casos planejo atividades específicas pois não consigo, a curto prazo, adaptar todas as atividades. Então planejo atividades dos mesmos gêneros acima só que com temas diferentes do restante da classe. Procuo sentá-los em duplas produtivas. Também já trabalhei esses tipos de atividades só que ao final delas focava no método da silabação.

Lembrei-me de algumas aulas na graduação em que vimos que com certas crianças esse método é mais fácil. Porém, depois da segunda sondagem vi que não foi muito eficiente ou eu também não soube trabalhá-lo. Resumindo: estou perdida, pois tento muitas coisas, mas não vejo resultado. Talvez em parte por não conseguir dar a devida atenção, dedicar um tempo maior à eles. Tenho dificuldade em driblar e ter jogo de cintura para dar conta de alunos tão diferente, com necessidades diferentes, interesses diferente. São 33 agora e às vezes fico sem dormir pensando em cada um.

Ana mantém sua *preocupação com os alunos que ainda não conseguiu alfabetizar*. Ela também *percebeu o papel da escola e da família nessa aprendizagem*, mas continuava se culpando por não conseguir solucionar tal problema, talvez por saber que não tinha muita experiência, ou seja, sentia-se insegura com a alfabetização, fazendo com que tentava diversas formas para ensinar.

O fato da iniciante ter uma sala numerosa contribuiu para que ela não pudesse se dedicar suficientemente para cada aluno. Ana se mostrou angustiada por não ver avanços na aprendizagem de alguns alunos, mesmo recorrendo a diferentes métodos para alfabetizar.

Ainda, na mesma mensagem, Ana comentou a sua relação com a *equipe gestora* da escola, considerando que a melhor forma para *melhorar o relacionamento era mesmo através do diálogo*, mas revelando ter muita dificuldade para isso.

Ana _____ 17/08/2006

Porém o que me incomoda é que em todas as nossas tentativas (dos professores e de mim) de tratar os problemas dialogando, com calma, respeito, acabam em fracasso, pois a diretora nem ao menos nos deixa terminar de falar e logo já acaba com tudo, ou nos humilha dizendo que a incompetência é nossa por não darmos conta dos “nossos” problemas ou faz uma gritaria.

Quanto ao apoio da equipe posso dizer que é quase zero. Todos estão sempre presentes na escola, não são do tipo que ficam fora ou faltam. Porém, nossos problemas mais urgentes e sérios ou resolvemos sozinhas ou resolvemos sozinhas. O argumento para não fazerem nada é que a escola é uma escola rural e que não tem para onde encaminhar ninguém ou pedir ajuda. Mesmo com os problemas menores o máximo que fazem é ter uma conversa e pronto. Pais só são chamados em casos extremos. Não quero julgar com tanta crítica. Às vezes penso que isso acontece também por falta de conhecimento, informação, formação, não sei. Tento não pensar que é por comodismo, mas às vezes não dá pra não pensar assim diante de certas situações.

Nesse desabafo da iniciante, fica evidente que o problema de *relacionamento com a equipe gestora* não é isolado e que vai além da área pedagógica, atribuindo os problemas a jurisdição escolar.

A partir do diário e da necessidade que Ana manifestava em ajudar os alunos que não estavam alfabetizados, a mentora propôs que juntas elaborassem uma atividade nessa direção. Enquanto planejavam atividades para diminuir a maior dificuldade da iniciante, também discutiam as novas estratégias para elaboração das aulas. Por último, Mariana pediu que Ana tivesse calma em relação à direção e que pensaria numa forma de ajudá-la. Essa atitude da mentora mostrou que a responsabilidade poderia ser partilhada entre elas e também, que mesmo a Mariana sendo uma professora experiente, ela não tinha resposta pronta para tudo, precisando “estudar” mais sobre o assunto para depois propor uma estratégia para solucionar o problema.

Mariana _____ 23/08/2006

Gostaria que explicasse melhor a sua avaliação sobre essas duas sondagens, o que significa esse “pouco progresso”? Você costuma arquivar as produções mais significativas dos seus alunos para analisar a evolução das mesmas? Descreva a evolução que notou em seus alunos.

A iniciante se animou em elaborar uma atividade e disse que assim que terminasse a enviaria à mentora. Ana também contou como fez as *sondagens*, baseado no modelo enviado pela Diretoria de Ensino de sua região.

Após feita a avaliação, concluiu:

Ana _____ 27/08/2006

Em abril haviam 6 alunos pré-silábicos e 4 silábico-alfabéticos. O restante alfabéticos.

Dos 7 alunos não alfabéticos, (uma foi transferida (pré-silábica)). No final de junho, uma passou do estágio pré-silábico para o silábico com valor sonoro e uma do pré-silábico para o silábico alfabético.

Dos pré-silábicos percebi uma melhora no reconhecimento de vogais e consoantes; no reconhecimento de algumas palavras em textos procurando pela letra ou sílaba inicial.

Dos silábico-alfabéticos percebi uma melhora na leitura principalmente e no acerto de correspondência letra som.

Observei isto pelas atividades do dia a dia e também pelo acompanhamento na sala de aula.

No geral eles progrediam, só não mudaram de estágio.

A mentora focou sua resposta nos alunos não alfabéticos e propôs um estudo sobre a psicogênese da leitura escrita²⁰, buscando considerar a realidade da professora iniciante e suas dificuldades. A mentora apresentou uma percepção interessante e muito clara em relação ao problema enfrentado pela iniciante.

Mariana _____ 02/09/2006

Quanto a sondagem que realizou com seus alunos, notei que você conseguiu que seus alunos progredissem, porém, percebo que você está ansiosa para que eles evoluam rapidamente.

Diante disso, acho importante que não esqueçamos as individualidades de cada aluno, ou seja, que seus conhecimentos e ritmos de aprendizagens são variados e que essa diversidade pode se tornar uma riqueza para ser trabalhada em sala.

A iniciante enviou seu plano chamado “Mexendo o esqueleto”, propondo uma atividade sobre animais invertebrados que envolveu Ciências, Língua Portuguesa e História. A professora especificou bem cada item, buscando respostas que seriam reveladas após a realização das atividades: conteúdo, objetivos, material utilizado, descrição da atividade, espaço físico e metodologia. Ao final pediu a opinião da mentora, para que pudesse analisar antes de aplicar a atividade com os alunos.

A mentora considerou o plano feito pela professora muito valioso, acreditando que a atividade seria “*um sucesso*”, mas antes de enviar suas considerações, cobrou da iniciante as reflexões sobre a psicogênese da língua escrita.

²⁰Baseado num quadro de Rosana Dutoit.

A iniciante então enviou suas considerações:

Ana _____ 12/09/2006

Bem tenho pensado bastante a respeito deste tema que trata do processo pelo qual passam as crianças quando pensam e descobrem a leitura e escrita convencionais. Há duas semanas iniciei um curso que fala sobre alfabetização e tem como parâmetro Emília Ferreiro. Também me recordo bastante e até já recorri a estudos da universidade. [...] prefiro seguir caminhos que priorizam ou enfatizam ou envolvem questões mais diretamente com o aprendizado a partir da convivência em sociedade sobre as questões biológicas.

Bem mas voltando aos alunos. Consigo entender que a lógica do adulto que já é alfabetizado não é a mesma que a de uma criança que está descobrindo sua língua para chegar a conceitos e formas de representação convencionais. Tendo essa consciência sei que tenho que priorizar atividades que permitam o avanço natural da descoberta da escrita e não exercícios que priorizam a lógica dos adultos já alfabetizados, mesmo sabendo que em alguns casos essa lógica pode ser aprendida por certas crianças ou então não estaríamos aqui todos alfabetizados.

Quanto ao segundo item é que tenho mais dificuldade, pois sei de procedimento que deveriam ser adotados com estas crianças, mas tudo que vi até esse momento e que continuo vendo são intervenções pontuais, pessoais, exclusivas que requerem tempo e dedicação. É isso que não tenho conseguido fazer com esses alunos: promover situações como essas dentro da sala se aula com mais vinte e tantos solicitando minha mediação.

Aí é que fico muito preocupada: é como ter a receita perfeita, mas o remédio não fazer o efeito esperado ou o bolo não crescer, sei lá.

Mesmo assim, ainda acredito nas palavras que acabei de ler e que as encontro sempre por textos e outros. Acho que é possível sim que todos aprendam ainda que no seu ritmo, mas fico bastante ansiosa e talvez por isso me decepcione com os resultados. Não por eles, mas por mim mesma, sempre acho que poderia ter feito melhor e não fiz e por isso o pouco progresso dos alunos.

Ana ainda estava construindo um repertório de atividades e teoria que acreditava dar certo para o sucesso da aprendizagem dos seus alunos, talvez por isso, algumas vezes se contradizia. Ainda é muito forte em sua atuação o exercício em buscar possibilidades de aplicar na prática aqueles conhecimentos que tinha na teoria. A professora fez uso de uma metáfora interessante, para dizer como se sentia em relação as aprendizagens dos alunos. Para ela, parecia ser muito difícil ter conhecimento da teoria, mas dificuldade para aplicá-la.

Mariana se mostrou contente com a maturidade da iniciante em discutir as diferentes bases teóricas, na criticidade em como analisou suas necessidades e sua prática em sala de aula. A mentora então, como possível estratégia de avanço, conta os critérios de agrupamentos que costumava adotar com os alunos. Para isso a mentora elaborou um

texto (anexo C) sobre agrupamento e o papel do professor na sua organização estratégica, pedindo que a iniciante respondesse as questões propostas.

Ana _____ 25/09/2006

1. Comente a frase: “Trabalhar verdadeiramente em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem”. Procure fazer seus comentários de acordo com a sua postura em sala de aula.

[...] já trabalhei e trabalho em algumas atividades com duplas ou trios produtivos. Percebi em certos casos que dá muito certo. As crianças conversam sobre o problema que tem, se ajudam e chegam a algumas conclusões. Em outros casos observei que não deu muito certo por diversos motivos que o próprio texto aponta, seja pela personalidade dos alunos ou por seus níveis de conhecimento. É preciso, no entanto, que sejam colocados desafios para os alunos, pois se a tarefa lhe parece fácil demais ou impossível, logo perdem a motivação e se dispersam. Percebi isso em atividades que realizei com agrupamentos.

2. Procure relacionar o conteúdo do 3º parágrafo com a sua prática e analise a sua postura diante das idéias de seus alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado.

Nesta pergunta tenho que confessar que mais eu faço intervenções, perguntas e rastreamentos do que pensam sobre a língua do que eles me fazem questionamentos. Parando para pensar nisso, percebi que raramente o fazem (acho que isso é um alarme), com exceção de um ou outro (me refiro aqui aos que ainda não estão alfabetizados, pois os outros alunos me questionam muito). No entanto consigo perceber como pensam com as minhas próprias intervenções, perguntas, etc. e isso me dá uma base do “pé” em que estão.

Minhas investigações têm melhorado, pois estou fazendo um curso semanal que trata exatamente do aprendizado da língua, que muito se assemelha ao texto que me mandou e as suas orientações. Temos refletido bastante sobre como avaliar, sondar os alunos e estamos pensando também em como fazer intervenções.

Ana fez reflexões sobre sua atuação nas atividades com os alunos, questionando-se se havia tomado a melhor atitude ou não. A iniciante também revelou outras fontes de aprendizagem.

Ana _____ continuação

3. Faça uma análise do 5º parágrafo e comente sobre os procedimentos que costuma adotar ou, que critérios de escolha utiliza, na escolha de agrupamentos com seus alunos para que a música não vibre alto demais.

Com os alfabéticos costumo colocá-los em nível de dificuldades ortográficas e de construção textual. Porém com os não alfabéticos estava agrupando os pré-silábicos em um grupo e os silábico-alfabéticos em outro (tenho 4 alunos silábico-alfabéticos, 4 pré-silábicos e um que sinceramente não consigo definir). Não sei exatamente se estou acertando em fazer dois grupos, pois entendo que seus níveis de compreensão não possibilitam uma maior integração se colocados juntos. Acho que o silábico alfabético pode manipular as tarefas enquanto o pré-silábico apenas copie, enfim... Porém, fazer com que a música não vibre muito alto já é uma outra história. Ainda não consegui chegar à harmonia. Não basta agrupá-los apenas cognitivamente. As personalidades se chocam e muitas vezes acho que não deveria agrupar certos alunos. Fico pensando se não seria melhor deixar alguns alunos sozinhos mesmo. Com um ou outro aluno até se dão bem, mas seus níveis cognitivos são muito diferentes.

4. Em relação ao “papel do professor” comentado no texto, você acha importante aproveitar suas considerações para incluímos algum item que não foi contemplado em plano de atividades? Explique.

Não sei se acrescentaria algo. Mas creio que no item 13. Funcionamento dos agrupamentos, assim como em outros, depois dessas reflexões e do que tenho aprendido posso escrever mais conscientemente e com mais propriedade. Pelo menos ainda não enxerguei nada a acrescentar.

5. Faça seus comentários.

Acho que resumi bem o que penso sobre os agrupamentos e me expliquei enquanto os aprendizados que estou tendo, com o curso e com a mentoria. Só queria aqui dar meu depoimento dizendo que fico feliz por poder estar melhorando minha visão e conseqüentemente minha prática. No entanto fico entristecida por não ter enxergado certas coisas antes quando ainda tinha mais tempo para ajudar meu alunos. Estou angustiada em pensar que tenho poucos meses para fazê-lo. Mas enfim tudo é um processo...

Ana se mostrou confusa ao responder a questão três, *não ficando claro a forma como realizava os agrupamentos e o que considerava correto*. Surgiu também a dúvida em quantos são os alunos não alfabetizados, já que nessa resposta eles totalizam oito. Ao mesmo tempo, fez uma reflexão sobre sua prática muito detalhada, mostrou-se preocupada com as aprendizagens dos alunos e com a sua postura em relação à eles; percebeu o pouco avanço de alguns alunos, mas como de costume atribuiu responsabilidade à sua prática. Ao tomar para si toda a responsabilidade, a professora pode deixar de observar outros fatores que poderiam estar dificultando a aprendizagem dos alunos.

Nesse momento a indagação em relação a participação do Programa de Mentoria é inevitável: porque o foco das interações não foi a alfabetização? A linha do tempo mostra

que até o momento foram trocadas oito interações sobre o tema e talvez não tenham sido suficiente.

A mentora não era alfabetizadora, mas todos os temas eram discutidos nas reuniões semanais realizadas com as mentoras. De certa forma, era compreensível que a mentora conduzisse as interações para um tema que tivesse mais segurança.

A mentora fez considerações em relação à postura da iniciante, comentou o fato de achá-la um pouco desanimada e propôs focarem no plano de atividade elaborado sobre os animais vertebrados, já que também envolvia alfabetização e assim o que fosse discutido poderia ser colocado em prática.

Mariana _____ 29/09/2006

Acredito Ana que, muitas vezes, podemos nos surpreender com esse processo, pois, o seu empenho e engajamento em querer buscar soluções que satisfaçam suas necessidades, vão te levar, com certeza, a descobertas surpreendentes com seus alunos e com você, como profissional, pois, por ser um processo de ensino, os resultados são imprevisíveis em relação ao tempo. Por isso, não deve se desanimar com o tempo, mesmo porque, você não esteve de braços cruzados durante os meses que se passaram, você investiu no que estava ao seu alcance e continua investindo e crescendo. E acredite, esse é um diferencial que a caracteriza como uma boa profissional.

Sendo assim, acho que poderíamos investir no plano de atividade que elaborou para desenvolver com seus alunos, cujo tema é animais vertebrados e, concomitantemente, praticar o seu modelo de diário reflexivo. Acho que seria muito importante que você fizesse o registro de tudo que ocorrer durante o desenvolvimento da aula: falas dos alunos, relatos de incidentes críticos que ocorrerem, suas observações da classe e dos alunos, enfim, todas observações que considerar pertinente ao desenvolvimento da atividade para que, posteriormente, tenhamos dados para avaliar o planejamento e execução do mesmo. O que você acha?

Analisando o seu plano de atividade “Mexendo o esqueleto”, acredito que podemos especificar melhor alguns pontos para obtermos mais sucesso durante o seu desdobramento, pois, o planejamento é fundamental para o processo. Achei conveniente que você analisasse as interferências que fiz em seu roteiro com a finalidade de facilitar e clarear itens que não foram bem especificados no seu plano de atividades. Depois da sua análise, gostaria que me retornasse com sua proposta de trabalho, ou seja, a data que pretende desenvolver a atividade e se há alguma alteração no seu planejamento.

Ao final a mentora colocou suas considerações sobre o plano de atividade tendo em vista deixá-lo mais completo, principalmente no que se referia a expectativa da iniciante em relação às aprendizagens dos alunos.

Depois da finalização do plano a mentora quis saber o que a iniciante esperava dos alunos com mais dificuldades.

Mariana _____ 13/10/2006

Em relação ao desenvolvimento da atividade planejada, pensou em adotar algum procedimento especial com esses alunos? Pensou se realizará alguma intervenção pedagógica intencional para favorecer a reflexão deles sobre aquilo que se almeja atingir? Pretende agrupá-los ou trabalhará individualmente com eles? Alguma atividade especial? Enfim, acho que poderíamos pensar em algumas estratégias para tentarmos conseguir progresso com esses alunos. O que você acha? Gostaria que você refletisse sobre esse assunto e me relatasse suas observações e suas pretensões.

A mentora fez indagações buscando aproveitar a atividade para atender o conteúdo de alfabetização.

Em seguida, a iniciante apresentou as intervenções que faria com seus alunos.

Ana _____ 19/10/2006

Creio que nas discussões os alunos podem participar igualmente de forma oral, seja com perguntas ou com comentários, pois acontece no dia-a-dia (com exceção de alguns alunos, alfabéticos ou não, que falam muito pouco mesmo). O conteúdo do filme também pode absorver e ajudarem na hora de fazer o registro coletivo. Podem fazê-lo oralmente. Porém, creio que posso planejar algumas atividades especiais para que além de fixarem melhor o conteúdo possam aproveitá-lo na alfabetização.

Podemos levantar uma lista de animais vertebrados e suas espécies. A partir desta lista podemos fazer atividades de leitura e também de escrita. Podem identificar os animais circulando-os de acordo com o meu comando. Depois de terem memorizados os animais, podem tentar ler utilizando-se de estratégias de reconhecimento de algumas das letras, podem trabalhar em cima de algumas famílias silábicas dos animais e tentar identificar novas palavras que se formam a partir das mesmas. Podem associar os animais à sua espécie em exercício de LIGAR um ao outro. Podem observar as vogais e consoantes que formam os nomes dos animais. Podem colocar os animais em ordem alfabética. Algumas frases podem ser colocadas em ordem. E, finalmente, podemos fazer um ditado para ver se houve algum progresso ou não.

Todas essas atividades podem ser adaptadas aos pré-silábicos até os silábico-alfabéticos.

Ana se mostrou mais uma vez preocupada em atender a todos os alunos, adaptando as atividades que realizara.

A mentora finalizou a discussão, afirmando confiar no trabalho planejado pela professora iniciante. Mariana ressaltou a importância em se realizar os registros, para realização de uma avaliação final sobre a atividade.

Ana ficou alguns dias sem se comunicar e retornou ao Programa avisando que na semana seguinte aplicaria a atividade e que após, voltaria para contar como aconteceu.

No dia 01 de novembro a professora iniciante enviou seu diário sobre a atividade (anexo D) realizada.

Logo em seguida a mentora, enviou suas considerações, buscando uma análise mais detalhada da atividade pela iniciante.

A iniciante demorou a dar retorno e quando voltou, alegou estar muito atarefada na escola.

Ana _____ 22/11/2006

Mas aí vão as reflexões sobre suas dúvidas.

- No item 11 não ficou muito claro quando diz que a pergunta: "O que sabiam antes de assistir o filme?", deveria ter sido feita antes e não depois de assistirem o filme. Gostaria que explicasse melhor, pois, no seu planejamento (item 9 - metodologia), está contemplada essa pergunta antes da exibição do filme.

Você tem razão Mariana, o planejamento está correto, mas cometi um erro. Estava seguindo o planejamento durante a aula, mas pulei essa parte. Quando vi as hipóteses, já tinham sido registradas na lousa e o filme já havia sido passado.

Pensei em perguntar mesmo assim. Em algumas respostas as crianças foram "verdadeiras", mas na maioria delas acabou aparecendo informações sobre o filme ou conteúdo aprendido. Nesse sentido, falhei.

A iniciante reconheceu que mesmo com tudo planejado, a prática nunca é a mesma do plano. A ansiedade da professora, ou mesmo, questionamentos e reações diferentes dos alunos em relação ao que era esperado, fez com que o planejamento não fosse totalmente seguido. Muitas vezes, a professora não percebia que mudou, outras, fez conscientemente, buscando adequar ao momento da prática.

Em seguida,

Ana _____ 22/11/2006

- Você disse que seus alunos não consideraram suas hipóteses anteriores como conhecimento e sim como concepções erradas, como explorou esse fato com eles? Depois que li as respostas da pergunta anterior tirei essa conclusão, já que não consideraram as suas hipóteses iniciais pra responder as perguntas, mas sim responderam com coisas que aprenderam durante a aula. Pensando assim, tentei me colocar no lugar deles e percebi que preferiram responder com informações que sabiam ser legítimas do que dar respostas que eles já sabiam que foram descartadas. Talvez eu pudesse ter explicado melhor, mudado o enunciado da pergunta, mas acho mesmo que o problema foi ter feito a pergunta no tempo errado.

Novamente a iniciante *refletiu* sobre mudanças que ocorreram na prática a partir das reações dos alunos. Ana sinalizou que passou o filme duas vezes, na primeira foi parando e fazendo questionamento aos alunos, na segunda vez deixou o filme correr.

Em seguida, ela relatou o desempenho dos alunos diferenciando aqueles com menos dificuldade dos que possuíam mais dificuldades.

Ana _____ 22/11/2006

- No item 12 você disse que talvez pudesse ter pensado em outra forma de fazer o registro como fizeram os outros. Explique melhor sua proposta.

Os alunos alfabéticos registraram o conteúdo do filme, foi um momento de conclusões, fechamento e possíveis direções a serem tomadas. Porém, com os não alfabéticos apenas aproveitei o conteúdo da aula para elaboração de uma atividade de escrita e leitura. Eles não fizeram propriamente um registro do filme, apenas relembramos o que foi passado e retiramos palavras do filme que tinham significado para eles.

Eles poderiam ter feito seus registros desenhando, depois escrevendo, por exemplo.

- No item 13, quando constatou que alguns alunos não devem ser agrupados, pois percebeu que um só fazia ou que conversavam sobre outras coisas, gostaria que refletisse e apresentasse sugestão para esses alunos, aprofunde melhor sua constatação.

Acho que nesse sentido, em outras atividades, posso agrupá-los com outros alunos, levando em conta seus níveis de conhecimento, mais também a personalidade de cada um. Além disso, poderia levar alguns jogos com o objetivo de fazê-los entender que é preciso trabalhar em equipe e que cada um precisa fazer sua parte.

A iniciante não havia detalhado o item 12 no seu relatório, como fez nesse mensagem anterior. Ana apresentava muitas idéias e teorias de como ajudar seus alunos, mas trazia pouco detalhes de como aplicava suas idéias na prática.

Ana _____ 22/11/2006

- Quanto ao fato de ter dado mais atenção aos alunos não alfabéticos do que aos alfabéticos, acredito que agiu corretamente, pois, você investiu no progresso dos alunos que mais necessitavam do seu apoio, acreditando nas competências dos outros que não necessitavam tanto do seu apoio e, dessa forma, obteve resultados. Estou certa? Porque este fato esta lhe incomodando?

Bem é que senti que deixei os outros um pouco de lado, mas analisando percebi que eles fizeram seus registros independentes. Você está certa, dei atenção a quem mais precisava.

- No item 14, gostaria que refletisse sobre o fato de não ter dado muita atenção aos alunos alfabéticos. Pense no que poderia ter feito e que em uma próxima atividade poderá fazer sem comprometer o acompanhamento dos alunos não alfabéticos. Penso que os registros poderiam ser feitos em momentos diferentes com cada grupo, enquanto isso o outro grupo estaria fazendo outra atividade. Assim poderia dar atenção que gostaria aos 2 grupos e dirigir melhor a atividade.

Ana _____ continuação

- Nos itens 18,19 e 20 gostaria que se aprofundasse mais, ou seja, considere o sucesso que obteve com alguns alunos e reflita sobre as possibilidades para melhorar a sua prática com os outros alunos que considera que não obteve o mesmo sucesso.

Para não me alongar muito darei 3 exemplos. A dupla Wander (silábico-alfabético) e Juliano (silábico com valor), observei uma sintonia muito boa. Juliano que escrevia se esforçou bastante e Wander nas intervenções não dava a resposta, mas questionava o colega dizendo para que ele prestasse atenção no som das palavras antes de escrever. Juliano em muitas vezes acabou acrescentando letras sem que Wander precisasse falar.

Já com a dupla Carla (silábica-alfabética) e Renan (silábico com valor) não deu nada certo. Ele não queria fazer nada, mesmo depois de conversar e da tentativa de Carla em ajudá-lo. Então preferi separá-los. Conclusão: ela acabou fazendo, mas ele escreveu 3 ou 4 letras como costuma fazer sempre. Já tentei agrupá-lo com outras crianças. O melhor resultado foi com Jonas (silábico com valor para silábico-alfabético), mas mesmo assim foi muito pouco, na metade ele desistiu.

E por fim, com Jaqueline e Bruna (alfabéticas) creio que deveria ter orientado melhor a aluna Jaqueline a ajudar Bruna a fazer o registro. As duas apresentaram um registro “fraco”, coisa que não costuma acontecer com Jaqueline.

A iniciante conseguiu *analisar a aprendizagem dos alunos, refletir* sobre suas ações que ocorreram durante a atividade e ainda *propor mudanças* que poderia realizar nas atividades seguintes.

Para finalizar a discussão sobre o roteiro feito pela iniciante, a mentora pediu para que ela fizesse uma avaliação final, analisando o que foi discutido.

Ana considerou que seu principal objetivo foi atingido: que os alunos entendessem a diferença entre animais vertebrados e invertebrados pela presença ou não de coluna vertebral e que o fato de ter registrado toda a atividade anteriormente contribuiu para que a atividade fosse bem conduzida. Assim concluiu que o plano “*mostrou todos os passos, caminhos e resultados da atividade*”.

Neste momento a iniciante fez uma importante *reflexão* sobre essa prática ser usada todos os dias.

Ana _____ 04/12/2006

Contudo, fiquei pensando como seria se seguisse o diário para todas as minhas atividades diárias. Não sei se conseguiria me planejar e avaliar minhas atividades com tantos detalhes assim todos os dias. Então fiquei pensando se poderia “resumir” principalmente os registros feitos após as atividades. Talvez pudesse agrupar alguns itens do diário e assim fazer um registro mais geral, mas não menos significativos e esclarecedor.

Veja bem, pensei isso, pois o meu tempo é pouco. Demorou bastante para fazer esse registro. Com certeza não teria essa disponibilidade todos os dias. No entanto, quero muito ter um diário e segui-lo de fato. Acho que seria muito rico para mim e muito mais para meus alunos. O que você acha? Minha proposta é razoável?

Mais uma vez, a *falta de tempo* pode ser um prejudicial tanto para o desempenho das atividades da professora como no impacto na aprendizagem dos alunos. Ana, sabia dessas dificuldades, mesmos assim não se integrava, mas sim, *buscava alternativas para fazer os diários sem que eles tomassem demais o seu tempo*.

A mentora se sentiu satisfeita com as reflexões da iniciante, considerando muito importante a iniciante se propor a fazer suas reflexões por escrito sempre que possível. Para isso, Mariana propôs que a professora comparasse seu modelo de diário reflexivo com a sua última análise feita, buscando estabelecer um novo modelo de diário, que pudesse contemplar os fatores mais importantes da prática, mas que ao mesmo tempo, não ficasse tão extenso.

A pedido da mentora, a iniciante comentou sobre seu calendário de final de ano e acrescentou que ainda não sabia como seria seu trabalho para o ano seguinte. Ana também pediu desculpas pela demora em enviar os pedidos da mentora, pois ainda estava muito atarefada na escola.

Esse espaçamento maior entre as mensagens trocadas no segundo semestre, pareceu ser um característica comum em quase todas as díades participantes do Programa. Esse período normalmente é muito sobrecarregado nas escolas, fechamento do ano, avaliação das aprendizagens, festas de encerramento, causando um cansaço comum nas professoras, diminuindo assim o ritmo nas interações com a mentora.

A mentora pediu para que Ana não se preocupasse e que também ficaria em férias do Programa de Mentoria.

A iniciante ficou até o final do mês sem se comunicar com a mentora que enviou mais uma mensagem desejando felicidades ao novo ano que estava chegando.

A iniciante retornou na primeira semana de 2007, pedindo desculpas pela demora.

Ana gostou muito do modelo do diário e ao comparar todas as versões, passou chamá-lo de “Plano de aula semanal” (anexo E). Em seguida afirmou:

Ana _____ 02/01/2007

Creio que usarei o modelo de várias formas. Por exemplo, posso planejar em um modelo todas as aulas de matemática da semana (e de todas as matérias separadamente, tentando articular pontos em comum entre as matérias), ou então posso tomar um tema como parâmetro para planejar as aulas da semana e de todas as disciplinas juntas, no mesmo planejamento. Isso dependerá do conteúdo que precisarei trabalhar, do andamento da classe, dos projetos desenvolvidos, etc.

Resumidamente, acho que este modelo ficou bastante abrangente e ao mesmo tempo creio que não demorarei para escrevê-lo diariamente ou semanalmente. Realmente gostei bastante pois engloba os itens que já havíamos discutido no diário que elaborei para atividade de ciências.

A mentora retornou no início de fevereiro querendo saber as novidades do novo ano letivo: se continuaria na mesma escola e para que série lecionaria. A mentora também enviou retorno sobre os diários e concluiu que dessa forma a iniciante poderia sempre aprimorar a prática, adquirindo mais autonomia no desenvolvimento do seu trabalho.

A iniciante retornou as interações no dia 21 de fevereiro, justificando sua demora, pois estava viajando. No ano de 2007, a iniciante estava novamente com uma segunda série com 16 alunos, mas havia mudado de escola.

A mentora ficou contente com o número de alunos da classe da iniciante e quis saber mais informações sobre eles, perguntando se havia realizado a primeira sondagem. Mariana também sinalizou a necessidade em se fazer uma avaliação sobre as interações no Programa de Mentoria.

Mariana _____ 28/02/2007

Por falar em avaliação, acho que seria interessante que fizéssemos um balanço dos nossos encontros realizados no ano passado. Gostaria que você retomasse os nossos diálogos e fizesse uma análise sobre o que de fato eles representaram no desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, será que eles puderam ajudá-la a superar suas dificuldades? Você acha que conseguimos, ao longo do desenvolvimento do processo vivenciado por nós, atender a sua necessidade inicial: Administrar dois tipos de atividades diferentes ou uma atividade adaptada para os grupos de alunos? Pois, sua maior preocupação demonstrada, no início dos nossos encontros, era arrumar tempo para se dedicar aos alunos não alfabetizados. Se a resposta for positiva, pondere em que aspectos você obteve ajuda, caso a resposta seja negativa, justifique-a.

A iniciante descreveu os resultados da sondagem que fez: 10 alunos alfabetizados com

alguns errinhos de ortografia, 4 alunos silábicos com valor sonoro, 2 alunos silábicos sem valor, 3 alunos pré-silábicos.

A classe da iniciante era bem heterogênea, iniciando o ano com atividades de revisão da primeira série. Mas essa atitude fez com que a mãe de uma aluna fosse reclamar que as aulas estavam muito fáceis para a sua filha, que se encontrava um pouco mais avançada.

Ana também fez uma análise de sua participação no Programa de Mentoria.

Ana _____ 05/03/2007

Quanto aos nossos diálogos, a contribuição foi sem dúvida positiva. Ainda encontro dificuldades sim em realizar 2 ou 3 atividades diferentes ao mesmo tempo, mas consigo administrar melhor dentro de sala. Consegui compreender que não conseguirei acompanhar todos ao mesmo tempo, que preciso elaborar as atividades e acompanhar algumas duplas por dia. Além disso, as atividades das outras duplas que não serão acompanhadas não podem depender tanto de mim, eles precisam ter um desafio e tentar solucioná-lo na dupla, do contrário não conseguirei acompanhar as duplas que realmente me preparei para acompanhar.

Pude perceber também que um mesmo tema pode gerar muitas atividades diferentes e que posso aproveitar os mesmos conteúdos para todos os níveis da minha sala, porém, em alguns momentos são necessárias atividades específicas para os ainda não alfabetizados. Os alunos precisam se sentir no grupo, mas também precisam se sentir atendidos em suas necessidades pessoais.

Quero investir nas tarefas de casa esse ano. No ano passado quase não dava e acredito ser bastante importante o estudo fora da escola. Desse modo também posso diferenciar as atividades. Já pedi a contribuição dos pais na reunião.

Quanto ao diário estou tentando por em prática. Esses dias estão ainda meio confusos, entra e sai alunos, sondagens, revisões, então acabo deixando de preencher algum campo, mas creio que foi bom prepará-lo e agora partir para a aplicação. Você propôs vários itens para serem observados saindo um pouco do modelo “objetivos, metodologia e avaliação”.

Me ajudou também com questões de relacionamento pessoal, quando conversava comigo em relação á problemas de administração escolar que enfrentava.

Para a mentora a iniciante parecia apresentar mais *tranqüilidade* com a turma desse ano, talvez por ter adquirido um pouco mais de maturidade e experiência, já que era o segundo ano de trabalho. Ela também tentou focar as discussões nos *diferentes níveis de aprendizagem* dos alunos e na forma como desenvolveria várias atividades ao mesmo tempo, para contemplar todos os alunos.

Ana comentou estar estranhando os alunos dessa escola, que era mais central. Para ela, eles eram muito mais agitados do que os alunos do meio rural, onde ficava a sua escola anterior.

A professora também descreveu como fez a *sondagem* de acordo com cada nível de

aprendizagem de seus alunos e por fim descreveu uma aprendizagem que teve em relação ao ano anterior.

Ana _____ 21/03/2007

Contudo quero fazer um comentário. Acho que fiz progresso pois desde o começo sei exatamente o nível de cada aluno meu enquanto que no ano passado isso levou meses “empatando” o trabalho individualizado.

Essa verificação da iniciante é extremamente relevante, mostrou que ela percebeu a evolução em seu desenvolvimento profissional, principalmente por fatores decorrentes da prática e pela participação no Programa de Mentoria.

Pela primeira vez, a disciplina de Matemática apareceu nas discussões. A iniciante relatou como fez a sondagem para essa disciplina.

Ana _____ 21/03/2007

A pedido da diretoria de ensino apliquei uma sondagem de matemática. O modelo que veio para ser aplicado era difícilimo até para uma quarta série. Os professores contestaram a avaliação e nos foi sugerido que aplicássemos a avaliação do Saresp 2005. Apliquei com todos os alunos e li com aqueles que ainda não estão alfabetizados.

Além disso, na primeira semana de aula já havia feito exercícios de reconhecimento dos numerais, operações, ordem crescente e decrescente, números pares e ímpares, unidade, dezena, centena, etc., para saber o que cada um sabe ou não sabe.

O resultado é que há alunos que mal conseguem entender que o número 5 representa 5 unidades enquanto que outros conseguem identificar milhar.

Essa diferença no nível de aprendizagem dos alunos em Matemática é comum, sendo que algumas vezes é decorrente da dificuldade em alfabetizar algumas crianças.

Sobre as aprendizagens da iniciante, a mentora disse:

Mariana _____ 26/03/2007

Observando suas explicações sobre a sondagem que realizou, pude perceber o quanto você é bem preparada (boa formação) e se preocupa em desenvolver um bom trabalho com seus alunos. Fiquei muito feliz e confesso, até emocionada, quando você disse que fez progresso em relação ao ano anterior. Esse fato revela que você está mais segura e confiante em relação à sua profissão. Que bom que pessoas engajadas como você estão atuando com tanta seriedade nas nossas escolas. Parabéns!

Nas mensagens seguintes elas discutiram as sondagens realizadas pela iniciante.

Ana, comentou seus dilemas com o comportamento dos alunos.

Ana _____ 02/04/2007

Minha dificuldade com a turma é quanto ao comportamento. Eles falam demais, são muito agitados, levantam muito da carteira. Isso atrapalha quando tenho que falar, mas também atrapalha a atividade que estão fazendo, pois não estão concentrados nela, mas conversando com a dupla. Já tentei várias duplas, algumas não dão certo de jeito nenhum. Deixar sozinhos também é um problema, pois reclamam. Acho que do início do ano para cá eles melhoraram, foram se acostumando, mas mesmo assim tem uma meia dúzia que é muito difícil.

A professora iniciante também possuía alunos que ainda não eram alfabéticos no ano de 2007, porém essa não era mais sua dificuldade principal, talvez porque no ano anterior tivesse aprendido a lidar com esse problema, ou porque a indisciplina na sala a deixava muito incomodada, impossibilitando trabalhar os conteúdos com os alunos.

A iniciante esclareceu seus maiores problemas com o comportamento dos alunos.

Ana _____ 12/04/2007

Meus alunos falam bastante sobre outras coisas. Estão sempre recolhendo bilhetinhos, desenhos, brinquedos, figurinhas etc. Até a garrafa de água eles derrubam ou ficam passando de um para o outro. Levantam para pedir material do outro lado da classe, sendo que tem uma mesa cheia de materiais para usarem. Falam sobre tudo que você possa imaginar. O engraçado é que minhas aulas esse ano estão bem mais atrativas do que no ano passado, levo muitas músicas, já levei vídeos, saio da aula para contar histórias debaixo da árvore, tenho mais material disponível como, por exemplo, o material dourado, posso deixar tudo na sala, pois como não há aula de manhã ninguém mexe em nada, consigo acompanhar melhor cada uma por serem em número menor e mesmo assim as crianças são muito menos concentradas.

A iniciante também descreveu as estratégias que usava para tentar diminuir a indisciplina dos alunos.

Ana _____ 12/04/2007

Na sala temos o termômetro do comportamento. Quando o termômetro está no verde é porque estão muito devagar com as atividades que deveriam ser realizadas mais dinamicamente. Quando está no amarelo (meio) é porque o comportamento está bom e o envolvimento com as atividades também. Quando está no vermelho é porque o comportamento está muito ruim.

Além disso, toda sexta-feira as crianças levam um cartão de comportamento individual. Quando levam o cartão verde é porque o comportamento e o empenho nas atividades estão bons. Quando levam o cartão amarelo é porque alguma coisa não está boa, ou o comportamento ou o empenho para fazer as atividades; então mando um bilhete junto especificando o que é. E quando levam o cartão vermelho é porque está tudo ruim (nunca mandei esse, pois prefiro estimular com o amarelo para que busquem o verde).

Fizemos nossas próprias regras. Eles foram dizendo o que era e o que não era permitido fazer. Eu fui escrevendo e colamos na parede. Quando alguém foge à regra paramos para ler.

Apesar de tudo isso ainda encontro dificuldades. Até os professores de Educação Física e Artes reclamam da classe dizendo que não conseguem trabalhar como em outras salas. Ontem mesmo eles estavam impossíveis nas minhas aulas e nas dos professores. Fiquei muito irritada depois de ter feito todas as tentativas para que trabalhassem. Prometi acabar com as regalias até que eles melhorassem: não vamos mais sair da sala, não vou mais levar músicas, não vão mais sair às 2 horas para ir ao banheiro, beber água e arejar um pouco e não vão mais sair 5 minutos antes do sinal, nem fazer brincadeiras no final da aula. Além disso, farão atividades extras quando não cumprirem com nosso trato e não pegarão livros nem irão para o canto da leitura se voltarem sem com o caderno de tarefas vazio no outro dia.

As atitudes da professora iniciante estão bem diferentes da forma de trabalho que acreditava ser eficaz no ano anterior. Ana estava tendo atitudes punitivas com seus alunos, castigando quando não atingiam o esperado por ela. Apesar dessas atitudes, a professora iniciante tinha consciência das limitações de suas estratégias para solucionar o problema, como *analisou* a seguir.

Ana _____ continuação

Sinto-me mal fazendo isso sabe Mariana, acho que as coisas têm que ter regras democráticas e as crianças tem que serem livres para fazer certas coisas. Acho que a classe não deve ser uma prisão, que eles devem circular e usar o material que deixo na sala.

[...] Mas tomei essa decisão para mostrar o quanto será ruim ficar sem todas essas coisas, fazendo lição do começo ao fim, sentados todo o tempo e sem conversar 1 minuto. Espero que melhorem por perceber que antes era melhor, que eram mais livres e que podiam fazer um pouco de tudo respeitando as regras que eles mesmos criaram.

A classe mudou e junto à rotina, as dificuldades e a postura da professora iniciante. Essa classe tinha bem menos alunos, e eles tinham acesso a muitos materiais, o que poderia

tornar a rotina menos cansativa e nem por isso se mostravam mais interessados na aula da professora. Ana, por sinal, havia mudado seu comportamento, utilizando métodos e estratégias para gerir a sala que não condiziam com aqueles métodos tanto defendidos para alfabetizar ou avaliar como fazia no ano anterior.

A iniciante estava fazendo tentativas para melhorar o comportamento dos alunos, ela ainda não era capaz de concluir se dariam certo ou errado, mas fez considerações do que achava correto ou não e quais eram as respostas dos alunos a essas estratégias. Mesmo assim, a professora iniciante manteve as punições ao alunos, por mais uns dias.

Ana _____ 16/04/2007

Quanto ao “castigo”, segui firme, fiquei séria muitos dias, relembrei várias vezes as regras e disse que eu os lembraria quando não cumprissem e eles me lembrariam quando eu não cumprisse minha parte. Sempre que alguém infringe uma regra paramos a aula para lê-la. Além disso, os cartões foram mais severos, muitos amarelos de atenção e o termômetro só abaixava quando estavam cumprindo com o acordo. Percebi que melhoraram, salvo casos especiais que pedi presença dos pais (e que para variar não apareceram nem responderam aos meus bilhetes). Agora estou voltando aos poucos as atividades mais lúdicas. Levei música e voltamos a sair da sala 5, 10 minutos para esticar as pernas, arejar, ir ao banheiro, beber água, etc. Mas ainda não saí para fazer as leituras ao ar livre e não liberei as atividades em duplas.

Hoje mesmo me cobraram as duplas, mas eu disse que ainda não estavam “no ponto”. Acho que fazendo isso vão dar muito mais valor quando tiverem o colega ao lado para ajudar e se concentrarão na atividade e não na conversa paralela. Estou deixando o que mais gostam para liberar por último, pois quando começarem a descumprir os combinados pensarão duas vezes ao lembrarem quanto tempo ficarão sem suas coisas preferidas.

Ao mostrar aos alunos que o castigo seria perder os momentos de descontração e fazer lição o tempo todo, a iniciante adota uma postura de que fazer lição é chato e isso pode desestimular ainda mais os alunos. Talvez a iniciante não estivesse conseguindo estimular o interesse dos alunos em participar das aulas e conscientizá-los de que aprender pode ser prazeroso.

Em especial, a professora comentou sobre as dificuldades da aluna Giovana:

Ana _____ 27/04/2007

Mas o que me tira o sono mesmo são 3 alunos em especial. A primeira se chama Giovana. Mariana, ela não consegue escrever o próprio nome e até agora não consegui 1 progresso. Ela grita o tempo inteiro para tudo que vai falar, repete o que eu falo, repete o que os colegas falam, implica com todo mundo, “se mete” na tarefa dos outros, não para 1 segundo para se concentrar em nada. É pré-silábica, usa apenas algumas letras para tudo (não as do seu nome), escreve os números espelhados, não consegue contar fazendo correspondências com os objetos que lhes são mostrados. É muito inquieta mesmo. É criada pela avó pois a mãe tem 3 filhos, cada um com um pai, mas não cria nenhum deles. A avó assume tudo, mas precisa trabalhar também. Muito nervosa ela chama a menina de retardada dizendo que ela não serve para nada.

A Giovana fala comigo olhando para outro lugar, para cima e não para meus olhos. É chorosa e triste às vezes, mas muito alegre em outras. Gosta dos amigos, mas sempre arruma uma confusão com alguém. Sempre tem um reclamando ou pedindo para ela parar. É muito repetitiva, precisa falar 10 vezes a mesma coisa mesmo sabendo que as pessoas já sabem o que ela contou. Já pedi para alguém da família me procurar. A professora do reforço também já conversou comigo e disse ter muita dificuldade para conviver com ela, querendo, também, um contato com a família. Dei até meu telefone, mas nada... Não sei o que ela tem, se é problema psicológico, trauma familiar, escolar, se é hiperativa. Sinceramente, faço de tudo para não achar que é problema e para resolver a situação, mas não estou conseguindo. Gostaria que a família levasse ao médico para tirar essa minha dúvida. Não gosto de pensar assim, mas não sei mais o que fazer...

Quanto aos outros alunos depois te conto, pois meu relato já está muito extenso.

Ana descreveu as dificuldades que estava tendo em ajudar a aluna Giovana e ao mesmo tempo mostrou-se preocupada e interessada, já que conhecia o contexto que cercava a aluna, sala de aula, aula de reforço, família e principalmente o perfil da aluna. A aluna Giovana precisava de ajuda e a professora iniciante também, para aprender a lidar com as diversidades e saber quem deveria procurar para apoiá-la nas atitudes tomadas.

A mentora comentou o caso da aluna Giovana, o ambiente familiar e o comportamento em sala. Para ela, era possível encontrar um caminho para ajudar a aluna, mas para isso queria saber todas as estratégias e tentativas utilizadas pela iniciante para tentar adequar a aluna ao grupo. Ela aproveitou e enviou um texto²¹ sobre disciplina, tentando ajudar a iniciante em seu maior dilema naquele ano: comportamento. Mariana também queria saber mais sobre a escola: professores, diretor, coordenador e espaço físico.

²¹JOVER, Ana. Indisciplina: como lidar com ela. *Revista Nova Escola*. jun. 1998.

Ana _____ 12/05/2007

Sobre a Giovana, ontem fiquei muito contente, pois seu tio me procurou para conversarmos. Ele me contou que ele e a avó já levaram a menina ao psicólogo e médicos. Com o psicólogo foi apenas uma consulta, então o tio não tinha muito a dizer. Porém quanto ao médico, o tio disse que a menina fez alguns exames para ver se havia algum problema, mas nada foi detectado. Disse também que ela fez até um exame na APAE, mas eles julgaram não ser o caso de estudar lá. Então fica descartada a hipótese de algum problema médico. Disse que estão pensando em voltar ao psicólogo para iniciarem um acompanhamento. Ele se mostrou muitíssimo angustiado e transmitiu que esse é o sentimento da avó e mãe, mas que essa não pode se dedicar tanto à menina por trabalhar bastante. Disse também reconhecer meu esforço e saber o quanto é difícil pra mim a dedicação mais próxima com a menina. Conversamos uns 20 minutos e ele me disse que gostaria muito que a Giovana voltasse a fazer o pré. Disse que esse não é mais o caso, mesmo que a família queira, mas me dispus a preparar coisas de pré-alfabetização para fazer como tarefa de casa. Enfim, posso lhe dizer que ainda continuo angustiada, mas também mais calma por saber que a família tem consciência do desafio a enfrentar. Confesso também que é muito difícil ficar tanto tempo com ela, pois tenho muitos problemas isolados com vários alunos e ao mesmo tempo tenho que trabalhar com 2 grupos muito diferentes em nível de leitura e escrita.

Quando Ana percebeu que a família estava interessada e já havia procurado ajuda para Giovana, sentiu-se motivada a investir nas aprendizagens individuais da aluna e propôs ajudá-la fora do conteúdo específico para a série.

O acompanhamento da família na vida escolar da criança é essencial para seu bom desempenho. A criança precisa de apoio para estudar, tanto na escola, quanto em casa. Quando a professora percebe o apoio da família, ela se sente amparada, como se fosse um equipe, num trabalho em conjunto, buscando solucionar os problemas que vão aparecendo.

Ana _____ 12/05/2007

Quanto ao texto pude tirar de idéia para mais uma tentativa trabalhar alguns jogos para desenvolver respeito a regras, saber perder, respeitar sua vez, respeitar o outro etc. Esses jogos poderiam ser tanto com algum conteúdo programado quanto somente para atingir os objetivos mencionados. Só preciso fazer uma pesquisa sobre esses jogos e definir bem os objetivos. Além disso, talvez falte para eu conhecer um pouco mais da vida e cotidiano de cada um: seus gostos pessoais, convivências sociais, religião, cultura... Conheço a situação deles, mas não tão profundamente a ponto de ser amiga, confidente etc. Talvez construir uma relação de amizade e falar mais sobre o mundo deles também desperte mais interesse pelas aulas e pelo sentimento de grupo. Quem sabe também, aceitam melhor aquilo que não lhes parece tão interessante, mas que é importante. “Para ficar mais prático, divida a classe em grupos, cada qual destinado a estudar determinado conjunto de regras e apresentar propostas, que depois serão votadas por todos.”? Gostei muito.

Às vezes, a professora parece ir além de suas funções: preparar atividades isoladas referente a séries anteriores, ou mesmo dedicar-se a construir uma relação de amizade como seus alunos.

Na mesma mensagem a iniciante informou com era a equipe gestora da escola.

Ana _____ 12/05/2007

Quanto à equipe pedagógica é composta por: Coordenador, Diretora e Vice-diretora. As duas últimas estão substituindo as efetivas. São 2 pessoas muito atenciosas, participativas e envolvidas com tudo que envolve a escola. A diretora principalmente participa de todos os HTPC's, reuniões de conselho, etc. Sempre estão todos dispostos a ajudar no que for preciso e sempre que solicitamos algo todos fazem o possível para providenciar o mais rápido possível. Porém, às vezes há alguns empecilhos que impedem a resolução imediata do problema. Não sei se é uma visão otimista minha, mas sempre comparo com a escola anterior, aí então posso lhe dizer que “estou no céu” com a direção e coordenação. São pessoas presentes, educadas, gentis e principalmente, dedicadas a trabalhar em equipe pelo bem da escola.

O apoio da direção da escola e da coordenação ao desempenho do professor auxilia na melhora de sua auto-estima, influenciando de alguma forma sua prática. Também é importante que a equipe esteja engajada num objetivo comum, assim juntos, independente das dificuldades, conseguem atingí-los com mais rapidez.

A mentora elogiou a atitude da iniciante em se disponibilizar para fazer atividades diferenciadas a Giovana. Ela também se propôs ajudá-la na elaboração de jogos, caso tivesse interesse. Ao final, elogiou o comprometimento da equipe pedagógica da escola.

Diferentes níveis de aprendizagem são a realidade nas salas de aula e é possível fazer disso, inclusive, uma estratégia para que os alunos auxiliem uns aos outros. A iniciante mostrou que ainda é um desafio para ela, mas que estava enfrentando e buscando maneiras de ajudar todos os alunos de acordo com seu nível de aprendizagem. Essa atitude foi muito importante, pois Ana não desistia, buscando sempre soluções para os seus problemas.

Mariana utilizava quase sempre a mesma estratégia com suas iniciantes: fazia questionamentos, propunha reflexões para que a iniciante encontrasse o melhor caminho para solucionar seus dilemas.

A iniciante fez nova sondagem com a sala, a partir das discussões com a mentora e apresentou os resultados a ela, enfatizando as melhorias em relação à aluna Giovana. Ana também quis utilizar jogos e separou material para mostrar a mentora.

Ana _____ 29/05/2007

Giovana: Quanto a Giovana tenho colocado-a para trabalhar em dupla. Conversei bastante com ela e com a família. Fiz até um relatório sobre ela a pedido do tio por recomendação da psicóloga. A família não a levou para uma pré-escola como havia dito que ia fazer em período contrário à aula, o que achei bom, pois não via com bons olhos essa alternativa.

Durante esses dias Giovana melhorou muito nas atividades, está mais concentrada e não se nega a fazer. Quando não consegue pede ajuda do colega ou minha. Está mais organizada com o espaço, o caderno e ontem disse que queria muito escrever de letra cursiva como os outros. Estou um pouco mais tranqüila para trabalhar melhor com ela e as crianças também notaram seu empenho porque viram seu caderno.

Giovana apresentou melhoras significativas, mas a iniciante não detalhou as estratégias que usou e que pudessem ter contribuído para essa evolução relatada, talvez só o fato de ela ter recebido uma atenção maior já tenha influenciado seu comportamento e interesse em aprender.

Ana avaliou sua participação no Programa de Mentoria e fez reflexões sobre algumas atitudes que gostaria de ter com a sala.

Ana _____ 29/05/2007

Vejo na troca de experiências uma ferramenta fundamental para mudanças de práticas e reflexões sobre ensino-aprendizagem. Nesses diálogos conversamos sobre diversas práticas em relação não só ao aprendizado sistematizado, mas comportamental, de valores, de cunho administrativo etc.

Além disso, tenho a oportunidade de ler textos que falam do assunto que estamos debatendo. Podemos assim tratar que questões pontuais, de dificuldades que estou vivenciando naquele momento e procurar soluções para melhor resolver os problemas que enfrento.

Destaco o desenvolvimento do diário reflexivo e da sondagem. Nossos diálogos e experiências enriqueceram esses dois instrumentos de trabalho. A sondagem porque posso explorar melhor os conhecimentos dos alunos e melhor avaliá-lo para descobrir quais atividades e desafios necessita e o diário porque posso refletir melhor no que dar, para que dar, como dar e ainda verificar o que modificar e como continuar. O registro é muito importante, ajuda na organização da prática.

Gostaria muito de fazer um registro individual de cada aluno como, por exemplo, um portfólio. Acho a sondagem muito pouco. Queria fazer uma ficha individual dos alunos para poder consultar durante o desenvolvimento das atividades. Porém não sei que critérios considerar em como tornar a ficha algo prático para fazer e para consultar.

Conheço meus alunos, mas acho que o registro sistematizado me ajudaria mais. Além disso, até mesmo os pais poderiam saber exatamente o que é feito para que as dificuldades de seus filhos sejam atendidas.

A iniciante destaca duas aprendizagens significativas advindas de sua participação no Programa de Mentoria: os diários reflexivos e a sondagem. Os diários reflexivos reve-

lam uma preocupação com o seu desenvolvimento profissional, enquanto a sondagem, a professora buscava conhecer melhor as aprendizagens de seus alunos.

A mentora analisou os últimos acontecimentos na rotina da iniciante.

Mariana _____ 08/06/2007

Quanto à 2ª sondagem que realizou com seus alunos, pude perceber que todos evoluíram, inclusive a Giovana, que com o seu empenho e comprometimento em procurar desenvolver um trabalho alternativo com a garota, conseguiu melhora significativa em seu desenvolvimento.

Também fiquei muito feliz com a parceria que está conseguindo firmar com os pais de seus alunos, pois, esse fato é muito favorável para que consiga atingir um bom desempenho em suas tarefas. Além, é claro do apoio da equipe pedagógica.

Ana cada vez mais me convenço de sua competência e de sua vocação com o magistério. Você demonstra dinamismo em suas ações: aceita sugestões, troca idéias com seus pares, enfrenta os problemas que surgem e é sensível às necessidades de seus alunos. Parabéns pelo seu trabalho!

Mariana se interessou em saber como a iniciante pretendia fazer os portfólios individuais, elogiou a iniciativa de Ana e avisou que enviaria, em breve, um material sobre o assunto.

Ana era uma professora muito comprometida com sua prática e também com seu desenvolvimento profissional.

Ana _____ 20/06/2007

Em primeiro lugar quero agradecer suas palavras. Elas me estimulam a melhorar.

Estou fazendo o curso Letra e Vida e tenho aprendido muitas coisas. Tenho refletido sobre a minha prática e percebido que preciso mudar muitas coisas que ainda estão no plano do tradicional. Estamos refletindo bastante sobre como as crianças pensam sobre a escrita para depois ver como poderemos tratar as atividades de acordo com esse pensamento. Tenho tido muitas idéias de mudanças e selecionando alguns materiais.

A professora já havia comentado que estava participando de outro curso, mas só nessa mensagem relatou qual era. Ana pareceu comprometida com sua prática, buscando outras fontes de aprendizagem para auxiliá-la no seu dia-a-dia como professora.

Em seguida, Ana esclareceu como seria a ficha individual que pretendia fazer.

Ana _____ 20/06/2007

Quero fazer um acompanhamento individual dos meus alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Na ficha individual quero colocar alguns critérios de comportamento diante das atividades realizadas e sobre os próprios conteúdos programados para a série e preencher esses campos.

Vou dar um exemplo pra ver se fica mais claro.

Quero saber, por exemplo, se o aluno (ainda que não saiba ler e escrever convencionalmente) é capaz de interpretar um texto de diversas maneiras, em perguntas que precisa refletir para dar uma resposta ou em questões pontuais do texto, vocabulário, etc. Na ficha poderia constar alguns pontos a serem preenchidos sobre interpretação de texto, que seriam preenchidos com base na análise das atividades dos alunos. Os pontos que não forem atingidos procuraria saber os motivos e elaboraria atividades para atingi-los, montando parcerias.

Nesse sentido, poderia constar na ficha pontos sobre produções textuais, compreensão de gêneros textuais, ortografia, leitura, escrita, etc. Na matemática: domínio dos numerais, unidade, dezena, centena, operações, raciocínio em situações de desafio, como trabalham em dupla, grupo, questões pontuais sobre os conteúdos de cada bimestre, etc.

Acho que a ficha não será enxuta, será longa, pois há vários aspectos a serem considerados, porém o trabalho maior será em preencher da primeira vez. Depois será como uma espécie de manutenção. Registrar as mudanças e adicionar novos conteúdos.

Creio que meu planejamento de ensino pode me ajudar a montar o modelo de ficha pessoal, mas gostaria de ver alguns para ter idéias.

Espero que eu tenha sido clara ao expor o que realmente quero com as fichas individuais.

Mais uma vez, a professora revelou aprendizagens que teve no curso Letra e Vida que estava participando. Ao se interessar em fazer um acompanhamento individual a iniciante vai além, buscando aprofundar nas aprendizagens e dificuldades de cada aluno.

Mariana novamente elogiou a iniciativa da iniciante, por fazer cursos de aperfeiçoamento profissional. Em seguida, quis saber mais detalhes sobre os comentários feitos na última mensagem.

Mariana _____ 26/06/2007

Você disse que está refletindo muito e que precisa mudar muitas coisas que estão no plano tradicional. Gostaria que me explicasse o que quis dizer com essa frase, pois, não entendi se precisa mudar algumas coisas por estarem no “plano tradicional” ou se é porque existem formas mais eficientes para se trabalhar. Sobre a ficha de avaliação, achei muito interessante a forma como está pensando em organizá-la. Acredito que obterá bons resultados, pois, dessa forma, você terá sempre atualizada a situação de seus alunos, facilitando, dessa forma, o seu trabalho, tanto a nível individual como em grupos. Podemos pensar em organizar essas fichas e o portfólio dos alunos o mais rápido possível, não acha?

A mentora indicou algumas leituras sobre avaliação diagnóstica. Em seguida, Mariana sugeriu a finalização da participação da iniciante no Programa de Mentoria, pois apesar de gostar muito da interação, considerava que vários temas já haviam sido discutidos de forma pertinente, proporcionando autonomia a professora para continuar suas atividades com muito sucesso. Mariana também acreditava que a partir de todas as discussões a iniciante já era capaz de construir seu “Caso de Ensino”²². Aproveitou e já explicou o que era realizado o “Caso de Ensino”, mas avisou que esperaria a decisão da iniciante antes de enviar as instruções.

As interações foram interrompidas por alguns dias, por problemas no *site* do Portal do Professores. Ao retornar, Ana respondeu as dúvidas da mentora, fez reflexões sobre as leituras que fez de avaliação diagnóstica, quis saber mais informações sobre o “Caso de Ensino” e comentou sobre a discussão colocada por ela em relação a mudança de estratégias e atitudes em sala de aula.

Ana _____ 11/07/2007

Quis dizer com tradicional que estou descobrindo que existem formas melhores, mais adequadas a lógica de quem está aprendendo. Ainda não me sinto 100% segura para mudar radicalmente, mas aos poucos vou aprender a mudar minha prática.

A mentora fez suas considerações à iniciante, comentando que as mudanças na prática são necessárias quando algo não está tendo sucesso, independe de ser tradicional ou não. Em seguida iniciou as orientações sobre como ocorreria a finalização das atividades através do “Caso de Ensino”; a possibilidade em participar de um módulo II e ainda as certificações para cada módulo.

Nas mensagens seguintes elas discutiram como deveria ser a construção do “Caso de Ensino” e no dia 16 de agosto Ana enviou sua primeira versão do relato. A mentora fez sugestões e elogiou muito o “Caso de Ensino” da iniciante.

Após algumas interferências da mentora, ou melhor, após 19 mensagens discutindo o “Caso de Ensino” no dia 25 de outubro a iniciante envia a sua última versão intitulado “A professorinha”.

²²Chamado inicialmente, no Programa de Mentoria, de caso de ensino.

4.3.1 Caso de Ensino I - A professorinha

Em seu “Caso de Ensino”, Ana apresentou sua própria trajetória como iniciante na carreira docente.

Caso de Ensino I

Aos 24 anos quando a professorinha terminara seu curso de pedagogia com muitos ideais, sonhos e receitas mágicas para enfrentar a realidade das escolas públicas, resolveu aventurar-se pelos campos do saber, do aprender e do fazer, daqueles que ainda não haviam se apropriado dos conhecimentos socialmente construídos. A aventura (por que ela não conhecia a prática) seria de agora em diante sua profissão e teria que levar muito a sério considerando que seria uma formadora.

Ao iniciar o trabalho como professora sempre haverá certa expectativa, tanto por parte da professora, como dos alunos e da direção de como deve ser sua conduta e como ensinará os alunos.

Caso de Ensino I

No primeiro dia de aula, frio na barriga, suor, medo, insegurança. Ela não sabia o que podia acontecer; se seria bem aceita, se daria conta do recado, se teria problemas com alunos. Com certeza, para ela, aquele dia era muito mais incerto do que para suas crianças. Procurou saber como era cada um, seus gostos, preferências, vida familiar, origem, para que pudesse pensar em formas de oferecer coisas concretas e úteis para suas vidas.

As relações interpessoais fazem parte do cotidiano do professor, sendo muito importante para o bom entrosamento do professor ou com seus pares ou com seus alunos, neste último caso, buscando conhecer cada um: seus interesses, suas dificuldades, para então encontrar a melhor forma para ensiná-los.

Caso de Ensino I

Nas primeiras aulas muitas dificuldades. Ela não sabia nem como usar a lousa, escrevia bem devagar. Precisou mudar sua letra, pois mal havia percebido que misturava letra cursiva com letra de fôrma e isso os confundia. E pensava alto: - Eu só sei teorias, mas nem ao menos escrever na lousa sei, nunca aprendi. Não sei o que fazer com uma criança que chora, nem com aquela que faz pipi na calça. E isso aconteceu algumas vezes para sua infelicidade.

Como a própria iniciante relatou, a falta de experiência é um dificultador para enfrentar problemas decorrentes dela. Os cursos de formação e os estágios não dão conta de todos os acontecimentos da prática, mesmo porque, não é o objetivo principal. Assim os percalços decorrentes da falta de experiências são freqüentes, mas ao mesmo tempo

poderiam ser menos traumáticos se os professores em início de carreira tivessem apoio constante de um professor mais experiente que pudesse auxiliá-los nesses momentos.

Sabe-se que o início da carreira é marcado por enfrentamento de desafios e responsabilidades em que o professor ainda não está preparado.

A iniciante apresentou no “Caso de Ensino”, sua rotina de trabalho e as estratégias que usava para preparar a aula buscando um resultado satisfatório.

Caso de Ensino I

Fazia como podia. Passava horas na frente dos livros procurando coisas, tendo idéias. Nas primeiras semanas ficava a manhã e a noite toda preparando uma única aula: a do dia seguinte. Queria fazer muitas coisas criativas, mas esbarrava no problema dos materiais. Como fazer com materiais alternativos? E quando encontrava uma solução, passava mais horas e horas a construir esse material. Chegou a ser criticada por estar sendo tradicional com provas. Mas até nisso ela estava fazendo suas experiências, mas não fazendo seus alunos de cobaia. A professorinha pensava muito antes de fazer e tentava fazer o seu melhor.

Como já comentado, organizar os materiais necessários, planejar a aula e estabelecer uma rotina para o trabalho estão entre as maiores dificuldades do professores em início de carreira, assim com gestão da classe e interação com os pais dos alunos.

Caso de Ensino I

E as reuniões de pais? Mais dor na barriga e suor. Os pais eram muito simples, alguns não haviam aprendido as letras. Mas eram pais preocupados, queriam mais tarefa para casa para que seus filhos não ficassem em desvantagem com a “escola da cidade”. Todos olhavam a professorinha com desconfiança e ela podia imaginar o que se passava pela cabeça deles: “essa professora é muito novinha”, “não tem experiência”, “nunca deu aula na vida”, “será que não é melhor mudar meu filho de classe? Quem sabe de escola?”, “ela não deve ter pulso firme”... E por mais que tentasse ser firme e segura, usar seu argumento para explicar o que seria feito, sempre deixava escapar um fiozinho de insegurança.

Novamente, as relações interpessoais influenciam a rotina do professor iniciante. Certamente não deveria ser assim, mas quando se é iniciante é preciso conquistar a confiança dos pais, pares e funcionários da escola, mostrar como se dará seu trabalho.

Villani (2002) caracteriza esses aspectos como fase de sobrevivência, período em que o professor passa por muitas situações inesperadas, além das obrigações do dia-a-dia.

Em seguida, a iniciante narrou a sua participação no Programa de Mentoria da UFSCar e os benefícios que o programa trouxe a sua vida pessoal e profissional.

Caso de Ensino I

Para ajudar, recorria ao anjo do programa de mentoria que lhe ajudava em horas difíceis. Desabafava, contava seus problemas e dificuldades, angústias e ansiedades. O anjo respondia sempre com calma, equilíbrio e uma pitada de elogios para aumentar a auto-estima da professorinha. Aquelas palavras escritas era seu alento: - Vou te mandar tal coisa, leia. Isso é assim, assim, assim... Você é responsável. Tenho certeza que fará um bom trabalho. E assim a professorinha começava mais uma semana, com a ajuda dos textos e das orientações de seu anjo.

O uso de metáforas aparece nessa interação atribuindo qualidades tanto para a mentora como para si mesmo. . A relação construída entre professora iniciante e mentora foi muito significativa e trouxe benefícios ao início da carreira da professora Ana.

Os questionamentos são constantes e sempre farão parte da vida do professor independente da fase da carreira em que se encontra.

Caso de Ensino I

Como lidar com alunos tão diferentes no comportamento e nos níveis de aprendizado? Como ser eficiente para todos os grupos? Como atender as necessidades de cada um e oferecer oportunidades para que todos avancem em seus conhecimentos?

Ana, não apresentou dificuldade em organizar os alunos, pois esses, não eram indisciplinados; mas a iniciante apresentou dificuldade em trabalhar atividades ao mesmo tempo, para atender os diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos, além da dificuldade em alfabetizar alguns deles. Essa foi a dificuldade mais discutida nas interações do Programa.

Caso de Ensino I

Para isso a professorinha precisava conhecer seus alunos. No comportamento foi fácil, mas no aprendizado precisou recorrer à ajuda do anjo. Ele a ajudou mandando textos que mostravam a melhor maneira de conhecer seus alunos e ajuda-los em suas dificuldades. Fez com que entendesse que também era importante planejar as coisas com um objetivo e principalmente avaliar depois. Assim a professorinha podia saber exatamente o que podia ser melhorado, o que havia dado certo, o que tinha que ser diferente. Daí nasceu seu planejamento diário, com tudo que devia fazer, porque devia fazer e quais haviam sido os resultados. Foi um plano muito discutido e ponderado por ela e seu anjo.

No Programa de Mentoria o processo de alfabetização e o trabalho docente com alunos em diferentes níveis de aprendizagem são temas recorrentes. A literatura especializada também vem apontando na mesma direção. As classe heterogêneas²³ valorizam a troca

²³Novamente lembrando que todas são.

de conhecimentos pelos alunos, na qual uns aprendem com os outros, mesmo sem a intervenção do professor.

Caso de Ensino I

Assim o tempo passou sem que a professorinha percebesse. Chega o fim do ano letivo e ela se desaponta por não ter conseguido alfabetizar todos. Fica muito decepcionada consigo mesma, se achando incapaz. Sua consciência ainda pesa, pois esses alunos iriam para terceira série sem saber ler e escrever e ela não podia fazer mais nada. Durante muito tempo e sempre a professorinha irá sofrer por ter deixado esses alunos sem as condições esperadas. Tristeza a parte, ela ficou durante 2 meses, avaliando o ano que havia acabado mais calma e segura. O que fez e deu certo, o que poderia ter sido melhor, o que não foi feito. Ela então se enche de esperança para o próximo ano letivo que viria pela frente, tem mil novas idéias e com o apoio de seu anjo ficaria ainda mais interessante.

A carreira do professor é marcada por momentos de sucesso, mas também por sentimento de fracasso. Nesses momentos ruins é preciso ter a percepção de que existe que deve ser enfrentado, avaliado, buscando maneiras para corrigir, quando possível, ou então estratégias para evitá-los. O importante é reconhecer os aspectos do professor que influenciaram o fracasso, assumindo que a prática precisa ser mudada. Ana fez o que podia, e soube *refletir, analisar e buscar mudanças em suas estratégias*.

Caso de Ensino I

O final dessa história? Vocês devem querer saber qual foi o fim da professorinha não é mesmo? Não se desapontem, pois a professorinha ainda está com essa segunda turminha. Só poderemos saber o que aconteceu em uma outra época. Porém não se esqueça de que ela é perseverante e tem a ajuda de um anjo. Uma coisa é certeza: será ainda chamada de menininha, novinha e inexperiente na profissão.

A perspectiva da professora mostra que ela tem consciência de que o processo de adaptação a vida profissional é lento, repleta de desafios, mas que pode ser superados. Ana reconhecer que a formação é um processo contínuo.

Caso de Ensino I

Muitos desafios e problemas ainda virão pela frente, mas muitas alegrias também. O que importa mesmo nos contos de fadas é que todos vivem felizes para sempre e que na vida real, todos vivem tentando viver um dia de cada vez, tentando fazer o melhor.

Essa demora na superação do problema indica que a aprendizagem da docência é demorada, que não há regras para superar problemas, que se aprende não só pela leitura de textos ou por tentativa e erro. Os primeiros anos de profissão são marcados pelo

estabelecimento das rotinas da prática, aprendendo alguns fatores que envolvem o ensino somente na prática,

Encerrado o Módulo I, com a finalização do “Caso de Ensino”, a mentora enviou as instruções para iniciar o Módulo II. Para Ana o Módulo II foi realizado de forma diferente.

4.3.2 Módulo II - “Caso de Ensino”: “Animais Vertebrados”

Ana iniciou a participação no Módulo II muito perto do final do ano, quando se encerraram as atividades do Programa de Mentoria. Rapidamente, mentora e iniciante elaboraram a experiência de ensino e aprendizagem²⁴, que deu origem ao segundo “Caso de Ensino” da iniciante.

Essa decisão em utilizar uma atividade que já havia sido feita, pode não ter sido a melhor forma de realizar o Módulo II, mas a professora Ana apresentou, durante sua participação no Programa de Mentoria, conhecimento de estratégias adequadas para ensinar, além disso, não era objetivo do Programa de Mentoria sobrecarregar a iniciante de tarefas, justamente no final do ano, quando o professor já possui uma carga maior de atividades.

A iniciante começou o seu “Caso de Ensino”, contando resumidamente sua trajetória. Ela organizou seu relato em episódios sendo que, no primeiro justificou a disciplina escolhida como foco.

Caso de Ensino II

Escolhi uma atividade de ciências para fazer meu relato, pois penso que os professores, em geral, ficam tão preocupados com Língua Portuguesa e Matemática (e são pressionados também a se preocupar com essas duas áreas do conhecimento) que acabam trabalhando conteúdos de ciências, história e geografia de formas menos atraentes ou interdisciplinarmente com outras áreas.

Diferentemente de como colocado nas interações, a professora Ana havia justificado a atividades, não só como aprendizagem de Ciências, mas também de Língua Portuguesa, tentando auxiliar os alunos que não estavam alfabetizados.

No segundo episódio, Ana justificou o tema, considerando importante que *os alunos aprendessem a diferenciar animais que possuíam coluna vertebral dos que não possuíam entendendo que existem duas classes de animais.*

²⁴Com Eduarda e Carolina foi desenvolvido a experiência de ensino e aprendizagem de acordo com o cronograma anteriormente organizado. Já com a Ana, foi recuperada uma experiência vivenciada no Módulo I, para realizar o trabalho do Módulo II.

Nessa atividade a professora tinha como foco o desenvolvimento de conteúdos específicos, para isso fez um plano buscando elencar quais seriam os conteúdos significativos, quais as estratégias que iria utilizar e como avaliaria a aprendizagem dos alunos nessa atividade.

A iniciante relatou insegurança com tema escolhido:

Caso de Ensino II

Nesse momento a minha principal dúvida era se o tema era realmente relevante para os alunos em seu estágio (segunda série), se era um conhecimento que teria significado para a vida deles. Depois lembrei que temos que fazer escolhas, definir temas, para serem trabalhados nas aulas. Tentei então escolher esse tema em decorrência do tema maior que era animais porque os alunos faziam parte da zona rural e estavam em contato com diversos animais. Assim poderia aproveitar o que as crianças já sabiam sobre o assunto.

Ana mostrou refletir sobre qual a melhor atitude a ser tomada e qual conteúdo deveria ser ensinado, com isso revelou que talvez não siga a seleção de conteúdos indicada nos documentos oficiais - Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ana contou como agiu após definido o tema:

Caso de Ensino II

Decididas as fontes a serem usadas parti para o planejamento da atividade. Esse planejamento foi elaborado a partir de itens amplamente discutidos entre mim e minha mentora. Esse foi um período longo, de muitas leituras sobre planejamentos e discussões sobre os itens em que se encaixavam às minhas necessidades. Chegamos juntas a uma conclusão de diário descritivo e reflexivo que contemplasse boas análises e ao mesmo tempo fosse prático para elaboração, execução e avaliação de minhas atividades diárias. Assim teria segurança ao estar preparada para a aplicação da atividade e teria claro o porquê da atividade, pois meus problemas e necessidades estariam previamente contemplados.

Mais uma vez a responsabilidade partilhada aparece no Programa de Mentoria, oferecendo assim suporte e segurança ao início da carreira de Ana. Nesse trecho Ana também relembra outras aprendizagens que teve no Programa de Mentoria: elaboração de *relatórios e diários reflexivos*.

O planejamento da iniciante consistia em inicialmente saber quais eram os conhecimentos prévios dos alunos sobre coluna vertebral, em seguida, passaria um filme e só depois faria novos questionamentos aos alunos. E assim ocorreu.

A iniciante também contou como adaptou a atividade aos alunos não alfabetizados.

Caso de Ensino II

Alunos não alfabetizados, que, portanto não sabiam ler ou escrever convencionalmente, fizeram uma atividade adaptada. Relembramos as cinco classes de animais que possuíam coluna vertebral. Escrevi-os na lousa e, em duplas produtivas, construíram listas com três tipos/exemplos de animais para cada classe. Passei praticamente o tempo todo acompanhando esses alunos nas mediações de suas escritas. Um que sabia mais (a escrita próxima da convencional) ditava para o outro escrever.

Nesse relato apresentado, a professora conseguiu detalhar melhor como a atividade fora realizada, diferentemente dos relatos que fez na época da realização que eram mais concisos. Então a iniciante passou a avaliar a atividade.

Caso de Ensino II

A primeira conclusão a que cheguei foi o quanto é importante escolher o tema a partir do interesse ou necessidade que o grupo de alunos tem e refletir o porquê desse conteúdo, para quem aplicá-lo e como trabalhá-lo. Além disso, o quanto faz diferença buscar materiais diversificados e interessantes.

A iniciante relatou a importância de se planejar, refletir e analisar uma atividade, além da construção de estratégias de ensino, buscando assim, o sucesso dessa atividade.

Ana ficou satisfeita com os resultados obtidos ao fazer o diário. Através do diário a professora conseguiu definir o tema e os materiais a serem utilizados, deixando o trabalho organizado, podendo ser analisado passo a passo. o diário permitiu que a professora refletisse sobre a execução das atividades, observando os pontos positivos e negativos.

A elaboração de uma única atividade envolve temas de diversa natureza: a professora precisa ter domínio do conteúdo específico, conhecer estratégias de ensino, adaptar a realidade do aluno e ao nível de aprendizagem de cada um; é necessário conhecer estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos, além de refletir e analisar a atividade como um todo, além do seu trabalho como professora, buscando melhorias para as próximas atividades.

A iniciante também contou como foi o desempenho dos seus alunos na atividade.

Caso de Ensino II

Os alunos atingiram o objetivo que propus para a atividade, pois entenderam, com facilidade, a função da coluna vertebral e em quais tipos de animais ela aparece e fizeram ligação com seu cotidiano de vida rural. Todos se empenharam ao máximo na atividade, mesmo com alguns desentendimentos em algumas duplas com questões de conteúdo ou de interação. Os registros ficaram bem elaborados e as listas (da atividade adaptada) foram exploradas ao máximo, pois elas tinham um sentido de registro para esses alunos.

A professora soube explorar o tema, fazendo com o que os alunos participassem e aprendessem alguns conteúdos novos, para eles.

A iniciante encerrou o seu “Caso de Ensino”.

Caso de Ensino II

Percebi um clima de trabalho em grupo no qual todos utilizaram o conteúdo de uma forma para registrar suas investigações e descobertas e sugerir as próximas dúvidas a serem solucionadas ou os próximos temas a serem explorados. O envolvimento dos alunos, a partir desse tipo de metodologia, é bem maior do que apenas apresentar textos já prontos para serem analisados. Os textos são utilizados depois, mas como fonte de pesquisa e complemento na descoberta de um tema.

Enfim, essa experiência pode me dar clareza de todo o processo pelo qual passaram meus alunos e me ajudou a organizar o pensamento e a prática para outras atividades que apliquei no dia-a-dia deixando minhas aulas mais produtivas e significativas.

Atividades que envolvem diferentes conteúdos disciplinares e diferentes estratégias de ensino podem ser consideradas trabalhosa, mas o resultado atingido é sempre significativo.

4.3.3 Linha do Tempo

Categories das Linhas do Tempo

Interação Mentora e PI

- a. Primeiros Contatos
 - Saudação
 - Incentivo (comentário positivo)
 - Elogio
 - Cobrança
 - Desabafo
- b. Relação Interpessoal (foto, saudação, desabafo, cobrança)
- c. Últimos contatos (incluindo PIs desistentes)

Informações sobre o PM

- a. Módulo I
- b. Módulo II
- c. Casos de Ensino I
- d. Caso de Ensino II
- e. EEA
- f. Desligamento

Sobre os Alunos (informações)

- a. Pessoal
- b. Familiares (Pais)
- c. Acadêmicas
- d. Dificuldades Específicas

Professora Iniciante (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Professora Mentora (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Sobre a Classe (informações)

- a. Níveis de aprendizagem dos alunos
- b. Gestão da classe (disciplina)
- c. Características dos alunos
- d. Agrupamentos

Sobre a Escola (informações)

- a. Administrativa (regimento, conselho, APM, regras, horários de entrada e saída)
- b. Organizacional (Turnos, horário de intervalo, formação das classes)
- c. Pares
- d. Direção/Coordenação
- e. Componente Curricular
- f. Estrutura projetos da escola
- g. Material de Apoio

Sistemas

- a. Políticas Educacionais
 - 1. Currículo
 - 2. Atribuição de classes
 - 3. Classes de reforço
 - 4. Livro didático/ Apostila
 - 5. Métodos específicos
 - 6. Projetos
- b. Redes de Ensino
 - 1. Municipal
 - 2. Estadual
 - 3. Particular
 - 4. Sesi

Conteúdos

- a. Alfabetização
- b. Matemática
- c. Outros componentes curriculares (Ciência, Geografia, História,...)
- d. Outros Componentes curriculares
- e. Atividades específicas

Comunicação Online

- a. Infra-estrutura
 - 1. Plataforma (portal)
 - 2. Máquina, Equipamento
- b. Frequência/regularidade da interação

Atribuições do Professor

- a. Planejamento
- b. Plano de Aula / de Atividade
- c. Reunião de Pais

Fontes de aprendizagem da Docência

(Oferta de material/sugestão/subsídio/ Busca de Novas Informações)

- a. Programa de Mentoria
- b. Palestras e Eventos
- c. Leitura
- d. Cursos
- e. Pares/escola
- f. Relações pessoais
- g. Alunos

Atividades do Programa de Mentoria

- a. Experiência de Ensino Aprendizagem
 - 1. Alfabetização
 - 2. Outros Componentes Curriculares (L. P., Mat., Cc, Ed F.)
 - 3. Gestão da Classe (indisciplina, trabalho em grupo, atividade em Educação Física)
 - 4. Metodologia de Ensino (Projetos)
 - 5. Avaliação da aprendizagem (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Diários
- c. Caso de Ensino
- d. Questionário

Avaliação

- a. Da aprendizagem dos alunos (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Do trabalho da professora
- c. Do trabalho da mentora
- d. Do Programa de Mentoria

4.3.4 Avaliando o Programa de Mentoria e as Aprendizagens da Iniciante

Na avaliação final²⁵ a iniciante relatou ter aprendido bastante com a sua participação no Programa de Mentoria e que sua aprendizagem refletia na dos alunos.

Ana _____ 05/12/2007

Como os alunos são os personagens principais que a educação escolar quer atingir, creio que eles foram os mais beneficiados. Agora, como eu também faço parte da unidade, posso dizer que aprendi muito com tudo que realizei, então ganhei em formação e experiência.

Ana relatou ter tido bastante apoio da escola em que lecionou no ano de 2007, para tudo que precisasse. Já a escola de 2006 não contribuiu nem com materiais, nem com apoio administrativo, segundo ela.

A iniciante também elencou as principais aprendizagens desenvolvidas durante a sua participação no Programa de Mentoria.

Ana _____ 05/12/2007

Diário descritivo e reflexivo, resolução de problemas com indisciplina, construção de portfólio, construção das relações com o corpo de funcionários das unidades, como avaliar os alunos, como trabalhar com diferentes níveis de conhecimento dos alunos, como planejar, executar e avaliar as aulas (assim como seus objetivos), como vencer barreiras com o comportamento de alguns alunos.

Esses assuntos foram todos discutidos no Programa de Mentoria, alguns de forma um pouco superficial e outros foram mais aprofundados. Para a iniciante essas aprendizagens surtiram efeito, de alguma forma, em sua carreira profissional.

Ao mesmo tempo, ela elencou as principais dificuldades que teve.

Ana _____ 05/12/2007

Dificuldades de avaliar, dificuldades de aprendizagem dos alunos, dificuldades em administrar a indisciplina, dificuldade em me relacionar com o corpo administrativo da primeira unidade escolar, dificuldade em registrar e planejar as aulas.

Dificuldades fazem parte da rotina do professor, ainda mais dos que se encontram em início de carreira. As apresentadas por Ana são decorrentes da falta de experiência, consideradas recorrentes nesse período da carreira docente.

²⁵Essa avaliação final foi a enviada pela mentora e não pelo Programa de Mentoria da UFSCar.

Além das comentadas acima, a iniciante comentou que teve muita dificuldade em resolver as situações muito rapidamente, exigindo muita reflexão e atitude.

Para ela o Programa de Mentoria influenciou diretamente a sua prática em sala de aula. Relatou as mudanças que teve em seu comportamento, passando a fazer as coisas com mais calma, mudando sua prática e como disse “*incorporando fazeres para minha profissão*”.

Ao final, relatou sua aprendizagem mais significativa.

Ana _____ 05/12/2007

Apreendi, além das questões pedagógicas já mencionadas, principalmente a pesquisar a situação dos meus alunos e depois pesquisar como vou proceder diante dessa realidade. Apreendi que cada classe é uma classe e que precisam ser construídas relações diferentes com cada uma delas. Apreendi também que é necessário estar sempre em busca de coisas novas ou reformular aquelas das quais já se tem conhecimento.

Talvez, pode-se considerar como a aprendizagem mais significativa decorrente do Programa de Mentoria, no desenvolvimento profissional da Ana, pois percebeu que sempre mudará de sala e assim, mudará o contexto e as dificuldades dos alunos. Independente disso, faz parte da sua via profissional, pesquisar, buscar e aprender novas coisa, que auxiliarão em suas tomadas de decisões e conseqüentemente nas aprendizagens dos alunos.

Ana e suas aprendizagens

Ao analisar os temas das interações entre professora iniciante e professora mentora através da Linha do Tempo, foi possível separar nas seguintes categorias:

- **Sobre os alunos:** foram trocadas 9 mensagens sobre dificuldades específicas dos alunos e outras 9 mensagens sobre assuntos relacionados aos seus familiares. Essas mensagens foram trocadas mais intensamente no primeiro semestre de 2007.
- **Sobre a classe:** foram trocadas ao todo 37 mensagens, sendo 17 em 2006 e 20 em 2007. A maioria dessas mensagens versavam sobre agrupamentos e diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, mas também foram discutidos disciplina e características dos alunos, além de outras mais gerais, apenas com comentários ou perguntas. Algumas dessas mensagens apresentavam momentos de dificuldades da iniciante, sendo que as reflexões e análises foram poucas, apenas referente aos agrupamentos ou nos últimos meses sobre diferentes níveis de aprendizagem.

- **Sobre a escola:** foram trocadas 10 mensagens em 2006, sendo a maioria sobre a equipe gestora da escola, mais especificamente a diretora, outras poucas mensagens versavam sobre os pares. Já em 2007 foram 9 mensagens que mostravam questionamentos da mentora em relação a nova equipe gestora.
- **Fontes de Aprendizagem:** em 2006 foram trocadas 11 mensagens, sendo que a maioria estava relacionada aos textos lidos para o Programa e a questionamentos da mentora, enquanto em 2007 aparece apenas duas mensagens sobre outros cursos feito pela iniciante.
- **Conteúdos:** em 2006 foram trocadas 22 mensagens, sendo a maioria sobre alfabetização, seguido de outros componentes curriculares, mais especificamente Ciências e Matemática. Essas mensagens mostravam momentos de dificuldades no início da interação evoluindo para análises e reflexões. Em 2007, a concentração sobre conteúdos diminuí, sendo apenas 12 mensagens relacionadas a conteúdos, mantendo a maioria sobre a alfabetização, seguida de matemática. Em 2007 as mensagens mostravam bem mais momentos de reflexão e análise.
- **Sistemas:** as mensagens desse tema se concentraram sobre métodos específicos e currículo, sendo um total de 8 mensagens em 2006, já em 2007 apenas uma mensagem, na qual a iniciante faz uma análise sobre métodos de ensino.
- **Informações sobre o Programa de Mentoria:** essas mensagens eram esporádicas, enviadas pela mentora em sua maioria, sempre no início de cada módulo ou em atividades específicas.
- **Atribuições do Professor:** apareceram em 2006 e versavam sobre a dificuldade com plano de atividades.
- **Avaliação:** esse tema apareceu durante todo o processo em 39 mensagens, a maioria se concentraram em 2007 e tratavam principalmente as aprendizagens dos alunos e da professora iniciante.
- **EEA:** no segundo semestre de 2007 foram trocadas 20 mensagens sobre a realização dos “Casos de Ensino” intercaladas com 10 mensagens sobre Experiência de Ensino e Aprendizagem que tratavam como assunto de outros componentes curriculares.
- **Diários:** ao todo foram trocadas em média 25 mensagens que discutiam o tema, concentrando as discussões no ano de 2006 e início de 2007. As mensagens apresen-

tavam inicialmente dificuldades da professora iniciante, seguindo para momentos de reflexão e análise no final.

A Tabela 3 apresenta a síntese de todas as categorias que apareceram nas interações entre iniciante e mentora, iniciando pelas mais discutidas²⁶.

Tabela 3: Temas mais discutidos nas interações com Ana.

Nº de vezes (mais de)	Categorias
45	Atividades do Programa de Mentoria
39	Avaliação
37	Classe
32	Interação/Relação Mentora PI
22	Conteúdos
21	Informações sobre o Programa de Mentoria
18	Alunos
13	Atribuições do Professor
11	Fontes de Aprendizagem
10	Escola
8	Sistemas
8	Comunicação Online
5	Professora Iniciante
2	Mentora

Durante a participação no Programa de Mentoria a iniciante apresentou as seguintes dificuldades:

- ensinar alunos alfabéticos e não alfabéticos ao mesmo tempo;
- alfabetizar alunos com mais dificuldade de aprendizagem;
- administrar dois tipos de atividades diferentes em sala de aula;
- indisciplina dos alunos;
- falta de apoio/crítica da equipe de direção/coordenação;
- dificuldade em lidar com casos isolados (inclusão de Giovana).

²⁶Essa síntese em forma de ranking apresenta os temas como aparecem na Linha do Tempo, não caracterizando o número de mensagens trocadas, já que vários temas podem ser discutidos em uma mesma mensagem.

As categorias baseadas na Linha do Tempo e a atuação da professora iniciante, buscando encontrar soluções para suas dificuldades também podem ser apresentadas de acordo com a base de conhecimento para o ensino baseadas em Shulman (1986b, 1987).

As dificuldades e posteriormente as aprendizagens relacionadas a alfabetização, ensino de Ciências e de Matemática, fazem parte do *conhecimento do conteúdo específico* (SHULMAN, 1987), sendo considerado conhecimento de uma área específica, além de todos os aspectos que envolvem esses conceitos como a escolha do que ensinar e porquê ensinar, quais os pré-requisitos necessários para ensinar e qual a importância desses conteúdos específicos.

Já as dificuldades e aprendizagens em relação a indisciplina e diferentes níveis de aprendizagens podem ser classificadas como *conhecimento do conteúdo pedagógico* (SHULMAN, 1987), sendo que estes se relacionam com a forma de gestão da aula, sobre como conduzir a aula e como adaptar ao ambiente propício de aprendizagem. Esses conhecimentos são aprendidos na formação inicial, mas é na prática que são aperfeiçoados e moldados de acordo com a necessidade.

E por último as aprendizagens classificadas como *conhecimento pedagógico geral* (SHULMAN, 1987), que no caso específico da professora Ana, são as discussões relacionadas falta de apoio da equipe gestora e a inclusão e atividades diversificadas, pois esses contemplam matérias e assuntos específicos mas que devem ser adaptados a realidade, além das formas de representação de um assunto.

Em outros momentos, o processo de raciocínio pedagógico (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987) também é evidenciado na prática da iniciante, como por exemplo, quando ela planeja utilizar atividades diferenciadas para ensinar sobre animais vertebrados: primeiro é necessário *compreender* o conteúdo a ser ensinado, em seguida *adaptá-lo, transformá-los* para as diferentes realidades, ou níveis de aprendizagem dos alunos; construindo diferentes *representações* para ensiná-lo (texto, imagens, nomenclaturas). Em seguida, deve ser *aplicado* aos alunos, *avaliado* os resultados, *refletir* sobre o que deu certo e o que deve ser melhorado, tendo assim uma *nova compreensão* em como ensinar o assunto tratado.

No caso específico da professora iniciante Ana, foi possível perceber que ela aprendeu a desvelar o próprio pensamento, sistematizá-lo e revelá-lo à sua mentora, explicitando alguns processos de atribuição de significados individuais que vivenciou - favorecidos pela interação com a mentora e pelo desenvolvimento das atividades no âmbito do Programa de Mentoria - e indicando a valorização do próprio crescimento, pessoal e profissional.

Tardif (2000) explica que para superar as dificuldades, o professor em início de carreira deve experimentar, conhecer a prática, até antes vista superficialmente, deve buscar novas estratégias e aos pouco ir criando sua forma de ensinar. Para ele:

os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada aquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas e em modelos de gestão da classe (TARDIF, 2000, p. 14).

Assim, é possível evidenciar nos estudos de Tardif (2000), a contribuição do Programa de Mentoria minimizando as dificuldades de início de carreira do professor. No Programa de Mentoria, mentora e iniciante constroem juntas estratégias e competências a serem usadas na prática. A realidade de professora Ana era de construir sua prática, baseada nas teorias que aprendeu durante a formação inicial, experimentando, transformando, usando seus truques para realizar uma prática condizente com os seus princípios, mas também da escola em que lecionava.

As dificuldades apresentadas pela professora Ana são consideradas comuns no início de carreira. Para Villani (2002), as mais evidenciadas são: gerir a sala, motivar os alunos, trabalhar os diferentes níveis de aprendizagem, avaliar o desempenho dos estudantes, interagir com os pais, organizar materiais e o trabalho.

A função da escola no processo de apoio ao início da carreira docente é fundamental para o desenvolvimento do professor. A escola pode assegurar tempo e lugar para que esses professores possam se dedicar a sua formação, como também propiciando a participação de outros agentes no processo educativo, como professores de outras salas, equipe gestora, funcionários, comunidade e familiares (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008a).

Ter o seus antigos professores ou se colegas de trabalho como exemplo é comum entre os iniciantes. Enquanto estudantes, já conheciam a profissão, mas sob um outro ponto de vista. Assim, apenas quando se tornam professores é que poderão construir esse repertório pedagógico para compor a sua prática.

A professora Ana reconhecia a *dificuldade em levar para a prática, conteúdos e teorias que sabe e aprendeu na formação inicial*. Essa é uma dificuldade que os professores

iniciantes, apresentam com frequência, não porque a formação inicial não dá conta (nem é sua função), mas sim pela falta de experiência.

É precisamente nesta dualidade (aceitação/integração versus resistências e dificuldades) que reside um dos principais paradoxos do professor principiante. A consciência de que não se sabe tudo o que se precisa de saber e a necessidade de agir com determinação, pois a sua imagem profissional está em jogo. [...] Deste modo, emergem sentimentos de incerteza e de insegurança que condicionam a sua atuação profissional (PACHECO; FLORES, 1999, p. 113).

Sobre as dificuldades do início da carreira e o exercício de adequar o que aprendeu na teoria, para o cotidiano Lüdke e Boing (2004) colocam:

Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174).

A professora iniciante apresentava consciência da influência de suas atitudes na aprendizagem de seus alunos, ela refletia sobre suas ações e analisava os resultados obtidos constantemente, buscando sempre seu aperfeiçoamento profissional. Alguns autores como Shulman (1986b, 1987), Tancredi, Reali e Mizukami (2006) denominam essa atitude por metacognição, sendo o momento em que o professor toma consciência do porque estar realizando aquelas atividades, ou aprendendo em situações diversas para aprender a ensinar. Nessa perspectiva,

aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente depende de um contexto prático. Por outras palavras, o que o professor conhece sobre si próprio, sobre os alunos, sobre os conteúdos e sobre o contexto não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contato com situações práticas, devidamente ponderadas e refletidas, ou seja, por uma metacognição orientada para o contexto escolar (PACHECO; FLORES, 1999, p. 47).

Quanto a dificuldade em lidar com a Giovana, foi possível perceber iniciativa da professora iniciante, ao buscar ajuda da família, e confiança no trabalho que estava realizando. As dificuldades não desaparecem, mas aos poucos a professora vai conseguindo superá-las, construindo um repertório de saberes e práticas, possibilitando atender suas necessidades, mesmo em casos específicos, como de inclusão.

A professora iniciante demonstrou ter superado algumas de suas dificuldades e realizado novas aprendizagens:

- Conseguir administrar melhor sua dificuldade em realizar duas ou mais atividades diferentes ao mesmo tempo, talvez por ter compreendido que não conseguiria acompanhar todos os alunos no mesmo momento.
- Perceber que o mesmo tema poderia gerar muitas atividades diferentes e que poderia aproveitar o mesmo conteúdo para todos os níveis de seus alunos.
- Em alguns momentos era necessária atividade específica, os alunos precisavam se sentir no grupo e atendidos em suas necessidades especiais.
- Teve um retorno satisfatório da sua proposta em investir nas tarefas de casa para trabalhar atividades diferenciadas.
- Aprendeu a fazer um diário reflexivo que pudesse auxiliar no seu trabalho do dia-a-dia, mas sem tomar muito o seu tempo.
- Lidar com problemas advindos de relacionamento com a administração escolar.
- Tranquilidade em lidar com o caso de inclusão de uma aluna.
- Iniciativa em organizar o portfólio de seus alunos.

Tendo como base os dados apresentados, pode-se afirmar que o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar contribuiu para o aprendizagem profissional dessa professora iniciante, em muitos aspectos ajudando-a a superar algumas de suas dificuldades e se tornando mais apta a enfrentar desafios novos que certamente ocorrerão em sua prática.

5 Conclusão

Neste capítulo pretende-se retomar os pontos principais da tese, a questão de pesquisa, as análises dos dados coletados e a conclusão final da pesquisa realizada.

O início foi marcado por muitos estudos teóricos sobre formação de professores, professores iniciantes, educação a distância e programas de mentoria. Juntamente com esses estudos, o desenvolvimento do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar vinha acontecendo e dessa forma, os dados da pesquisa foram sendo coletados e organizados.

Durante o desenvolvimento inicial do Programa de Mentoria e da coleta dos dados, foram definidos os principais objetivos, através de reflexões pessoais e discussões com o grupo de mentoras, especialistas e pesquisadoras do Programa. Tornava-se relevante estudar profundamente as contribuições do Programa de Mentoria para aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras em início de carreira, analisando as interações com sua mentora, elencando as principais dificuldades e aprendizagens das professoras participantes e por fim analisar como ocorriam esses processos de aprendizagem, focando sempre nos momentos de reflexão, revelado sob a ótica das próprias professoras.

Assim, a questão de pesquisa foi definida:

Quais aprendizagens reveladas pelas professoras iniciantes para o seu desenvolvimento profissional ao participar no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar?

Para respondê-la, observar e analisar o processo como um todo, ou seja, desde o início da participação da professora iniciante no Programa de Mentoria até seu desligamento era fator primordial, focando não só nas contribuições mais profundas, aquelas que influenciaram a prática em sala de aula e que foram reveladas pelas iniciantes, mas também nas aprendizagens mais sutis, percebidas nas discussões e trocas de informações com as mentoras. Como ponto de partida, ao verificar todo o processo, as dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes foram elencadas e são retomadas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Dificuldades apresentadas pelas iniciantes.

	Professora Iniciante		
	Eduarda	Carolina	Ana
Sala de Aula	Ortografia	Alfabetização	Alfabetização
	Indisciplina	Indisciplina	Indisciplina
	Falta de motivação dos alunos	Elaborar atividades instigantes	Atividades Diferenciadas
	Defasagem idade/série	Diferentes níveis de aprendizagem	Diferentes níveis de aprendizagem
	Agrupamento	—	Inclusão
Sistema de Ensino	Método Apostilado adotado pelo município	Avaliação no SESI: retenção x normas	—
Família	Falta de apoio dos pais	Falta de apoio dos pais	—
Escola	Falta de apoio da direção	Normas e regras escolares	Falta de apoio da direção

As dificuldades apontadas durante o Programa, de algum modo, mais intenso e profundo ou apenas superficialmente, foram discutidos pelas díades e em quase todas, em algum momento, as professoras iniciantes indicaram uma aprendizagem a ela relacionada.

Assim no próximo quadro, essas dificuldades elencadas anteriormente serão chamadas de *temas*, que foram discutidos em algum momento do desenvolvimento do Programa de Mentoria.

Os temas podem ser relacionados com a base de conhecimento, definida por Shulman (1986b), como já visto anteriormente. São três as principais categorias da base de conhecimento: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Mas ele também define outras categorias, decorrentes dessas três:

se eu tivesse de organizar o conhecimento do professor em um manual, uma enciclopédia ou outro formato para ordenar o saber, quais seriam os líderes de cada categoria? Iria incluir, no mínimo:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento didático geral, nomeadamente tendo em conta os princípios e estratégias de gestão e organização da classe para ir além do esfera do assunto;
- O conhecimento do currículo, com um domínio especial de materiais e programas que servem como “ferramentas para o ofício” docente;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: uma fusão especial entre o conteúdo e a didática, que é de domínio exclusivo dos professores, sua forma única de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou classe, a gestão e concessão dos contextos escolares, ao caráter das comunidades e culturas, e
- Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e as suas bases filosóficas e históricas (SHULMAN, 2005, p. 11).

Neste momento, tenta-se mostrar cada tema discutido pelas três professoras: Carolina, Eduarda e Ana, relacionando detalhadamente com os tipos de conhecimentos, definidos por Shulman (2005), como mostradas no Quadro 6.

Quadro 6: Temas discutidos, relacionados com a base de conhecimento de Shulman (2005).

Temas	Professora Iniciante		
	<i>Eduarda</i>	<i>Carolina</i>	<i>Ana</i>
Conhecimento do Conteúdo Específico	Ortografia	Alfabetização	Alfabetização
Conhecimento didático geral	Indisciplina	Indisciplina	Indisciplina
Conhecimento do Currículo	Método Apostilado	Avaliação no SESI: retenção x normas	
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Agrupamento	Diferentes níveis de aprendizagem	Diferentes níveis de aprendizagem
		Elaborar atividades instigantes	Atividades Diferenciadas
Conhecimento dos alunos	Defasagem idade/série		Inclusão
Conhecimento dos contextos educativos	Falta de apoio da direção	Normas e regras escolares	Falta de apoio da direção
	Falta de apoio dos pais	Falta de apoio dos pais	
	Falta de motivação dos alunos		

A partir do Quadro 6 é possível observar que as discussões no Programa de Mentoria, versavam sobre diversos assuntos e que as professoras iniciantes, em algum momento, apresentavam dificuldades bem diferentes das que estavam discutindo. É possível afirmar que os temas mais discutidos estavam relacionados aos contextos educacionais, seguida por conhecimento pedagógico do conteúdo e conteúdo específico.

Ao discutir os temas, as iniciantes indicaram muitas aprendizagens, como analisado em cada estudo de caso. Essas aprendizagens das iniciantes também evidenciaram o processo de raciocínio pedagógico:

todos os processos envolvidos na transformação, o conhecimento específico é o ponto central. Além do conhecimento específico, o professor recorre ao conhecimento dos alunos, ao conhecimento pedagógico do conteúdo e do contexto, dos contextos educacionais e de outras disciplinas. É o enriquecimento e a experimentação desse modelo, assim como o modelo dos componentes do conhecimento do professor, que guiam nossos esforços atuais (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 135).

O processo de raciocínio pedagógico contempla os conhecimentos usados para a construção das ações de ensinar e aprender, sendo que a cada um desses processos, que inicia-se com a compreensão, a base de conhecimento se amplia, formando uma nova compreensão do ato de ensinar e aprender. Mizukami (2004) coloca que a figura que pode representar esse processo é a de um espiral, como fora construído nesse trabalho¹.

Esse processo, ou alguns de seus aspectos, pode ser verificado nos depoimentos das professoras iniciantes, como exemplificados no Quadro 7.

¹Ver capítulo 1.3.

Quadro 7: Depoimentos que mostram momentos do Processo de Raciocínio Pedagógico.**PROCESSO DE RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO**

Compreensão - Transformação - Instrução - Avaliação - Reflexão - Nova Compreensão

Carolina

Coloquei a turma sentada em duplas e disse que as duplas que seguissem as regras direitinho ganhariam uma surpresa. Funcionou até certo ponto, pois os alunos indisciplinados só começaram a melhorar quando estava chegando perto do dia da entrega do prêmio! [...]

Em outra tentativa, criei um termômetro que, quando vai esquentando devido a conversa e brincadeiras em sala, indica quais atividades eles ficariam sem (recreio, Educação Física, sala de leitura). Consegui uma melhor concentração deles, mas foi só durante a duas semanas! [...]

A cada tentativa fracassada, fui refletindo sobre minhas atitudes e reações dos alunos, porém, a cada busca estava ficando cada vez mais tranqüila, consciente do que estava fazendo, e que bastava eu confiar em mim mesma e nunca deixar de refletir a cada sucesso ou fracasso, facilidade ou dificuldade. [...]

No dia 22 de setembro (dia marco contra a violência), todas as classes deveriam trabalhar o tema violência, percebi que seria um momento bem oportuno para desenvolver atividades que ajudassem os alunos a perceberem que alguns comportamentos dentro de sala de aula estavam refletindo também a violência. [...]

Após esse trabalho as crianças passaram a perceber as reações agressivas e violentas que cada uma delas tinha em sala e combinamos que cada soldado da paz deveria lembrar o colega de como se comporta um soldado da paz.[...]

Observando alguns momentos deles, percebi que muitos (pois alguns ainda não percebi uma mudança no comportamento) estão falando mais baixo, estão evitando xingamentos e ofensas, etc. [...]

Mas fiquei muito feliz com o que consegui com essa turma! E o programa de mentoria foi o grande responsável pelo meu sucesso! [...]

Eduarda

Num certo momento, não sabia o que fazer com o aluno Ricardo, pois ele não fazia nada em sala de aula, e atrapalhava os demais alunos, tentei enviar bilhetes para sua família, pois não estava conseguindo resolver o problema sozinha e o que levei em troca foi uma bronca da direção dizendo que estava pegando muito no pé do menino e que talvez eu tivesse que mudar minha metodologia.

Mas o que faria no momento? Não sabia e cheguei a pensar em deixá-lo de lado, pois não tinha estímulo nenhum e assim seria mais fácil e não teria problemas com a direção, mas minha mentora me auxiliou dizendo para trabalhar com algo que ele gostasse e fiz, obtendo um sucesso surpreendente, trabalhando sempre com conteúdos que despertassem o seu interesse.

Comecei a repensar meus conteúdos tanto específicos, quanto os pedagógicos devido à falta de atenção que meus alunos apresentavam em muitas aulas que ministrava, pois acredito que não trabalhava com o dia-a-dia de meus alunos e me preocupava em terminar o planejamento. Atualmente trabalho com a realidade, modificando totalmente meu modo de trabalhar .

Ana

Nas primeiras aulas muitas dificuldades. [...]

Como lidar com alunos tão diferentes no comportamento e nos níveis de aprendizado? Como atender as necessidades de cada um e oferecer oportunidades para que todos avancem em seus conhecimentos? Daí nasceu meu planejamento diário, com tudo que devia fazer, porque devia fazer e quais haviam sido os resultados. [...]

Ficou mais fácil para professorinha poder ajudar principalmente aquelas crianças que ainda não liam e escreviam. Ela se animou e pois em prática seus novos aprendizados. [...]

Chega o fim do ano letivo e ela se desaponta por não ter conseguido alfabetizar todos. Fica muito decepcionada consigo mesma, se achando incapaz. Tristeza a parte, ela ficou durante 2 meses, avaliando o ano que havia acabado mais calma e segura. O que fez e deu certo, o que poderia ter sido melhor, o que não foi feito. Ela então se enche de esperança para o próximo ano letivo que viria pela frente, tem mil novas idéias e com o apoio de seu anjo ficaria ainda mais interessante.

Não se desapontem, pois a professorinha ainda está com essa segunda turminha. Muitos desafios e problemas ainda virão pela frente, mas muitas alegrias também. O que importa mesmo nos contos de fadas é que todos vivem felizes para sempre e que na vida real, todos vivem tentando viver um dia de cada vez, tentando fazer o melhor.

Para Pacheco e Flores (1999), o processo de raciocínio pedagógico é construído na relação entre raciocínio e ação, sendo que as novas compreensões, estão apoiadas na aprendizagem e experiência própria do professor.

O que se sabe é que o processo de ensinar e aprender passa por diferentes fases, que evolui de acordo com a experiência, envolvendo mudanças cognitivas, através de ações reflexivas e inovadoras, se tornando assim, um processo de muita complexidade.

Nesse contexto, o Programa de Mentoria da UFSCar ofereceu apoio às professoras iniciantes com a intenção de auxiliá-las na construção desses processos de raciocínio pedagógico. O Programa atendeu diversas necessidades das professoras, com diferentes abordagens, de acordo com as características das mentoras e das professoras iniciantes.

De qualquer forma, pode-se afirmar que as iniciantes passaram por um processo de situações parecidas durante o Programa de Mentoria. Inicialmente apresentaram expectativa de como seriam as atividades do Programa. Em seguida, relataram suas dificuldades iniciais, seguidas das primeiras aprendizagens ou aprendizagens pontuais. Posteriormente relataram as contribuições da mentora e do Programa de Mentoria na sua prática profissional. Esses relatos aconteceram durante toda a participação das iniciantes, de acordo com suas necessidades.

Alguns desses depoimentos podem ser vistos no Quadro 8.

Quadro 8: Depoimentos que exemplificam o processo vivido pelas iniciantes no Programa de Mentoria.

	Depoimentos
Sobre Programa de Mentoria	<p>Querida Mariana, tenho certeza que nossa parceria será preciosa! Estou muito feliz em ter conseguido participar desse programa! [...] Conto com sua ajuda nessa nova etapa da minha vida! (Carolina)</p> <p>Quando aceitei realizar o segundo módulo do programa de mentoria, não sabia nem ao menos que projeto iria desenvolver, nem tão pouco por onde começar, pois, o novo sempre nos incomoda. (Eduarda)</p> <p>Inicialmente pensei que iríamos tratar de casos mais específicos de alguns alunos, depois percebi que para ajudar estes alunos era preciso considerar o todo. As individualidades dependem do geral. (Ana)</p>
Dificuldades	<p>Existem 4 alunos que não sabem ler e nem escrever, então estou tendo dificuldades em trabalhar atividades diferenciadas com eles devido a falta de disciplina da sala. (Carolina)</p> <p>Pois hoje abri o programa de mentoria para lhe pedir ajuda em um ponto que estou meio perdida... Minha coordenadora pediu à todos testes de escrita e eu fiz testes de frases e de acordo com a figura eles teriam que formar uma frase e analisando estas frases pude notar e a coordenadora também que eles estão com muita dificuldade na ortografia e eu gostaria de algumas idéias de como poder melhorá-los nesta parte. (Eduarda)</p> <p>Minha dificuldade é realmente conseguir administrar 2 tipos de atividades diferentes ou uma atividade adaptada para dois grupos de alunos. Percebo que os dois precisam muito da minha intervenção e um sempre acaba se prejudicando mais, que é o caso desses sete alunos. Não tenho tantas idéias para atividades, mas até sei a teoria. Fico muito aflita em ajudar esses alunos, pois os outros conseguem andar, mas esses... (Ana)</p>
Aprendizagens	<p>Enfim, a leitura desse texto foi de suma importância para me lembrar o que sempre encontrei nos livros... O professor é um mediador. E muitas vezes me esqueço disso diante das dificuldades. Minhas atitudes em sala devem sempre priorizar isso, levando os alunos a problematizarem as dificuldades encontradas no decorrer do processo de aprendizagem. (Carolina)</p> <p>Agora estou mais calma, mas sobre os nossos encontros aprendi como lidar melhor com os alunos, por exemplo, com as dinâmicas. Pude perceber durante este ano o quanto foi legal esse bate-papo, e aprendi como lidar com a direção da escola. (Eduarda)</p> <p>Foi importante registrar meus objetivos e metodologia antes de realizar a atividade. Percebi que ela foi mais bem conduzida desta forma. Além disso, estabelecer pontos a serem avaliados antes mesmo da realização da atividade me permitiu observar com mais clareza os pontos que realmente eram importantes para alcançar meus objetivos. (Ana)</p> <p style="text-align: right;">Continuação...</p>

	Depoimentos
Contribuições	<p>Só tenho a agradecer!!! Pois depois deste Programa de Mentoria, pude perceber a importância real (concreta, pois apenas lia em textos e não utilizava) de se refletir a prática pedagógica! (Carolina)</p> <p>Aprendi através da liberdade de poder me expressar. Acredito que tudo o que quis saber, consegui sanar minhas dúvidas, mas cada ano é um ano e com certeza terei outras dúvidas no ano que vem, pois serão novos alunos e gostaria de poder continuar tendo contato com você. (Eduarda)</p> <p>Vejo no diálogo e troca de experiências uma ferramenta fundamental para mudanças de práticas e reflexões sobre ensino-aprendizagem. Nesses diálogos conversamos sobre diversas práticas em relação não só ao aprendizado sistematizado, mas comportamental, de valores, de cunho administrativo etc. Além disso, tenho a oportunidade de ler textos que falam do assunto que estamos debatendo. Podemos assim tratar que questões pontuais, de dificuldades que estou vivenciando naquele momento e procurar soluções para melhor resolver os problemas que enfrento. (Ana)</p>
Mentora	<p>Mariana... o pensamento que você me pediu para analisar tocou profundamente no que vinha pensando e sentindo... Me confortou! Pois às vezes, em meio às dificuldades, nos esquecemos que somos seres humanos e que temos algumas limitações, mas não devemos nos conformar com elas, e sim buscar alternativas para solucioná-las! (Carolina)</p> <p>Tive o total apoio de minha mentora, onde é uma pessoa muito especial para mim, pois é ela que me ajuda em meu projeto e como já faz um bom tempo este nosso convívio, acho que posso dizer que ela é minha amiga que me ajuda nas horas difíceis, mas que não conheço pessoalmente e sim apenas pela internet, é ela que me encoraja na verdade. (Eduarda)</p> <p>Fiquei muito feliz com as suas palavras, é muito bom, em meio a um turbilhão de coisas, ver que alguém acredita em mim. Ler suas palavras me incentivam a fazer o melhor. Muito obrigada mesmo! (Ana)</p>

Fazendo uma análise, baseada nas três professoras iniciantes pesquisadas, na mentora e no Programa de Mentoria da UFSCar é possível afirmar algumas características do início da carreira docente e também do Programa.

O conhecimento do professor é inacabado, sendo um processo contínuo influenciado de diversos modos. Para uma construção partilhada desse conhecimento, que ocorre entre professora mentora e professora iniciante, a reflexão e a inquirição são relevantes. No caso específico desse estudo, essas reflexões e indagações foram partilhadas *online*.

Constata-se, também, que os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação inicial não permitem que problemas concretos que as professoras vivenciam, sejam solucionados,

pois alguns desses se referem à transposição dos conhecimentos chamados por Marcelo Garcia (1999) “universitários”, para a sala de aula. Há também dificuldades no conhecimento pedagógico do conteúdo e que devem mesmo ser aprimorados na prática.

Percebe-se que a participação no Programa de Mentoria superou as expectativas das professoras iniciantes, já que o desenvolvimento das atividades foram planejados a partir de suas necessidades. Quebra-se a linearidade do currículo, que não é mais universal nem pautado nos saberes curriculares e organizados sob determinada lógica. O novo currículo se constrói individualmente, pois se caracteriza pelo conhecimento de necessidades apontadas pelas professoras iniciantes e de ir em busca de sua superação (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005). Esse, ao mesmo tempo, que é o ponto forte do Programa de Mentoria é seu desafio, pois trabalhar sem orientações diretivas e num currículo extremamente aberto não é fácil e pode ocasionar insegurança adicional, por sempre ter que ser o caminho construído ao caminhar.

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

As maiores necessidades apresentadas pelas iniciantes referiam-se ao domínio de conteúdos específicos (alfabetização), gestão da classe (indisciplina) e estratégias de ensino para diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, sendo possível conhecer um pouco mais os aspectos relativos à iniciação a docência.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos aparecem entre os maiores dilemas vividos pelas professoras iniciantes participantes do programa. Elas também se “queixam da falta de experiência para lidar com alguns problemas referentes aos alunos, da dificuldade em planejar as aulas tendo em vista a diversidade apontada e da ausência de serviços de apoio” (MARTINS et al., 2005, p. 7).

As professoras iniciantes foram muito questionadas nas interações. O processo de inquirição mostra-se muito eficaz no Programa de Mentoria da UFSCar para estimulá-las a auto-reflexão.

Sobre os momentos de reflexão apresentados pelas professoras iniciantes:

a reflexão é um processo de atribuição de significados que leva o aprendiz de uma experiência a uma próxima, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e idéias. É este fio condutor que faz com que a aprendizagem continuada seja possível e garanta o progresso da pessoa, e em última instância, da sociedade. É um dos meios para as finalidades

morais (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 105).

Fomentar a criatividade e a autonomia também são fatores que fazem parte da formação de professores de EAD, além da auto-aprendizagem e a auto-reflexão sobre o próprio estilo de aprendizagem (ARREDONDO, 2003).

Pode-se se dizer que as professoras iniciantes vivenciaram processos de atribuição de significados individuais e em díade com sua mentora, a partir das interações *online* e do desenvolvimento das ações relacionadas ao Programa.

As iniciantes apresentaram manifestações escritas indicativas da valorização do seu próprio crescimento pessoal e profissional; cada uma de forma diferente, mesmo sendo acompanhadas pela mesma mentora.

A linguagem escrita apresentou vantagens com relação ao contato presencial: como as correspondências não ocorreram em tempo real, havia mais flexibilidade em relação ao horário de se dedicar ao Programa, sendo estipulado por cada uma. Outra vantagem é que pelo fato de ao ser assíncrono as participantes tinham menos oportunidade para apresentar-se de modo impulsivo e inadequado e maior chance de construir a resposta apropriada. Por outro lado, a linguagem escrita nem sempre traduz tudo o que possivelmente a professora gostaria que fosse expressado, como por exemplo, ausência de emoções ou gestos, podendo deixar dúvidas em relação ao que foi escrito, mas traz o pensamento mais elaborado, refletido.

Em relação à mentora, pode-se considera-la também iniciante, com suas atividades formativas ocorrendo em grupo, buscando apoio de outras mentoras, especialistas e pesquisadoras do Programa.

Percebe-se uma ênfase no trabalho da mentora em questionar a iniciante a todo o momento, mas sempre focando nas dificuldades enfrentadas por elas, tanto no que se refere a conteúdo específico e pedagógico quanto ao contexto escolar.

Os resultados apontam para muita insegurança, dilemas e dificuldades presentes no período de iniciação à docência. Os professores iniciantes sentem-se inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impõem e necessitam ser amparados, por alguém mais experiente e bem sucedido.

Uma das implicações é a importância de investigações que focalizem os processos de atuação de professores iniciantes, tanto os que iniciam realmente na docência como dos envolvidos na atividade de ensinar outros professores, no caso, formação de mentores.

A educação *online* possui aspectos que parecem ser difíceis: por parte das professoras iniciantes os momentos de desvelarem o próprio pensamento, sistematizá-lo e revelá-lo para a professora mentora, expondo suas dificuldades e ao aprender com sua mentora, a iniciante também precisa distanciar-se de suas idéias para entrar no pensamento dela, compreendê-lo. Precisa refletir sobre o que foi revelado para, depois, conversar com o outro sobre ele, os contextos e os processos vivenciados. Esse parece ser um processo doloroso para muitas iniciantes e também para as mentoras (MIGLIORANÇA et al., 2006).

O Programa de Mentoria cumpriu seu objetivo de contribuir para que a professora iniciante se desenvolvesse profissionalmente, superando algumas de suas dificuldades e se tornando mais apta a enfrentar problemas que possam vir a ocorrer em sua prática. As aprendizagens das iniciantes, decorrentes da interação com a mentora, foram inúmeras, indicando resultados satisfatórios para o Programa. Programas de Mentoria, em geral, têm essa intencionalidade e, portanto, são essenciais para apoiar e ensinar professoras iniciantes a ensinar.

O Programa de Mentoria é uma maneira de possibilitar às professoras envolvidas oportunidade de apoio e desenvolvimento profissional. Entretanto, a capacitação dessas professoras e as condições adequadas para seu desenvolvimento devem fazer parte da proposta educacional pública que pretende proporcionar educação de qualidade.

Considera-se, em virtude de todas as experiências do Programa de Mentoria da UFS-Car, e não apenas dos casos apresentados nesse texto, que as políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento profissional de professores poderiam levar em consideração essa modalidade formativa.

Referências

- ABARCA, José C. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde américa latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 51–100, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2009.
- ALMEIDA, Maria E. B. de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 202–215.
- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: _____. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. cap. 11, p. 233–244.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Caderno de Pesquisa*, p. 51–54, maio 1984.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no brasil. *Educação & Sociedade*, n. 68, p. 301–309, dez. 1999.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. *La educación a distancia*. De la teoría a la práctica. Madri, ES: Ariel, 2001.
- ARREDONDO, Santiago C. Formación/capacitación del profesorado para trabajar em ead. *Educar em Revista*, n. 21, p. 13–27, 2003.
- BARBOSA, Ana C. L. Santos. Leitura e escrita na web. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, p. 153–183, 2005.
- BEILER, Adriana; LAGE, Louise C.; MEDEIROS, Marilú F. de. Educação a distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais. In: MEDEIROS, Marilú F. de; FARIA, Eduarda T. (orgs.). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. cap. 3, p. 43–61.
- BELLONI, Maria L. *Educação a Distância*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

- BRASIL. Proposta diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica. *Ministério da Educação*, Brasília, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação. In: *Série Estado do Conhecimento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 124.
- BUENO, Belmira O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. de (org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7–20.
- BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. de. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. 170 p.
- CAMPOS, Fernanda C. A. et al. *Cooperação e aprendizagem online*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera M. *Didática em Questão?* Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.
- CAVACO, Maria H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto, PT: Porto Editora, 1995.
- CHAKUR, Cilene R. de S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Caderno de Pesquisa*, n. 117, p. 149–176, nov. 2002.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kim. Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth (Ed.). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Publishers, 2005.
- COLE, Ardra L.; KNOWLES, J. Gary. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 3, n. 30, p. 473–495, 1993.
- CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 89-132 p.
- CROPLEY, A. J.; KAHL, T. N. Distance education and distance learning: Some psychological considerations. *Distance Education*, p. 27–39, 1983.
- CUNHA, Maria I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DOYLE, Walter. Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, p. 7–16, 1990.

DUNE, Kathy; VILLANI, Susan. *Mentoring new teachers through collaborative coaching: linking teacher and student learning*. San Francisco, US: WestEd, 2007.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Teacher mentoring: A critical review. *Peer Resources*, jul. 1996. Disponível em: <<http://www.mentors.ca/teachermentors.html>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

_____. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. In: *Teachers College Record*. New York, US: Teachers College, 2001. v. 103, n. 6, p. 1013–1055.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327–345, 2005.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Atonio (org.). *Vida de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 1995. p. 141–169.

GROSSMAN, Pamela; WINEBURG, Samuel; WOOLWORTH, Stephen. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 942–1012, dez. 2001.

GUARNIERI, Maria R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho de professor. In: GUARNIERI, Maria R. (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5–25.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. [S.l.], 2002. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Atónio (org.). *Vida de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 1992. p. 31–61.

JOVER, Ana. Indisciplina: como lidar com ela. *Revista Nova Escola*, n. 113, 1998.

KENSKI, Vani M. *Teconologias e ensino presencial e a distância*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. 157 p.

KNOWLES, J. Gary; COLE, Ardra L.; PRESSWORD, Colleen S. *Through preservice teachers eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York, US: Macmillan College Publishing Company, 1994.

LEONARDOS, Ana Cristina; GOMES, Cândido Alberto; WALTER, Ricardo K. Estudos de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia. In: *Série Documental: Inovações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1994.

LEVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris, FR: Odile Jacob, 1997.

LIMA, Emília F. *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber Livro Editora, 1996.

_____. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>.

- LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. In: _____. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. cap. 2-3, p. 17–37.
- _____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, n. 74, p. 77–96, abr. 2001.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159–1180, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev89.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 51–76.
- _____. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51–75, 1998.
- _____. *Formação e professores: para uma mudança educativa*. Porto, PT: Porto Editora, 1999.
- _____. Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, v. 10, n. 35, ago. 2002.
- _____. Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL: Programa para la Reforma Educativa en América Latina. nov. 2006. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2008.
- MARTINS, Maria H. de F. L. et al. Formação continuada de professores: Utilizando novas tecnologias no programa de mentoria. *Anais VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, 2005.
- MCKAY, Sandra Lee. *O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.
- MENDES, Maria T. R. P. J. Casos e narrativas: contextos e pretextos para a integração das tics no processo educativo. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 12, p. 49–64, maio/ago. 2004.
- MERSETH, Katherine K. Case for decision making in teacher education. In: SHULMAN, Judith H. (ed.). *Case methods in teacher education*. New York, US: Teachers College Press, 1992. p. 50–63.
- _____. Cases for decisions in teacher education. *Harper-Collins*, New York, US, 1997.
- MIGLIORANÇA, Fernanda. *A Atuação do Professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: conhecendo a problemática*. Dissertação (Dissertação de Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- MIGLIORANÇA, Fernanda; TANCREDI, Regina M. S. P.; REALI, Aline M. M. R. As contribuições de um programa de mentoria da ufscar para formação de professoras iniciantes. *Anais IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, p. 34–43, 2007.

MIGLIORANÇA, Fernanda et al. Conhecendo práticas e dilemas de professores iniciantes do ensino fundamental: o programa de mentoria da ufscar em perspectiva. *Anais 29ª Reunião Anual da ANPEd*, 2006.

MILL, Daniel et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, v. 2, n. 4, p. 112–127, ago/dez 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: _____. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. cap. 4, p. 59–94.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. de (Ed.). *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas: Papirus, 2000. cap. 7, p. 139–162.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista ECurriculum*, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Hilda M. et al. Alfabetizar: aprendizagens de professoras iniciantes no programa de mentoria da ufscar. *Anais IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, p. 2–11, 2007.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. *Distance Education: a systems view*. Belmont, US: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAES, Maria C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: _____. *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/Nied, 2002. cap. 1, p. 01–26.

MORAN, José M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 39–73.

NONO, Maévi A.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental*. São Carlos, 2005. (Não publicado). Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

NONO, Maévi A.; MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, p. 115–132, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.uepg.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

NUNES, Celia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, n. 74, abr. 2001.

OCDE, Organisation for Economic Co-operation and Development. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, FR: OCDE, 2005. p. 95–131.

OLIVEIRA, Lucila M. P. Educação a distância: novas perspectivas a formação de educadores. In: MORAES, Maria C. (org.). *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/Nied, 2002. cap. 5, p. 91–104.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria A. *Formação e avaliação de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 1999. 223 p.

PENIN, Sonia T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317–332, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

PERÉZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 93–114.

PERRENOUD, Philippe. *Formando Professores Profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*. Gênese e Crítica de um Conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002. cap. 1, p. 17–52.

REALI, Aline M. M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P. Desenvolvendo uma metodologia de aproximação entre a escola e as famílias dos alunos com a parceria da universidade. In: ANAIS. *IV SEMPE: Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão*. São Carlos, 2001. p. 29–31.

REALI, Aline M. M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77–95, jan./abr. 2008.

_____. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. In: ANAIS. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción a la Docencia*. Sevilla, ES, 2008. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/13.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 109–116, 2003.

RINALDI, Renata P. *Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras*. Dissertação (Dissertação de Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

- RODGERS, Carol. Defining reflection: another look at john dewey and reflective thinking. In: *Teachers College Record*. New York, US: Teachers College, 2002. v. 4, n. 104, p. 848–866.
- RODRIGUES, Disnah. O pensar reflexivo: uma análise a luz de john dewey. In: ANAIS. *III Encontro de Pesquisa e Educação da UFPI*. Teresina, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt2/pensar_reflexivo.pdf>. Acesso em: 11 set. 2008.
- SACRISTAN, José G.; PERÉZ GOMÉZ, Angel. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SCHLEMMER, Elaine. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rogério M. (org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. p. 29–49.
- SCHOENFELD, Alan H. *Toward a theory of teaching in context*. Berkeley, US: Issues in Education, 1998. Disponível em: <http://www-gse.berkeley.edu/faculty/AHSchoenfeld/Schoenfeld_TeachingInContext.pdf>. Acesso em: 25 set. 2008.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 77–94.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge grow in teaching. *Educational Review*, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.
- _____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 1, n. 57, p. 1–22, 1987.
- _____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, n. 9, p. 1–30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2009.
- SHULMAN J., Judith H. Revealing the mysteries of teacher-written cases: Opening the black box. *Journal of Teacher Education*, 1991.
- _____. *Case methods in teacher education*. New York, US: Teachers College Press, 1992.
- SHULMAN J., Judith H.; COLBERT, J. A. Cases as catalysts for cases: Inducing reflection in teacher education. *Action in Teacher Education*, p. 44–52, 1989.
- SOARES, Ismael O. Ead como prática edu comunicativa: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 89–103.
- SOLIGO, Ângela F. A escola e a criança “atípica”. *VI Congresso de Psicologia Escolar e Educacional*, 2003.

- SOUZA, Eda C. B. M. Panorama internacional da educação a distância. *Em Aberto: Educação a Distância*, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.publicações.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2008.
- TANCREDI, Regina M. S. P. O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização. Apostila da disciplina O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização. 2008.
- 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. Relatório de Pesquisa (Não publicado). 2005.
- _____. Programas de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. Relatório de Pesquisa (Não publicado). 2006.
- _____. Programas de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. Relatório de Pesquisa (Não publicado). 2008.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 6–23, jan./abr. 2000.
- _____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. In: *Dossiê: políticas curriculares e decisões epistemológicas*. Educação e Sociedade, 2000. p. 209–244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2008.
- TORRES, Rosa Maria. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: *Aprender para el futuro - nuevo marco de la tarea docente*. Madri, ES: Fundación Santillana, 1999.
- VAN ZANTEN, Agnès; GROSPIRON, M. F. Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. *VET Enjeux*, n. 124, p. 224–268, 2001.
- VILLANI, Susan. *Mentoring programs for new teachers: models of induction and support*. Thousand Oaks, US: Corwin Press Inc., 2002. 244 p.
- WILSON, S. M.; SHULMAN, Lee S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (org.). *Exploring teacher's thinking*. London, UK: Cassel Education, 1987. p. 104–124.
- WONG, Harry K. Induction: How to train, support, and retain new teachers. *National Staff Development Council*, New Orleans, US, 2003.
- _____. New teacher induction. In: PORTNER, Hal (org.). *Teacher mentoring and induction: the state of the art and beyond*. Thousand Oaks, US: Corwin Press Inc., 2005. cap. 3, p. 41–59.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 76–87, 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 set. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Jílio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *CADERNOS de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63–80, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde09/rbde09_07_kenneth_m_zeichner.pdf>.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICE A – Categorias das Linhas do Tempo

Interação Mentora e PI

- a. Primeiros Contatos
 - Saudação
 - Incentivo (comentário positivo)
 - Elogio
 - Cobrança
 - Desabafo
- b. Relação Interpessoal (foto, saudação, desabafo, cobrança)
- c. Últimos contatos (incluindo PIs desistentes)

Informações sobre o PM

- a. Módulo I
- b. Módulo II
- c. Casos de Ensino I
- d. Caso de Ensino II
- e. EEA
- f. Desligamento

Sobre os Alunos (informações)

- a. Pessoal
- b. Familiares (Pais)
- c. Acadêmicas
- d. Dificuldades Específicas

Professora Iniciante (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Professora Mentora (informações)

- a. Pessoal
- b. Profissional
- c. Acadêmica

Sobre a Classe (informações)

- a. Níveis de aprendizagem dos alunos
- b. Gestão da classe (disciplina)
- c. Características dos alunos
- d. Agrupamentos

Sobre a Escola (informações)

- a. Administrativa (regimento, conselho, APM, regras, horários de entrada e saída)
- b. Organizacional (Turnos, horário de intervalo, formação das classes)
- c. Pares
- d. Direção/Coordenação
- e. Componente Curricular
- f. Estrutura projetos da escola
- g. Material de Apoio

Sistemas

- a. Políticas Educacionais
 - 1. Currículo
 - 2. Atribuição de classes
 - 3. Classes de reforço
 - 4. Livro didático/ Apostila
 - 5. Métodos específicos
 - 6. Projetos
- b. Redes de Ensino
 - 1. Municipal
 - 2. Estadual
 - 3. Particular
 - 4. Sesi

Conteúdos

- a. Alfabetização
- b. Matemática
- c. Outros componentes curriculares (Ciência, Geografia, História,...)
- d. Outros Componentes curriculares
- e. Atividades específicas

Comunicação Online

- a. Infra-estrutura
 - 1. Plataforma (portal)
 - 2. Máquina, Equipamento
- b. Frequência/regularidade da interação

Atribuições do Professor

- a. Planejamento
- b. Plano de Aula / de Atividade
- c. Reunião de Pais

Fontes de aprendizagem da Docência

(Oferta de material/sugestão/subsídio/ Busca de Novas Informações)

- a. Programa de Mentoria
- b. Palestras e Eventos
- c. Leitura
- d. Cursos
- e. Pares/escola
- f. Relações pessoais
- g. Alunos

Atividades do Programa de Mentoria

- a. Experiência de Ensino Aprendizagem
 - 1. Alfabetização
 - 2. Outros Componentes Curriculares (L. P., Mat., Cc, Ed F.)
 - 3. Gestão da Classe (indisciplina, trabalho em grupo, atividade em Educação Física)
 - 4. Metodologia de Ensino (Projetos)
 - 5. Avaliação da aprendizagem (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Diários
- c. Caso de Ensino
- d. Questionário

Avaliação

- a. Da aprendizagem dos alunos (Diagnóstica, portfólio, provas)
- b. Do trabalho da professora
- c. Do trabalho da mentora
- d. Do Programa de Mentoria

ANEXO A – Carolina: Planejamento

TEMA: Aulas de educação física

DURAÇÃO: 10 aulas

PUBLICO ALVO: Alunos da 4ª série do Ensino Fundamental

JUSTIFICATIVA

Ao longo de sua história, a Educação Física teve diversos objetivos:

- Constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças;

- Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma "mistura" que "desqualificasse" a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a "pureza" e a "qualidade" da raça branca;

- No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas;

- Desenvolvimento integral do ser humano;

- Mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar... etc.

Atualmente nas escolas, a Educação Física é considerada como a aula menos importante do currículo, principalmente entre os Professores do Ensino Fundamental I que não são especialistas na área, não recebem orientações ou não buscam informações sobre essa aula, que é reconhecida como uma área essencial.

“... a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra

situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada.” (PCNs De Educação Física)

Diante disso, esse professor passa a seus alunos objetivos distorcidos dessa desse componente curricular: dão a bola para os meninos jogarem futebol e coloca música para as meninas ouvirem. Sendo que “O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.” (PCNs de Educação Física).

OBJETIVO

Desenvolver estratégias que levem os alunos a desmistificarem o objetivo das aulas de Educação Física como “aula para jogar futebol ou bater pênalti”.

PROCEDIMENTOS

Desenvolvimento

Farei uma entrevista com alguns professores e seus alunos, para identificar a concepção que possuem sobre as aulas de Educação Física.

Solicitarei que meus os alunos respondam a seguinte questão: “Na sua opinião, para que serve a aula de Educação Física? Que atividades devem ser oferecidas nessas aulas? Qual é a sua atividade preferida?”. Com isso, estarei levantando os conhecimentos prévios dos alunos.

Em seguida, prepararei e desenvolverei atividades de jogos coletivos, cooperativos, perseguição, disputa, ataque e defesa, atividades de expressão corporal, entre outras. Em sala de aula, as regras do jogo serão apresentadas aos alunos, e posteriormente, iremos à quadra para fazer um aquecimento e executar o jogo. Ao voltar para a sala, estaremos discutindo, comparando e contextualizando a origem do jogo, refletindo sobre ele (dificuldades e facilidades encontradas na execução, elaboração de uma outra forma de jogar essa brincadeira), bem como um trabalho interdisciplinar abordando produções de textos, gráficos, etc.

Acompanhamento

O acompanhamento das atividades será feito por meio de registros das falas e produções dos alunos, e relatos reflexivos.

MATERIAIS E ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Como as aulas de educação física acontecem às terças e quintas-feiras, cada semana será trabalhada duas atividades. Sendo assim, estarei desenvolvendo da seguinte forma:

DIA	JOGO	TIPO DE JOGO	PROCEDIMENTOS		
			<i>Preparação</i>	<i>Evolução</i>	<i>Final</i>
13/09	Entrevista com professores		Digitação das perguntas.	Execução da entrevista	Tabulação.
14/09	Entrevista com alunos		Digitação das perguntas.	Execução da entrevista	Tabulação.
17/09	Levantamento dos conhecimentos prévios.		Organização das perguntas.	Aplicação.	Tabulação
18/9	Parede Chinesa	Perseguição	- Aquecimento. - Explicação do modo de jogar e combinados.	Execução da atividade.	- Discussão sobre o jogo. - Criação de uma nova forma de jogar. - Ficha avaliativa.
20/09	Movimentos do Basquete	Elementos do jogo coletivo	-Vídeo sobre o jogo. - Aquecimento. - Explicação da atividade. - Divisão das equipes.	- Execução das atividades. (bater bola, arremesso livre, bandeja)	- Discussão e registro. - Ficha avaliativa.
24/09	Mímica teatral	Expressão corporal	- Aquecimento. - Explicação da atividade.	- Execução da atividade.	- Reflexão, discussão e registro. - Ficha avaliativa.
27/09	Pombas e Gaviões	Perseguição	- Aquecimento. - Explicação do modo de jogar e combinados.	- Execução da atividade.	- Discussão sobre o jogo. - Escrita em dupla do modo de jogar. - Ficha avaliativa.
02/10	Caça à bandeira	Disputa, ataque e defesa.	- Aquecimento. - Explicação do modo de jogar e combinados.	- Execução da atividade.	- Discussão sobre o jogo. - Debate sobre as dificuldades e facilidades do jogo. - Ficha avaliativa.
04/10	Reflexão dos alunos sobre as atividades realizadas		- Digitação das perguntas da pesquisa (o que mais gostaram, o que não gostaram, sugestões de jogos que eles conheçam.)	Realização da pesquisa sobre os jogos:	- Montagem de um gráfico. - Relatório final de cada aluno.

No final de cada aula, estarei solicitando que os alunos preencham uma ficha com as seguintes questões:

- a) Atividades preferida na aula de Educação Física.
- b) Nome do jogo.
- c) Relato sobre o jogo (gostou, não gostou, é melhor do que o seu jogo preferido...).

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá por meio da observação dos alunos (interesse, participação, desempenho), das produções feitas por eles e no momento específico de avaliação.

ANEXO B – Ana: Roteiro de Diário Reflexivo

1. Nome da Atividade: *“Conhecendo a história de sua casa”*
2. Data: 24/05/06
3. Série: 2^a
4. Principais Áreas do Conhecimento envolvidas: História; Língua Portuguesa.
5. Conteúdo (o que vou trabalhar): História da casa de cada um e elementos de construção de texto informativo.
6. Objetivo (s) (porque vou trabalhar):
 - o Construir texto informativo a partir de informações pré-determinadas.
 - o Compreender que as pessoas e as coisas têm diferentes histórias que ora são parecidas ora não.
 - o Entender que há diferentes culturas. o Entender que o passado e presente têm relações.
7. Material:
 - o Roteiro de perguntas mimeografado.
 - o Papel almaço.
 - o Lápis e borracha.
8. Descrição da atividade:

A partir de um roteiro de perguntas sobre a história da casa de cada um, que foi respondido em casa, com a ajuda dos pais, transformar as respostas em um texto informativo.
9. Metodologia (como vou trabalhar):
 - a-) Conversar um pouco sobre as respostas socializando as diferentes histórias das casas de cada um, no passado e no presente.
 - b-) Explicar que utilizarão as respostas do roteiro para construir um texto informativo contando a história da própria casa.

c-) Relembrar que um texto tem parágrafo, pontuação e que quem lê precisa entender o que está lendo.

d-) Monitorar o trabalho dos alunos.

10. Dificuldades encontradas pelos alunos durante o desenvolvimento da atividade:

- 2 alunos não escreveram em forma de texto, copiaram as respostas.

- Os outros alunos, cada um com suas limitações (ortográficas, coesão, coerência, estrutura de um texto, etc.), conseguiram transformar perguntas e respostas em textos, mesmo que não colocassem todas as informações.

- Muitos textos ficaram com poucas informações pois muitas das respostas do roteiro os pais não sabiam.

11. A estratégia utilizada não foi apropriada? Por quê?

Creio que a estratégia utilizada foi boa. Entendo que poderei dar novamente a mesma estratégia para que produzam melhor e além disso, trabalhar com os mesmos objetivos só que com outras estratégias.

12. A consigna

A consigna se deu de forma oral e não escrita. Acho que não interferiu negativamente na hora de realização da tarefa, porém poderia ter dado de forma escrita para observar se teriam condições de entender o que leram.

13. Adequação da atividade

Os alunos não alfabetizados estavam fazendo outra coisa no dia, mas depois adaptei a atividade para eles em forma de perguntas com as respostas. Eles deveriam tentar reconhecer (com a minha leitura) as respostas pertinentes e pintarem.

14. Funcionamento dos agrupamentos:

Oito alunos se reuniram em quatro duplas produtivas para pintar as respostas corretas depois do meu comando, num outro dia. O restante da turma desenvolveu a atividade individualmente.

15. Estratégias utilizadas para superar as dificuldades:

Continuei a atividade visando uma melhor construção do texto. Eles corrigiram o próprio texto por duas vezes, na mesma folha de almoço e puderam comparar sua evolução.

16. Descobertas realizadas

Descobri, ao desenvolver essa atividade, que os alunos foram capazes de compreender a proposta de conhecer a história por meio de roteiros de questões, entrevista e de construir um

texto informativo a partir de informações básicas. Além disso, são capazes de auto-correção.

17. Auto-avaliação.

Entendi que a proposta foi adequada aos alunos, porém nada impede de trabalha-la de formas diferentes. Talvez na descoberta da história da própria casa poderia ter encontrado outras formas de descobrir dados importantes para escrever o texto depois. A formulação das perguntas poderia ser diferente, ou a elas serem acrescentadas novas perguntas importantes.

Roteiro de Perguntas:

1. Sua casa é de que cor?
2. Sua casa tem portão ou porteira?
3. Como são as janelas e as portas?
4. Tem quintal? Como ele é? O que tem nele?
5. Quantos quartos tem?
6. Quantos banheiros têm?
7. Como é a cozinha?
8. Como é a sala?
9. Quem construiu?
10. Alguém morou nela antes? Quem?
11. É casa própria, alugada ou emprestada?
12. Quantas pessoas moram nela?
13. Fica em bairro, vila ou fazenda?
14. Qual o lugar que você mais gosta de ficar na sua casa?

ANEXO C – Mariana: A importância dos Agrupamentos

A interação grupal é, em toda a escolaridade, um importante recurso pedagógico: trabalhar verdadeiramente em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem. A análise pelo professor de como os alunos procederam em relação à tarefa, de como se relacionaram durante sua realização, e dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos permite identificar melhores possibilidades de intercâmbio para atividades futuras.

Para que a interação grupal cumpra seu papel didático é preciso que os alunos realmente realizem juntos uma determinada atividade, que o resultado seja, de fato, produto da ação do grupo - não coincidente, portanto, com o que nenhum aluno poderia realizar individualmente. Se, diante da proposta de recuperar de memória uma história conhecida, uma dupla de alunos tem como resultado basicamente o trabalho de um deles (ainda que com a concordância do outro), por mais interessantes que tenham sido os intercâmbios durante a atividade, não se pode afirmar que o produto final seja resultado da interação dos dois. Nesse sentido, o grande desafio é criar condições didáticas para que a interação verdadeiramente ocorra.

Desde o início do 1º ciclo é imprescindível que se ofereça aos alunos a possibilidade de fazer perguntas sobre todas as coisas e de obter respostas. Respostas que precisam ser adequadas e suficientes para que possam aprender com elas. Da mesma forma, é preciso que o professor investigue quais são as idéias que seus alunos possuem sobre o conteúdo a ser trabalhado para poder organizar o trabalho pedagógico em forma de agrupamentos levando-as em consideração.

PLANEJANDO AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS - CRITÉRIOS

A observação criteriosa do comportamento dos alunos durante o desenvolvimento das atividades oferece informações valiosas para a organização dos agrupamentos na classe: quais alunos têm informações para trocar; quais constituem um grupo realmente produtivo ao trabalharem juntos; quem precisa trabalhar com quem para poder aprender algo. Mas, o critério de agrupamento não pode ter apenas como referência os aspectos cognitivos, pois há muitas outras variáveis importantes a serem consideradas. Assim, se ao propor uma tarefa o professor sabe

que determinado aluno não age cooperativamente no trabalho em parceria, terá então de decidir se vale a pena colocá-los juntos, se isso será realmente produtivo, ou se é o caso, por exemplo, de identificar um terceiro colega que poderia equilibrar o grupo.

Reconhecer a capacidade intelectual dos alunos e a necessidade de arranjar situações-problema adequadas para pensarem são pontos determinantes que balizam a formação dos agrupamentos. O desafio maior é saber o que seus alunos pensam/sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem em cada momento da escolaridade. Como bem sabemos, a diversidade é inevitável na sala de aula: teremos sempre alunos com níveis de compreensão e conhecimentos diferentes e, por isso, o professor precisa conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para planejar as atividades e os agrupamentos, considerando os ritmos e possibilidades, cuidando para que "a música não vibre alto demais", ou que sequer seja ouvida por eles.

Assim, as interações, os agrupamentos devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode levar para pensar. Como já foi citado anteriormente, um outro fator importante a considerar, além do conhecimento que os alunos possuem, são suas características pessoais: seus traços de personalidade, por um lado, e a disposição de realizar atividades em parceria com um determinado colega, por outro. Às vezes, a tomar pelo nível de conhecimento, a dupla poderia ser perfeita, mas o estilo pessoal de cada um dos alunos indica que é melhor não juntá-lo, pois o trabalho tenderia a ser improdutivo. Por exemplo, dois alunos com características fortes de liderança poderiam não desenvolver bem a atividade mesmo com diferentes níveis de conhecimentos. Da mesma forma, juntar um que sabe mais e seja líder com outro que sabe menos e seja apático poderia não dar certo porque certamente o 1º dominaria o 2º e faria a atividade sozinho. Além disso, é preciso avaliar que os níveis de conhecimentos dos alunos agrupados não sejam nem muito distantes nem muito próximos ou parecidos para que a atividade proposta possa ser considerada difícil mas possível de ser realizada. Devem ser parcerias que potencializem a aprendizagem.

Portanto, os agrupamentos dos alunos para a realização das atividades deverão necessariamente considerar: o objetivo da atividade; a possibilidade de realização de cada aluno; suas características pessoais, ou seja, a forma como se relaciona com os colegas, seu ritmo de trabalho etc. e a presença de um desafio, isto é, a atividade deve ser, ao mesmo tempo, difícil e possível.

O PAPEL DO PROFESSOR

Além de contribuir com a aprendizagem dos alunos planejando atividades adequadas e formando agrupamentos produtivos, o professor também tem um papel fundamental durante a atividade, quando circula pela classe observando quais procedimentos os alunos utilizam, fa-

zendo perguntas que ajudem a pensar, problematizando as respostas dadas por eles, fazendo comentários pertinentes que possam fazê-los refletir, apresentando alguma informação útil, valorizando/validando o que está sendo feito, fazendo anotações importantes para a posterior avaliação da atividade, uma espécie de registro no qual constem a data, o nome dos alunos que forem observados mais criteriosamente, o tipo de questões colocadas por eles etc. Trata-se de uma espécie de “mapa”, que facilita não só a documentação das informações em relação à aprendizagem e ao desempenho dos alunos, mas também o planejamento da intervenção junto a todos. Deve-se sempre evitar que esse tipo de intervenção se transforme numa indagação ostensiva que se assemelhe a uma prova oral ou sabatina: a intenção não é testar o aluno, mas funcionar como um parceiro que ajude a aprender. Sempre que for pertinente, é preciso socializar as respostas, discutindo como foram encontradas.

Sabemos que o professor é um informante privilegiado na sala de aula, mas não é o único: se as atividades e os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente com cada um. Por outro lado, vale lembrar que a possibilidade de circular pela classe fazendo intervenções é facilitada pelo trabalho em grupo: quando se tem uma classe numerosa, com todos trabalhando individualmente, é muito difícil intervir com cada um e, ao mesmo tempo, “controlar” a classe. Se o professor tem, por exemplo, 36 alunos divididos em 18 duplas que já sabem trabalhar em parceria, será preciso “controlar” 18 agrupamentos que tendem a funcionar bem, e não 36 alunos que o tempo todo requisitam apenas o professor. De mais a mais, com 18 duplas, é perfeitamente possível intervir com todos a cada uma ou duas semanas, no máximo o que significa acompanhar mais de perto cerca de três agrupamentos por dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos: módulo I / organização Cristiane Pelissari - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001

ANEXO D – Ana: Diário Reflexivo - Animais Vertebrados

1. Data: 31/10/2006	
2. Série:	2ª B
3. Nome da Atividade trabalhada:	Mexendo o esqueleto.
4. Principais Áreas do Conhecimento envolvidas:	Ciências; Português; História.
5. Conteúdo (o que vou trabalhar):	Animais Vertebrados.
6. Objetivo (s) (porque vou trabalhar):	Para o conhecimento e diferenciação de animais que possuem e não possuem esqueleto e coluna vertebral.
7. Material didático utilizado:	Filme do CDCC TÍTULO Animais Vertebrados ÁREA Biologia SUBAREA Vertebrados PRODUTORA Coronet Films TEMPO 10 min. ANO DE PRODUÇÃO 1957 SINOPSE Os animais vertebrados dividem-se em 5 classes: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Todos têm um ponto em comum que é a coluna vertebral, a sua base de sustentação. Através deste filme, podemos compreender os vertebrados e invertebrados por meio de exemplos com animais vivos e em animação. Nro Fita 167 CDCC: Material do dia-a-dia
8. Descrição da atividade e do espaço físico:	Os alunos estão sentados à frente do vídeo. Assistirão ao filme. Debaterão sobre o que assistiram sentados em círculo. Farão o registro (em duplas) do que assistiram, para complementar os conhecimentos em outras aulas. O que deverão seguir é: 1. O que sabiam antes de assistir o filme?; 2. O que aprenderam com o filme e com as discussões?; 3. O que mais poderiam ou gostariam de aprender em outras aulas? E 4. O que mais gostaram de ver no filme?

9. Metodologia (como vou trabalhar):	<p>Iniciarei com conversa prévia fazendo perguntas para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e anotarei na lousa para que verifiquem se suas idéias/hipóteses iniciais estavam corretas ou não. Passarei o filme.</p> <p>Conversaremos sobre o que viram no filme, lembrando. Se for necessário passarei novamente.</p> <p>Farão os registros no caderno do que assistirão em duplas para que um auxilie o outro.</p> <p>O trabalho será complementado em outras aulas.</p>
10. Dificuldades encontradas pelos alunos durante o desenvolvimento da atividade:	<p>Os alunos encontraram um pouco de dificuldade de organizar as idéias em duplas antes de colocá-las no papel e também em absorver mais do conteúdo do filme, não ao que se refere á coluna vertebral dos animais, mas ás características de cada espécie animal (Aves, peixes, anfíbios, répteis, mamíferos). Compreenderam as características básicas, mas não tantos detalhes (que não acho serem importantes neste momento).</p>
11. A consigna foi malfeita ou confusa? Justifique.	<p>Creio que o primeiro item do registro (o que sabiam antes de assistir o filme?) deveria ter sido feito antes de assistir ao filme e não depois. Muitas crianças registraram respondendo “nada”, mesmo depois de termos anotado as hipóteses que tinham sobre o assunto na lousa. Creio que não consideraram as hipóteses como conhecimento, mas como algo “errado” e, portanto, não válido.</p>
12. Adequação da atividade:	<p>Para os alunos não alfabetizados propus outra atividade. Agrupei-os de acordo com os níveis de escrita (um que sabe um pouco mais com outro que sabe um pouco menos). Discutimos sobre as cinco espécies animais que fazem parte dos animais vertebrados. Escrevi-as na lousa. A partir daí os alunos indicaram 3 animais pertencentes a cada espécie. O que tinha mais dificuldade foi o responsável por escrever tendo auxílio do que sabia um pouco mais. Talvez pudesse ter pensado em outra forma de fazer o registro como fizeram os outros. Ocorreu-me isso agora.</p>
13. Funcionamento dos agrupamentos:	<p>Alguns agrupamentos que fizeram o registro realmente trabalharam muito bem, porém em outros percebi que um só fazia ou que conversavam sobre outras coisas. Foram exceções, mas que indicaram que esses alunos não devem ser agrupados.</p> <p>Acho que foram duas atividades que precisavam de mim e creio ter dado muito mais atenção aos não alfabéticos do que aos alfabéticos. As atividades deveriam ser feitas em dias diferentes talvez.</p> <p>Quanto aos agrupamentos dos alunos não alfabéticos fiquei realmente impressionada com os resultados. Fiquei bastante satisfeita com o desempenho deles e principalmente com suas escritas.</p>

14. Estratégias utilizadas para superar as dificuldades:	Deixei a desejar com o alfabéticos pois dei muita atenção aos outros.
15. A estratégia utilizada não foi apropriada? Por quê?	Para os alfabéticos não pois não dei a atenção devida, orientação, acompanhamento, etc.
16. Descobertas realizadas	A maior descoberta foi com os agrupamentos dos não alfabéticos. Todas as duplas se empenharam muito e produziram excelentes resultados. Além disso, achei bacana as hipóteses anteriores dos alunos (animais vertebrados são animais bravos, mau cheirosos, feios, que vivem no mato.... aves, mamíferos, lobos, etc.)
17. O que foi interessante? O que deu certo? Por quê?	Interessante é que perceberam que diferentes animais, que podem viver na terra, água ou ar, que tem características tão diferentes podem ter algo em comum e que esse algo em comum é a coluna vertebral. Além disso, perceberam que nem todos os animais têm a coluna e que esses são a maioria.
18. O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê?	Alguns agrupamentos dos alfabéticos porque faltou mais acompanhamento meu.
19. Como foi seu desempenho na(s) atividade(s)?	Bom com os não alfabéticos e nem tão bom com o restante.
20. O que você acha que faltou e quais as alterações que poderiam ser feitas na próxima proposta?	Pedir que anotassem o que não sabiam sobre o assunto antes de passar o filme.
<p>Observações: Os alunos ficaram bastante atentos durante a exibição do filme. Fizeram várias anotações pois sabiam que depois teriam de fazer o registro. Até mesmo os não alfabéticos queriam fazer suas anotações.</p> <p>Verificamos as hipóteses e eles comprovaram aquelas que estavam corretas e as que não estavam.</p> <p>Aulas assim são mais agitadas e nos cansam mais, mas também são mais produtivas e reais.</p>	No outro dia (hoje – 01/11) troquei os registros entre as duplas e pedi para que corrigissem e completassem os registros dos colegas e para os não alfabéticos fiz atividade de leitura com a lista dos animais (tinham de reconhecer os animais a partir do meu ditado) e também ordenaram os animais alfabeticamente.

ANEXO E – Ana: Roteiro de Plano de Aula Semanal

1. Nome da Atividade.
2. Data.
3. Série.
4. Principais Áreas do Conhecimento envolvidas.
5. Conteúdo (o que vou trabalhar).
6. Objetivo(s) (porque vou trabalhar).
7. Material.
8. Descrição da atividade.
9. Metodologia (como vou trabalhar).
10. Dificuldades encontradas pelos alunos durante o desenvolvimento da atividade.
11. A estratégia utilizada não foi apropriada? Por quê?
12. A consigna.
13. Adequação da atividade.
14. Funcionamento dos agrupamentos.
15. Estratégias utilizadas para superar as dificuldades.
16. Descobertas realizadas.
17. Auto-avaliação.

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](#)