

PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE PARA PROFESSORES INICIANTEs: FASES DE UM PROCESSO

ALINE M. DE M. R. REALI

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
darr@ufscar.br

REGINA M. S. P. TANCREDI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências da Universidade Federal de São Carlos
drpt@ufscar.br

MARIA DA GRAÇA N. MIZUKAMI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
gramizuka@gmail.com

RESUMO

Neste artigo analisamos as fases evidenciadas no desenvolvimento do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (SP). O programa se caracteriza por ser online e é dirigido para professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência. Foi conduzido por três pesquisadoras e onze mentoras (professoras experientes) que acompanharam individualmente, a distância e por meio de correspondências eletrônicas, 56 professoras iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio. Do ponto de vista teórico consideramos a literatura relativa à aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; início da carreira docente; processos de mentoria e educação a distância. Metodologicamente desenvolvemos uma pesquisa-ação a partir de estratégias

Este artigo tem como base os projetos: Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: Implementando e Avaliando um Contínuo de Aprendizagem Docente (UFSCar-Fapesp/Ensino Público, Relatórios de Pesquisa, 2005-2008); A Participação em um Grupo de Pesquisa como Ferramenta de Aprendizagem Profissional da Docência para Professores Experientes: o Caso do Programa de Mentoria da UFSCar (UFSCar-CNPq/Projeto e Relatório de Pesquisa, 2005-2006).

construtivo-colaborativas. As principais fontes de dados foram as correspondências trocadas entre mentoras e professoras iniciantes; diários reflexivos de mentoras e professoras iniciantes; redação de casos de ensino pelas professoras iniciantes; registros de observação das reuniões semanais ocorridos entre pesquisadoras e mentoras. Os resultados apontam que os processos de mentoria investigados ocorrem segundo fases distintas (fase inicial ou de aproximação; fase de desenvolvimento ou aprofundamento; fase de desligamento) com características, objetivos e procedimentos próprios.

ENSINO A DISTÂNCIA – EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PROGRAMA DE MENTORIA DO PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCAR

ABSTRACT

ON-LINE MENTORING PROGRAM FOR NOVICE TEACHERS: PHASES OF A PROCESS. This article analyzes the development phases of the On-line Mentoring Program at the Teachers Portal of Universidade Federal de São Carlos. The mentoring program is an on-line program aimed at elementary school teachers at the first grades with up to five years of experience. It is carried out by ten mentors coaching by electronic 56 novice teachers during six to 28 months. Its theoretical framework includes literature on teacher learning and professional development, the first years of teaching, mentoring processes and distance education. The research design adopted in this investigation can be characterized as action-research founded on constructive-collaborative strategies. Its chief sources of data were: written communications between mentors and novice teachers, mentors' and novice teachers' reflexive journals, and reports on observations at weekly meetings between mentors and researchers. Results indicate that the investigated mentoring processes occur consistent with distinct phases and their intrinsic characteristics, goals and procedures.

DISTANCE EDUCATION – LIFELONG EDUCATION – TEACHER EDUCATION – PROGRAMA DE MENTORIA DO PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCAR

ALGUMAS IDEIAS INICIAIS

Neste artigo identificamos, descrevemos e analisamos as fases evidenciadas no desenvolvimento do Programa de Mentoria – PM –, do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, caracterizadas a partir de demandas formativas das professoras iniciantes e de apoios promovidos pelas mentoras participantes. O PM estudado é *online*, dirigido a professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência docente; foi conduzido por três pesquisadoras e dez mentoras que acompanharam, a distância e por meio de correspondências eletrônicas, 56 professoras iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio.

Para o desenvolvimento do PM contamos como contexto o Portal dos Professores (www.portalprofessores.ufscar.br), que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e visa a

atender, com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, professores em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino e outros agentes educacionais. O Portal busca possibilitar o acesso a um conjunto variado de informações por parte dos professores e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional, predominantemente via Internet, por meio dos inúmeros programas e atividades nele desenvolvidos.

Na proposição do PM levamos em conta a importância de uma formação docente qualificada em face dos inúmeros problemas educacionais evidenciados no país, embora tenhamos clareza das dificuldades de explicitar tal influência sobre o desempenho de alunos, e apostamos fortemente na relação entre uma boa formação profissional e uma atuação competente.

Consideramos que os conhecimentos derivados dessa investigação servem de subsídios para os programas de indução, ou seja, de acompanhamento de professores iniciantes, para o desenvolvimento de programas de formação de mentores e o delineamento de ações voltadas para a ampliação da base de conhecimentos de professores em diferentes fases da carreira, assim como para o uso da *web* como espaço de formação profissional.

Como base conceitual para o seu desenvolvimento consideramos: ideias referentes ao caráter processual e social do aprender a ensinar e a ser professor; que professores, dependendo da fase da carreira que se encontram, demandam ações formativas específicas e que as interações sociais não mais necessitam estar confinadas a um espaço geográfico específico ou limitado, uma vez que as pessoas podem interagir umas com as outras em qualquer espaço e em qualquer tempo, como se dá via Internet.

Há fortes indícios da necessidade de voltarmos a atenção para um período crítico no desenvolvimento profissional de professores – o início da carreira docente. Em linhas gerais, trata-se de uma fase em que o jovem profissional aparentemente sofre de uma espécie de “miopia” (Grossman, Thompson, Valencia, 2001), uma vez que focaliza seu olhar primordialmente em suas competências como professor e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula. A visão, durante algum tempo, permanece fixa sobre os contextos mais próximos de atuação. Nessa época, luta para desenvolver um repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ensinar e ao ser professor, ao conteúdo específico que deve ensinar e à sua representação adequada para que os alunos aprendam.

Ainda que haja estudos dessa natureza, notamos uma lacuna na literatura brasileira sobre a fase inicial da carreira docente, sobre programas de mentoria, sobre professores experientes que ensinam outros professores a ensinar. Identificamos, também, nos diferentes sistemas e níveis de ensino, a ausência de políticas públicas que levem em conta esses aspectos.

Por sua vez, raramente os contextos de atuação profissional dispõem de recursos voltados para minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira, pois, além da falta de compreensão das particularidades desse período, não há no país tradição de a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes. Neste texto nossa atenção está voltada para esses aspectos.

Temos defendido que os processos de desenvolvimento profissional da docência sejam centrados na escola. No caso específico do PM, apesar de sua característica *online*, o foco permanece na escola. Buscamos o estabelecimento virtual de uma rede de diálogo entre professoras iniciantes e mentoras, cujo desenvolvimento considerou as características dos contextos de atuação das iniciantes. No PM objetivamos, também, formar mentores para atuar, via Internet, junto a professores iniciantes, investigando os processos envolvidos e a sua contribuição para o exercício das atividades de mentoria. Esses focos permitiram compreender como se configura e como pode ser desenvolvida a base de conhecimentos de professores experientes ao atuarem como mentores em situação a distância.

Na investigação adotamos perspectivas que ajudam a compreender a complexidade dos processos envolvidos na vida da escola e as características singulares de seus participantes. Esses modelos de pesquisa e intervenção implicam conhecer a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e por que o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, se necessário, construir formas de enfrentamento que considerem as especificidades de cada professor, das escolas e da comunidade. Para tanto é preciso estabelecer com os professores, e indiretamente com as escolas, um trabalho processual que se define pelo caráter de “mão dupla”, evitando encará-los apenas como fornecedores de dados para a atividade de pesquisa. Isso significa conceber que os envolvidos assumem papéis de natureza colaborativa, em que cada um tem o que aprender com o outro e em que a

relação estabelecida é multifacetada e não hierarquizada. Nessa perspectiva as situações consideradas dilemáticas ou problemáticas exigiram tomada de decisões e construção de soluções conjuntas (Cole, Knowles, 1993).

Com o advento da tecnologia computacional, a Internet se converteu em uma ferramenta propícia para o desenvolvimento de processos formativos e, como tal, foi adotada pelo PM. Programas desenvolvidos por essa mídia são muitas vezes denominados “mentoria virtual” ou “telementoria” (Knapczyk et al., 2005) e o uso de *emails* ou teleconferências oferecem suporte quando relações face a face entre mentor e mentorados são inviáveis ou desnecessárias.

Algumas vantagens podem ser pontuadas nesse sistema, tendo em vista programas de mentoria: um professor iniciante pode receber orientações de um professor experiente que se encontra distante geograficamente; mentores e iniciantes podem interagir numa frequência e em momentos/períodos que os encontros presenciais nem sempre permitem; os contatos assíncronos possibilitam troca de mensagens com conteúdos mais refletidos e orientados para o objetivo central do processo; permite maior privacidade e, assim, assuntos delicados e pessoais podem ser abordados, o que nem sempre é favorecido pela comunicação face a face.

Tendo em vista as colocações anteriores, ao planejar, desenvolver e avaliar o PM da UFSCar, encontramos respostas que podem subsidiar projetos de apoio à docência, tendo como base a cooperação, que deve estar inscrita na organização do trabalho da escola (ciclos, procedimentos pluridisciplinares e outras formas instituídas de ação coletiva) na perspectiva apontada por Thurler e Perrenoud (2006), embora, no caso em pauta, a cooperação se dê fora do âmbito escolar.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCAR

Nas últimas décadas, a pesquisa sobre o ensino e sobre os processos de escolarização passou por um período de mudanças conceituais e metodológicas, sendo cada vez mais adotadas as abordagens que visam a compreender a complexidade dos processos envolvidos na vida da escola e as características singulares de seus participantes. Essas alternativas são importantes quando se

concebe que a aprendizagem da docência e a socialização profissional têm como fundamento as experiências vivenciadas pelos professores e seus modos de conhecimento e sofrem a influência de fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho. Tais aprendizagens são iniciadas desde as primeiras experiências escolares e acompanham a trajetória profissional dos professores (Cole, Knowles, 1993) em vista da natureza dinâmica e complexa dos contextos em que ocorrem as práticas pedagógicas: as salas de aula.

Para atuarem nesses contextos os professores precisam adquirir e desenvolver uma base de conhecimento constituída por um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem, a qual apoia os processos de tomada de decisões (Shulman, 1986, 1987). Outros conhecimentos profissionais podem ser considerados nessa base – conhecimento pessoal prático, da profissão, de casos, dos fundamentos educacionais, de metáforas, dentre outros – e são igualmente importantes para o processo de desenvolvimento profissional da docência (Schoenfeld, 1998).

A pesquisa na área de formação de professores aponta que as práticas docentes são fortemente determinadas pelos seus conhecimentos, crenças, metas e hipóteses assim como pelas concepções que têm sobre a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem. Por essa razão os programas de formação continuada devem estar adaptados às necessidades específicas dos professores e aos contextos de atuação e considerar os seguintes aspectos: a aprendizagem do adulto se volta mais diretamente ao prático que ao teórico (Darling-Hammond, 1994; Garcia, 1999; Calderhead, 1996; Schoenfeld, 1998); a reflexão sobre a ação pedagógica é uma estratégia poderosa para a formação continuada de professores, a qual deve ocorrer, a partir das suas experiências; os professores necessitam de tempo e espaço mental – que deveriam ser assegurados institucionalmente pelas políticas públicas de educação – para se desenvolverem profissionalmente (McDiarmid, 1995).

Ao estudar os fenômenos ocorrentes nas escolas, nas salas de aula e o trabalho de professores, os pesquisadores, mais recentemente, têm penetrado nas salas de aula e nas escolas para observar, participar e discutir o ensino e a aprendizagem com os seus principais protagonistas: os professores e os alunos. Essas investigações caracterizam-se por uma inserção mais prolongada na escola dos chamados “parceiros” da universidade. O modelo de pesquisa e

intervenção implica, nesses casos, conhecer a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e por que o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, caso necessário, construir formas de enfrentamento que considerem as especificidades das escolas e da comunidade. À luz desse paradigma investigativo (por muitos designado construtivo-colaborativo ou pesquisa-ação) torna-se essencial que as partes envolvidas assumam papéis de natureza colaborativa, em que cada um tem o que aprender com o outro.

Mizukami et al. (2002) destacam que ao assumir esse modelo de pesquisa há uma tendência para a inquirição, a qual objetiva gerar novos conhecimentos ao contemplar problemas do dia a dia escolar. Essa atitude reflexiva exige diálogo, conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco entre professores e pesquisadores. Ao enveredarem por tais processos, estes colaboram entre si, permitindo o desenvolvimento de compreensões mútuas e de consensos, a promoção de tomada de decisão democrática e ação comum (Clark et al., 1996, 1998). As ações colaborativas envolvem a interpretação dos dados e do contexto ao qual se referem (Wasser, Bresler, 1996) e possibilitam levar em conta múltiplas visões no processo de atribuição de significado e de construção de soluções aos problemas identificados.

No caso do PM, uma pesquisa-intervenção, as ideias apontadas são básicas tendo em vista o seu caráter processual e colaborativo, embora não tenhamos nos inserido num contexto escolar em específico. Como a intenção era promover aprendizagens profissionais de professores em diferentes fases da carreira e fomentar o seu profissionalismo, os seguintes aspectos foram considerados: o cenário atual das reformas educativas e o papel da educação a distância nesse contexto; a limitação dos processos de formação inicial e continuada existentes; a necessidade premente de que os professores (de diferentes níveis e modalidades de ensino) desenvolvam uma base de conhecimento sólida e compatível com as demandas da sociedade em relação à escola.

Consistentemente adotamos estratégias construtivo-colaborativas de pesquisa e intervenção, o que significou que muitas das ações foram definidas ao logo do tempo, em razão dos acontecimentos e das análises destes. Como fontes de dados utilizamos as correspondências eletrônicas trocadas entre cada mentora e suas professoras iniciantes e aquelas das mentoras entre si e com as pesquisadoras (as quais foram armazenadas em local específico do Portal

dos Professores); diários reflexivos das mentoras e professoras iniciantes e as transcrições dos encontros semanais que contavam com a participação das mentoras e pesquisadoras. Consideramos que os dados obtidos compuseram um conjunto de narrativas sobre os processos promovidos e, por isso, foi necessário o estabelecimento de algumas rotinas para a sua análise.

A cada semana líamos as narrativas e procurávamos estabelecer o foco e temas tratados. Em seguida essas informações eram sistematizadas em uma linha do tempo de modo que pudéssemos acompanhar o que cada professora iniciante estava “conversando” com sua mentora. Esses dados eram complementados com informações das mentoras sobre os processos de mentoria conduzidos, as experiências de ensino e aprendizagem¹ realizadas e dificuldades ou dilemas enfrentados, em um relato semanal escrito por cada uma delas. As informações referentes às professoras iniciantes e sua interação com as mentoras eram então compiladas em um quadro- síntese que servia de pauta inicial para a reunião semanal mantida entre mentoras e pesquisadoras. Nessas reuniões pudemos definir as características do PM e seus desdobramentos bem como promovemos o desenvolvimento profissional das mentoras. Os dados relativos às reuniões eram também compilados em uma outra linha do tempo e serviam para as pesquisadoras acompanharem o seu andamento. Os dois conjuntos de dados serviam, portanto, para definirmos os passos da intervenção como também construirmos as respostas às questões de pesquisa.

Numa primeira etapa, de outubro de 2003 a junho de 2004, as professoras experientes, por meio de encontros semanais com as pesquisadoras, elaboraram as bases do PM, seu currículo e características. Essa foi uma etapa do processo formativo das mentoras, uma vez que um conjunto de atividades (estudos de casos, de textos, discussões, relatos escritos e discussão de temas comuns ao desenvolvimento e implementação do PM) foi desenvolvido visando à construção da identidade do grupo e de um repertório de

1. Experiências de ensino e aprendizagem – EEA: “situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas por elas elencados como sendo de interesse individual ou grupal e discutidas coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos – que podem implicar ações junto a pequenos grupos de professores ou junto às salas de aulas envolvendo professora e alunos – geralmente oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia a dia da escola e das políticas públicas” (Mizukami et al., 2002, p. 11).

comportamentos profissionais relativos ao acompanhamento de professoras iniciantes. Nesse processo junto às mentoras, consideramos suas concepções sobre ensino, aprendizagem, conhecimento, alunos, professor, escola, currículo etc., bem como o que qualificaram como necessário para desempenhar o papel de mentoras. Além disso, foram delineadas as características gerais e definidos os pressupostos, o “currículo”, as atividades, a duração do Programa de Mentoria.

Na segunda etapa, de julho 2004 a junho de 2005, as mentoras foram capacitadas no uso da informática e da Internet. A terceira etapa, a mais importante, teve início em março de 2005 e foi até dezembro de 2007, quando 13 mentoras (três desistiram em processo) atuaram junto a 56 professoras iniciantes. Usamos o feminino, mas houve um professor no grupo de iniciantes.

Formalmente o PM foi idealizado para ser desenvolvido em 120 horas, ao longo de um ano. Considerando a manifestação de algumas iniciantes que concluíram essa primeira fase e a avaliação das mentoras sobre o progresso do programa, foi acordada a realização de um módulo suplementar com características específicas. Essa decisão implicou o desenvolvimento do PM em dois módulos distintos. O Módulo 1, que envolveu a troca de correspondências e a condução de experiências de ensino e aprendizagem pelas professoras iniciantes sob a supervisão estreita de sua mentora, e que era finalizado com a elaboração de um caso de ensino sobre o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista a participação no PM. Um segundo módulo (Módulo 2) foi conduzido com algumas professoras iniciantes, dado seu interesse em continuar a manter contato com a mentora; nesse caso ao menos uma experiência de ensino e aprendizagem de modo mais independente em relação à mentora foi desenvolvida. Nesse segundo módulo cada professora iniciante foi certificada em mais 60 horas.

Das 56 professoras iniciantes envolvidas no programa, 19 desistiram (33,9%). Do total, 37 professoras iniciantes concluíram o primeiro módulo e destas, dez fizeram e concluíram o segundo módulo. O grupo de mentoras se manteve ao longo do tempo com um total de dez professoras com experiências diversificadas e com mais de 15 anos de atuação cada uma delas, ainda que três tiveram – por motivos diversos – de deixar o programa. Essas professoras eram consideradas pelas comunidades escolares como bem-sucedidas; apenas quatro delas tinham experiência anterior como formadoras e nenhuma havia atuado em programas a distância.

Durante a participação no PM as professoras iniciantes e mentoras desenvolveram, entre outras atividades, um conjunto de experiências de ensino e aprendizagem (Mizukami et al., 2002), que são situações estruturadas, planejadas conjuntamente por mentoras e iniciantes, desenvolvidas pelas professoras iniciantes em suas classes e voltadas para a minimização de dificuldades específicas indicadas pelas iniciantes. As experiências de ensino e aprendizagem poderiam ser relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula, ao ensino de um conteúdo específico ou envolver atividades como a interação das professoras iniciantes com a comunidade dos pais dos seus alunos. Essas experiências foram fundamentais para a aprendizagem da docência das professoras iniciantes e das mentoras e serão objeto de um olhar mais detalhado, pois possibilitaram perceber os ciclos vitais do processo de mentoria desenvolvido.

CICLO VITAL DO PROCESSO DE MENTORIA

Ao longo da realização do Projeto de Mentoria pudemos identificar a vivência de diferentes fases no desenvolvimento profissional das participantes – em especial das professoras iniciantes – o que permitiu descrever a configuração desses períodos. Com base nos dados obtidos podemos afirmar que os processos de mentoria investigados ocorreram segundo etapas distintas (fase inicial ou de aproximação; fase de desenvolvimento ou aprofundamento; fase de desligamento) com características, objetivos e procedimentos próprios, embora os temas tratados pudessem se repetir.

Cada uma das fases implicou a discussão de determinados temas entre professoras iniciantes e mentoras e exigiu apoios específicos das mentoras, considerando-se as demandas formativas evidenciadas pelas iniciantes. Além disso, essas diferentes etapas apresentaram momentos ou períodos críticos em que observamos mais claramente mudanças nas participantes: um novo posicionamento ou novas aprendizagens.

Nos processos de mentoria conduzidos pelas diferentes díades (mentora-professora iniciante), observamos que problemas relativos à escolha de classe, ao manejo de sala e relacionados ao conhecimento da cultura da escola ocorrem mais frequentemente no início do ano letivo. Dificuldades relativas ao desenvolvimento e manutenção de atitude positiva em relação às atividades de ensino, ao papel docente e atendimento das necessidades específicas dos alunos ocorrem mais no segundo semestre.

Ao observarmos a sazonalidade dos temas tratados e apoios demandados, percebemos indícios de que o processo de mentoria flui melhor no decorrer do primeiro semestre dos anos letivos, pois há maior disponibilidade das professoras iniciantes de atenderem as solicitações e sugestões de suas mentoras. O segundo semestre parece ser “mais pesado” e difícil para assumirem novas atitudes ou mesmo realizarem as tarefas propostas pelas mentoras.

A sazonalidade evidenciada na manifestação das dificuldades das professoras iniciantes do Programa de Mentoria encontra apoio na descrição de experiências e atitudes de professores em seu primeiro ano de atuação relatados por Moir, citado por Villani (2002). A recorrência dos problemas observados nos diferentes semestres letivos se justifica pelas relações precárias de trabalho estabelecidas entre as professoras iniciantes e as escolas – como é o caso de atuar com contratos temporários de trabalho – o que faz uma mesma professora atuar em contextos escolares muito diferentes, ensinar para várias séries e se adaptar a comunidades escolares particulares ao longo dos primeiros anos de docência.

A característica sazonal dos problemas enfrentados pelas professoras iniciantes dá um tom também sazonal às dinâmicas de apoio oferecidas pelas mentoras. Entretanto, identificamos a ocorrência de fases sequenciais mais ou menos delimitadas cuja duração temporal é variável: uma inicial, ou de aproximação, uma relacionada ao desenvolvimento e uma terceira de encerramento.

Fase inicial

Também chamada fase de aproximação, pode ser descrita como um período de “apresentação, contatos iniciais e investigação para conhecimento e busca de afinidades” (Erika²) e “contempla apresentação da mentora, do programa e da professora iniciante” (Rose). É um período de busca de informações: “a identificação da necessidade do professor, caracterização da escola – “estrutura física, equipe pedagógica, descrição dos alunos e características da sala de aula” (Mônica). Trata-se de uma fase de “descobertas, de levantamento de conhecimentos prévios, caracterização dos alunos e das dificuldades vividas pela

2. Entre parênteses, identificação das mentoras.

professora iniciante, descobertas de ambas as partes do que será interessante e/ou relevante estabelecer como foco das interações” (Daniela). É uma fase em que a imagem da professora iniciante é delineada pela mentora a partir das primeiras impressões (supomos que similarmente ocorra a construção da imagem da mentora pela professora iniciante). Trata-se de um momento ou período crítico, uma vez que a forma pela qual as primeiras palavras são usadas pode gerar um tipo de postura que afeta a interação posterior.

As mentoras em geral enviam mensagens de boas vindas calorosas e gentis e buscam informações mais detalhadas sobre as práticas das professoras iniciantes e suas dificuldades, sobre os alunos e a escola. No início da realização do PM, o grupo de mentoras analisava intensamente as mensagens iniciais. Com a ampliação da experiência, aos poucos foram adquirindo mais autonomia na condução das interações nessa fase inicial.

Ao analisar meus contatos com as professora iniciantes observo que a fase de iniciação ocorreu praticamente da mesma forma com as três: mensagem de boas vindas, identificação da necessidade do professor, caracterização da escola – estrutura física, equipe pedagógica, descrição dos alunos e características da sala de aula. Porém, com cada professora iniciante, houve um aprimoramento da minha interação com elas de acordo com a experiência que se estabelecia. (Mônica)

Essa fase é encerrada quando a mentora, em conjunto com a sua professora iniciante, delimita os problemas que serão abordados na fase subsequente.

Fase de desenvolvimento

Ou fase de aprofundamento, implica a consolidação das interações de mentoras e professoras iniciantes por meio da discussão focalizada e aprofundada de um ou mais temas relacionados às dificuldades enfrentadas pelas iniciantes. Envolve a realização de atividades práticas ou de experimentações pelas professoras iniciantes, sob a supervisão das mentoras, que são acompanhadas e avaliadas “através de relatos: dúvidas, constatações, dificuldades, retomadas, mudanças, ajustes. A sistematização desses momentos não significa que devem estar sendo contemplados em todas as experiências de ensino e

aprendizagem desenvolvidas” (Maria Inês). Esse período é “marcado por mensagens mais substanciais e pontuais, referentes a situações reais, concretas” (Daniela), uma vez que

...focam um tema específico para discutir, é repleto de questionamentos. Ali ocorrem pesquisas bibliográficas, troca de experiências entre as mentoras e a professora iniciante é muito solicitada. Desta fase podem surgir outras situações, ao longo do processo, caso o trabalho surta efeitos positivos, caso aconteça alguma situação que desvie o foco anterior, caso a professora iniciante não responda satisfatoriamente àquilo que foi proposto. Nesta fase, também, aparecem os resultados, revelados nas experiências de ensino e aprendizagem e a professora iniciante pode iniciar um processo de maior independência de sua mentora. (Cristina)

É, portanto, um período de aprendizagens intensas tanto para as professoras iniciantes como para as mentoras: “vem então a fase do desenvolvimento da aprendizagem. Aprendizagem esta que acontece dos dois lados. Aprendi muito na interação com minhas professoras iniciantes e certamente elas aprenderam algo comigo também” (Regina).

As experiências desse período se configuram como contexto natural para o processo de mentoria auxiliar as professoras iniciantes a enfrentarem suas dificuldades e para facilitar o seu engajamento na construção de repertórios de comportamentos profissionais mais competentes.

No PM esse contexto foi estabelecido a partir da realização de um conjunto de atividades relacionadas ao planejamento e desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem. Essa estratégia foi adotada por mentoras e pesquisadoras nos primeiros meses de funcionamento do programa, porque se constatou que muitos trabalhos com as iniciantes careciam de uma direção definida em conjunto com as mentoras, e que muitas das propostas apresentadas às iniciantes não eram por elas desenvolvidas.

Nessa época notamos que muitas mentoras apresentavam dificuldades de conduzir o processo de orientação das professoras iniciantes e se esforçavam para responder todas as dúvidas e colaborar para a superação das dificuldades. As correspondências apresentavam alta frequência, teor amplo e envolviam problemáticas de muitas naturezas; ao mesmo tempo em que eram solicitadas

informações, havia a cobrança de “tarefas” pelas mentoras e a apresentação de novas dificuldades pelas professoras iniciantes. Nossa avaliação indicou que, por serem iniciantes, as mentoras queriam auxiliar as suas mentoradas em todas as dificuldades e simultaneamente estavam com dificuldade de dosar as solicitações a elas apresentadas e avaliar os resultados obtidos.

As experiências de ensino e aprendizagem foram compreendidas, no PM, como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras em conjunto com professoras iniciantes e por estas implementadas, tendo por base os temas apontados como de seu interesse. Essas experiências foram definidas da seguinte forma pelas mentoras e pesquisadoras:

O objetivo principal do desenvolvimento de uma experiência de ensino e aprendizagem é promover a aprendizagem, a construção de novos conhecimentos e a autonomia da professora iniciante, para que possa enfrentar as diversas situações que ocorrem na dinâmica da sala de aula e na escola. No âmbito do PM, uma experiência de ensino e aprendizagem surge de uma necessidade expressa pela iniciante, deriva de um problema relacionado necessariamente à tarefa docente (da prática pedagógica, do cotidiano da escola ou da aprendizagem de um conceito/procedimento). Em colaboração, iniciante e mentora definem o tema a ser desenvolvido e passos que podem ser reconstruídos/ampliados/modificados ao longo do tempo, em função do que vai ocorrendo durante o processo. O enfrentamento da situação deve ser feito de forma organizada, envolvendo a realização de atividades, relatos descritivos/reflexivos, questionamentos, inquirições, experimentações, aplicações, retomadas. Não tem duração predeterminada, mas tem começo, meio e fim. Os objetivos da experiência de ensino e aprendizagem, embora possam estar claros para a mentora, podem ir se constituindo, para a iniciante, no decorrer das interações, à medida que as atividades se desenvolvem e são relatadas por ela. (Reunião de pesquisadoras e mentoras, agosto/2007)

As experiências de ensino e aprendizagem funcionaram tanto como ferramenta de intervenção quanto de pesquisa, pois possibilitaram o estabelecimento de relações entre teoria e prática, a configuração e o detalhamento de processos de desenvolvimento profissional e de processos reflexivos das professoras iniciantes e das mentoras, e a produção de conceitos sobre tais

processos. Ao longo do PM várias experiências de ensino e aprendizagem foram desenvolvidas. Algumas professoras iniciantes trabalharam mais intensamente com uma única experiência e outras com mais de uma, algumas com uma classe como um todo e outras com alguns alunos em específico.

Até a definição do foco de uma experiência de ensino e aprendizagem vislumbramos um período de negociação entre mentoras e professora iniciante para a definição do tema a ser desenvolvido. Era uma fase tensa para as mentoras, pois investiam, muitas vezes sem sucesso, na promoção da independência das professoras iniciantes mais do que na oferta de apoio emocional. Aos poucos as mentoras “descobriram” a importância das EEA como eixo articulador do processo e das interações; perceberam ser imprescindível o desenvolvimento de atividades planejadas e também o seu registro. No caso das professoras iniciantes que ingressaram após algum tempo de funcionamento do programa o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem já era sinalizado logo nas primeiras correspondências embora a sua realização implicasse um planejamento prévio que demandava cumprir antes algumas tarefas ou etapas.

Para o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem geralmente as mentoras orientavam as professoras iniciantes para definirem um ou mais temas a partir da caracterização das suas dificuldades e em seguida procuravam, em conjunto, estabelecer prioridades que seriam mais bem discutidas e trabalhadas em profundidade. Após a definição de um foco, novas discussões eram conduzidas para a mentora compreender melhor as dificuldades da professora iniciante e para que elas – por meio de descrições detalhadas de seu dia a dia, de seus alunos, da escola, das atividades desenvolvidas – aprendessem a analisar a própria atuação, as ocorrências de sala de aula e da escola, tendo como objetivo construir respostas pertinentes aos dilemas e dificuldades enfrentados. Essas discussões foram acompanhadas de orientações para que as professoras iniciantes redigissem diários reflexivos sobre suas vivências, num processo similar ao que nós, pesquisadoras, conduzíamos com as mentoras.

Notamos que o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem gerou sistematicamente o contexto de interação de mentora e professora iniciante; a realização das atividades delineadas no seu escopo se configuraram em um tipo de projeto de ação que seguiu basicamente as etapas

ou passos indicados no quadro I. As mensagens dessa fase expressavam o desenvolvimento dos projetos e se configuravam em consonância com o tipo de interação mantida entre mentora e mentorada.

Após o estabelecimento dos temas prioritários para serem discutidos, as mentoras conduziam as interações no sentido de planejar com a professora iniciante uma intervenção voltada para minimizar/solucionar os problemas relatados. Vários foram os temas desenvolvidos com as diferentes professoras iniciantes, mas dois foram abordados em todos os casos: o registro reflexivo e a descrição dos alunos da classe. Depois da preparação do plano de intervenção ele era implementado. Como etapas ou passos seguintes ocorriam a avaliação e redimensionamento do plano de intervenção, se fosse o caso, com base em análises processuais sobre a sua pertinência e a adequação das ações planejadas e implementadas. O desenvolvimento desses passos configura uma experiência de ensino e aprendizagem completa.

As mentoras, nos diferentes passos, ofereceram suporte, apoio, sugestões às professoras iniciantes; apresentaram questionamentos, avaliações e *feedbacks*. O mesmo fazíamos nós em nossos encontros semanais com as mentoras.

Como base teórica para o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem, tomamos como pressuposto que em processos de análise – denominados de reflexão ou inquirição – podemos fomentar o desempenho não passivo e subserviente do papel de professor em face das situações vivenciadas. Ao refletirmos, podemos tomar uma posição sobre as maneiras de controlar nossas práticas, para garantir que as atividades desenvolvidas favoreçam, de um lado, a aprendizagem dos alunos e, de outro, a própria aprendizagem. Entendemos estar promovendo dessa forma a construção da profissionalidade das professoras iniciantes e das mentoras, uma vez que estas também estavam submetidas aos mesmos processos.

A análise crítica das próprias ideias e práticas resultantes do desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem e o seu relato são estratégias importantes para a promoção do desenvolvimento profissional, pois possibilitam ao docente o estabelecimento de um quadro de referências para a aprendizagem continuada posterior, tendo em vista diferentes facetas de seu trabalho e papéis desempenhados. Permite, também, configurar melhor as escolas, as salas de aula e outros contextos de atuação; conhecer quem são os alunos,

quais são e como ocorrem suas aprendizagens, quais são os conteúdos a serem ensinados, além de reconstruir ideias sobre si próprio como profissional.

Com a implementação das experiências de ensino e aprendizagem e seu registro escrito, desenvolvemos um tipo de inquirição narrativa nos moldes indicados por Connelly e Clandinin (2006), pois as mentoras atuaram enfaticamente para que as professoras iniciantes definissem com clareza os processos de ensino ou outras atuações desenvolvidas ao longo do tempo, as condições pessoais e sociais dos envolvidos assim como as forças/fatores circundantes.

A explicitação de informações e ideias – de forma escrita – sobre esses aspectos nas correspondências e diários possibilita o estabelecimento de um fio condutor que produz os sentidos e explicita os significados ao longo da carreira docente, garantindo uma relação entre diferentes etapas formativas e as experiências vividas (Mizukami et al., 2002). Consideramos que professores inquiridores ou reflexivos, que sejam capazes de investigar a própria prática, têm sido com frequência mais capazes de influenciar e moldar os contextos, ambientes e processos de decisão relacionados aos vários papéis docentes. Levamos em conta – e aos poucos as mentoras também o fizeram – que um professor, ao inquirir ou refletir sobre as ocorrências em sala de aula e as exteriores à ela, amplia suas possibilidades de adotar ações pró-ativas em relação aos alunos e às suas aprendizagens, a si próprio em relação ao ensino realizado e ao próprio desenvolvimento profissional. Expor, analisar, questionar, examinar e explorar o que se faz e suas consequências são ações que favorecem maior compreensão a respeito dos contextos em que se atua, das variáveis intervenientes, dos alunos e de seus próprios processos de decisão, entre outras coisas. Permite, além disso, que os professores acionem e utilizem conscientemente seus conhecimentos.

Tais ações implicam gerar um tipo de conhecimento situado por meio da interpretação e do estabelecimento de explicações (teorias pessoais) sobre a prática, bem como a interpretação e o questionamento de teorias formuladas por outros. Buscar e construir respostas pelo método da inquirição são ações relevantes para o processo de se tornar um bom professor. Ao longo do processo de mentoria essas ideias foram tomando corpo para as mentoras e elas as discutiam com suas professoras iniciantes. A realização das experiências de ensino e aprendizagem revelou a importância do confronto das práticas

pedagógicas com o conhecimento teórico no processo de construção dos conhecimentos das professoras iniciantes e de suas mentoras.

Percebemos que mentoras e professoras iniciantes participaram de um ciclo reflexivo (Rodgers, 2002), uma vez que as primeiras incentivaram suas mentoradas a desenvolver a capacidade de observação e a pensar criticamente sobre os alunos e a aprendizagem, levando em conta o ensino, o conteúdo específico e os contextos nos quais todos esses aspectos interagem. E nós – as pesquisadoras – promovemos os mesmos processos junto às mentoras, vivenciando também um ciclo reflexivo.

O desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem estimulou, por sua vez, a capacidade de adotar ações inteligentes baseadas nas compreensões emergentes, seja pelas professoras iniciantes, seja pelas mentoras. Percebemos que, em sua maioria, as ações estiveram pautadas em situações de sala de aula ou se referiram a situações escolares, e se configuraram a partir de processos reflexivos rigorosos e sistemáticos que permitiram a avaliação da situação e o delineamento cuidadoso de alternativas de ação em lugar de ações irrefletidas.

Constatamos, assim, o que Rodgers (2002) define como ciclo reflexivo: aprender a ver, aprender a descrever e a diferenciar, aprender a pensar criticamente e construir teorias e aprender a adotar uma ação inteligente.

O quadro 1 apresenta uma síntese dos componentes das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos módulos 1 e 2 do Programa de Mentoria sob a forma de etapas ou passos.

QUADRO 1
PASSOS E COMPONENTES DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

EEA	Componentes	Descrição
1º passo	Definição do tema da intervenção	Escolha do tema a ser desenvolvido na EEA (ensino do conteúdo de qualquer componente curricular, 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, temas transversais, coordenação pedagógica, relação com os pais dos alunos etc.)

(continua)

(continuação)

2º passo	Planejamento da EEA	Negociação do tema da EEA entre professora iniciante e mentora: 1. esclarecer os objetivos da EEA; 2. escolha inicial das atividades a serem desenvolvidas; 3. escolha inicial de fontes/materiais a serem utilizados; 4. explicitação de "como" desenvolver a experiência; 5. explicitação dos passos da experiência (do início ao final).
3º passo (concomitante ao 2º passo)	Definição dos procedimentos de registro da EEA	Escolha dos procedimentos para acompanhamento e registro da EEA: 1. diário descritivo das atividades planejadas e executadas; 2. diário reflexivo; registro de falas dos alunos; 3. produções dos alunos; 4. relatos de reuniões; 5. relatos de incidentes críticos; 6. registro de observação de classe, de alunos, de pais, de reuniões, de recreio etc.
4º passo	Redação do plano da EEA	Redação final do plano da EEA a ser desenvolvida contendo as informações relativas aos passos anteriores
5º passo	Desenvolvimento e registro da EEA	Aplicação de procedimentos e descrição detalhada das ocorrências incluindo observações, idéias, impressões, justificativas, expectativas, dificuldades e avanços
6º passo	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA	Sistematização e avaliação da EEAs com análises e reflexões sobre o processo.
7º passo	Elaboração de um caso de ensino sobre aprendizagens e desenvolvimento profissional (módulo 1) e processo experienciado (módulo 2)	Reflexão final sobre as EEAs via casos de ensino

Ao longo do PM pudemos observar que além de provocar aprendizagens nas professoras iniciantes, as experiências de ensino e aprendizagem promoveram a ampliação da base de conhecimento para o ensino das mentoras e o seu consequente desenvolvimento profissional.

Fase de encerramento

Esta fase se refere à conclusão das atividades de mentoria e consistiu em um dos aspectos mais discutidos e difíceis enfrentados por mentoras e pesquisadoras durante a pesquisa. Definir o que uma professora iniciante deve saber para prescindir da orientação da mentora foi um tema recorrente nos encontros semanais ao longo do desenvolvimento do PM. Estabelecer como se deve configurar a base de conhecimentos de professores iniciantes para atuarem com autonomia não se mostrou tarefa fácil; além disso, diante das dificuldades ainda enfrentadas pelas professoras iniciantes, as mentoras mostraram disponibilidade para continuar o acompanhamento.

Após várias discussões, o grupo chegou à conclusão de que seria interessante “fechar” o Módulo 1 (com a elaboração de um caso de ensino pelas professoras iniciantes) e viabilizar a continuidade do programa em um segundo módulo, em caráter opcional.

O Módulo 2 foi então introduzido como um prolongamento do primeiro módulo para as professoras iniciantes que desejassem manter as interações com suas mentoras. Tratou-se, na realidade, de uma retomada da fase de desenvolvimento, com a realização de novas experiências de ensino e aprendizagem. Esse módulo suplementar se diferenciava do primeiro pelo fato de a professora iniciante ser incentivada a agir de modo mais independente e as interações *online* serem mais espaçadas, embora exigissem o desenvolvimento de uma experiência de ensino e aprendizagem completa e o seu relato sob a forma de um caso de ensino.

As interações nessa fase de desligamento foram mais espaçadas e, de um modo geral, centralizadas no desenvolvimento dos casos de ensino, embora eventos do dia a dia das professoras iniciantes também tenham sido abordados. As professoras iniciantes passaram a ser vistas, por algumas mentoras, como profissionais autônomas.

Casos de ensino: instrumento de síntese das aprendizagens promovidas pelo PM

A adoção de casos de ensino³ para essa finalidade se pauta na consideração de que a sua redação pode ser definida como uma narrativa que envolve uma descrição de situações reais, situações complexas vividas por professores durante a sua atividade docente (Mizukami, 2006). Eles podem ser utilizados como importante ferramenta no ensino (e aprendizagem) de professores (Merseeth, 1996), pois permitem tornar visíveis as ideias e conhecimentos dos docentes sobre o ensino. Os casos trazem exemplos de como professores explicitam, em suas práticas pedagógicas, seus dilemas e conflitos e como superam suas dificuldades. Por meio da leitura, análise e construção de casos de ensino, professores e futuros professores podem refletir sobre inúmeras questões relacionadas à sua profissão. São narrativas que ilustram eventos e situações complexas vividas por professores. De acordo com Mizukami

...trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida e quais problemas surgiram no decorrer das atividades. Trazem situações parecidas enfrentadas por diversos professores em diferentes situações escolares. Deixam clara a complexidade do que é ser professor. Lendo, analisando, discutindo e escrevendo casos de ensino, professores podem pensar sobre diversas questões relacionadas à sua profissão: que conhecimentos orientam minha prática profissional? Como foram e estão sendo construídos? Que saberes possuo sobre os diversos conteúdos que preciso ensinar a meus alunos? Como utilizo esses saberes quando planejo minhas aulas? Que conhecimentos possuo sobre meus alunos? Como aprendi e como estou aprendendo a ser professor? O que preciso ainda aprender sobre a profissão docente? Como lido com as diversas situações escolares que preciso enfrentar no dia a dia? O estudo de casos de ensino permite que professores parem para pensar em sua trajetória profissional, em sua relação com outros colegas, na necessidade de trocas de experiências entre professores, etc. (2006, s/p)

3. Algumas dessas ideias foram apresentadas anteriormente por Reali e Reyes (2007).

Ao explorar o que pensam sobre o que fazem e quem são como professores, as professoras iniciantes se engajam na compreensão dos contextos em seu entorno, de suas relações com o meio e com os outros; é, assim, uma maneira de se colocarem como protagonistas de suas histórias e de tornar visíveis suas ideias.

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

A elaboração de casos de ensino, sob a forma de narrativas escritas, auxiliariam a “tradução” dos conhecimentos construídos pelas professoras iniciantes por meio de suas palavras, além de funcionarem potencialmente como verdadeiras ferramentas de aprendizagem em conjunto com as demais promovidas pelo PM. Afinal, quando uma pessoa relata os fatos vividos tem a oportunidade de reconstruir seus conhecimentos e “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” (Cunha, 1997). Além disso, nos casos de ensino há a oportunidade de expor, contar e relatar ao explicitar o que pensamos ou sentimos as experiências e escolhas, conforme Prado e Soligo (2007). Ao levar em conta tais potencialidades, assumimos que os casos poderiam oferecer indicadores sobre os impactos do PM nas professoras iniciantes e a respeito de estarem “prontas” para o seu desligamento do programa.

Entendemos que as narrativas provocam reflexões, pois permitem uma visão da experiência humana, considerada do ponto de vista individual ou social, a respeito de histórias vividas. Na realidade as pessoas forjam suas vidas diárias por meio de histórias sobre si mesmas e sobre os outros. Essas histórias seriam um tipo de portal por meio do qual a pessoa penetra no mundo e suas vivências são interpretadas e significadas. Nesse sentido, a “narrativa seria o fenômeno investigado na inquirição” (Connelly, Clandinin, 2006).

Segundo Nono (2001), o uso da estratégia do estudo de casos de ensino em professores em exercício parece oferecer importantes vantagens para a

aprendizagem profissional da docência ao revelar a complexidade das situações de ensino que ocorrem em sala de aula; auxiliar os professores a familiarizar-se com a necessidade de pensar e agir em situações complexas; favorecer o desenvolvimento de destrezas de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões; possibilitar a explicitação e desenvolvimento de teorias práticas de ensino; permitir o exame de sua validade diante da complexidade das situações de sala de aula. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas pré-concepções.

Ao redigir casos de ensino, os professores podem focalizar a atenção em algo que já sabem; compartilhar com outras pessoas esse conhecimento; demonstrar a complexidade dos problemas enfrentados por professores e a necessidade de articular esses problemas no processo de construção de solução.

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. Nessa perspectiva, podem assumir uma função avaliativa, como no PM, e indicar as aprendizagens oriundas das experiências suscitadas pelas interações das professoras iniciantes com as mentoras e da realização das experiências de ensino e aprendizagem. Considerando ser este também um dos objetivos do PM, temos mais um argumento em favor do uso de casos de ensino como ferramenta de síntese das experiências das professoras iniciantes com base nas atividades propostas.

Em termos operacionais, de acordo com Mizukami (2000), os casos de ensino possuem as seguintes características: são narrativas sobre uma história com começo, meio e fim, que é espacial e temporalmente especificada, e que reflete as características sociais e culturais dos contextos em que os eventos relatados ocorrem. Os casos podem-se caracterizar de diferentes modos (Garcia, 1999): apresentar um caráter normativo, uma vez que se referem à aplicação prática de princípios teóricos e de resultados de uma investigação (protótipos); apontar os problemas vividos por professores e possíveis soluções (precedentes); destacar normas, valores, mitos da profissão (parábolas).

Ao analisar o processo de elaboração dos casos de ensino nos dois módulos do PM, observamos que eles apresentaram informações sobre a escolha profissional das professoras iniciantes, o ingresso na carreira, suas dificuldades e dilemas, o contato e as expectativas sobre o programa, o seu desenvolvimento, as aprendizagens, contribuições e expectativas a respeito do processo de mentoria em si e dúvidas sobre a sua validade pelo fato de ser *online*: “Iniciei o ano de 2005 com uma nova perspectiva: receber orientações de uma professora experiente via Internet! Mesmo sem saber exatamente como funcionaria o Programa de Mentoria, fiquei muito feliz ao ser aceita para participar”(professora iniciante I).

Foi possível apreender as experiências suscitadas no processo de mentoria e que apresentaram maior repercussão nas atividades docentes das professoras iniciantes: “A cada mensagem enviada ou recebida eu vibrava [...] A cada novo contato o trabalho ia ficando mais interessante, mais instigante e aos poucos ia vendo os resultados na prática com meus alunos” (professora iniciante A). Dentre as situações apontadas são destacados os registros reflexivos:

Um dos principais aprendizados que tive com minha mentora foi a utilização de uma linha de raciocínio para a realização de toda e qualquer atividade pensada, que consiste no conjunto de reflexões “O que fazer, Com o que fazer, Como fazer, Por que fazer, O que avaliar e Como avaliar”. Inicialmente essas reflexões eram apenas parte de um planejamento. Depois acabei compreendendo a importância e a necessidade de utilizá-las como passos iniciais para todo e qualquer trabalho. Quando vou planejar alguma atividade logo penso nessas questões. Esse tesouro vou levar comigo por toda a vida. (Professora iniciante A)

...no PM aprendi a me organizar para registrar minha prática pedagógica, avaliando melhor as idéias e dificuldades que surgiam diante de uma situação de ensino e aprendizagem e que, efetivamente, puderam contribuir para eu experimentar e creditar a importância do registro reflexivo. (Professora iniciante L)

As professoras iniciantes salientam aprendizagens diversificadas e, em alguns casos, as contribuições do PM para o desempenho da função docente, para melhor compreensão de seu compromisso social e a aprendizagem dos alunos:

Com o passar do tempo fui aprendendo deixar um pouco de lado minhas atitudes em professora iniciante (trabalhos individuais, textos fora da realidade do aluno). [...] notei que era preciso adaptar a mesma aula para todos os alunos, cada um em seu nível. Comecei a procurar e aplicar formas mais adequadas de trabalho em língua portuguesa. Resolvi então modificar minha prática nas outras disciplinas também. (Professora iniciante A)

Na verdade não sei o que aconteceu realmente, eu aprendi a estudar, a lecionar, realmente, agora penso em coisas que antes nem passavam pela minha cabeça, como, por exemplo, verificar quais conhecimentos as crianças já possuem, quais ainda estão faltando, como avaliar cada aluno, perceber a necessidade de cada e não mais ensinar a todos como se fosse um só. O processo da mentoria foi algo novo para mim, pois a cada mensagem eu pensava em mais coisas, e realizava, e depois mandava o relato, as crianças também aprenderam. (Professora iniciante Ad)

As análises das professoras iniciantes sobre a contribuição do PM são muito positivas e apontam os resultados das suas investidas para superar as dificuldades características das fases iniciais da docência.

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. (Professora iniciante E)

...hoje, julho de 2006, dando aula para uma 1ª série em uma outra escola municipal com uma realidade também difícil, me sinto segura, posso ainda não saber tudo mas tenho clareza dos meus pontos fracos e a cada dia me fortaleço mais na minha prática e a mentora Regina me ajudou a me sentir assim. (Professora iniciante N)

Alguns dias depois, recebi um telefonema de uma coordenadora do Programa. Aí eu acreditei. A partir desse momento comecei a me construir como professora. Logo percebi que havia ganhado na loteria. O programa era 1000. (Professora iniciante I)

A decisão de adotar os casos de ensino como ferramenta suplementar para avaliar o desenvolvimento das professoras iniciantes e se estavam prontas para serem “desligadas” se mostrou adequado pois, a partir da síntese do processo configurado em cada caso, pudemos confrontar essas produções com as avaliações processuais realizadas pelas mentoras ao longo do programa. Na comparação geralmente as avaliações eram consistentes, isto é, o grupo de pesquisadoras e mentoras concordava sobre os progressos das professoras iniciantes. Nas discussões foram considerados o envolvimento da professora iniciante nas atividades propostas; os avanços; a capacidade de enfrentamento de situações novas; os progressos observados nos registros reflexivos.

Em alguns casos, entretanto, nos deparávamos com a resistência da mentora em “liberar” suas professoras iniciantes, considerando que ainda necessitavam de auxílio, elevando, de certo modo, o grau de exigências para o “desligamento”. Este possivelmente foi o aspecto paradoxal do PM: as mentoras se tornaram de certo modo dependentes das professoras iniciantes que acompanhavam.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

O desenvolvimento e a investigação do PM se mostraram processos desafiantes e ricos. A partir das características definidas pelo grupo de pesquisadoras e mentoras para a sua condução foi possível conhecer melhor as dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes como também os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Embora cada díade mentora-professora iniciante tenha construído uma trajetória singular do processo de desenvolvimento do PM, com ritmos e padrões próprios, percebemos que este segue um ciclo vital composto de fases distintas: inicial ou de aproximação, desenvolvimento ou aprofundamento e desligamento, que apresentam características, objetivos e procedimentos específicos.

Cada fase implicou a discussão de determinados temas entre professoras iniciantes e mentoras; exigiu apoios específicos das mentoras, considerando as demandas formativas evidenciadas pelas professoras iniciantes; e apresentou momentos e períodos críticos, em que observamos novas aprendizagens.

Um aspecto importante no desenvolvimento de programas de mentoria ou indução é, sem dúvida, o de que as fases identificadas sofreram influência do período letivo. Observou-se uma sazonalidade nos processos vivenciados, isto é, dos temas tratados e dos apoios demandados pelas professoras iniciantes,

indicando que a mentoria flui melhor no decorrer dos primeiros semestres dos anos letivos, o que não significa considerar que devem ter, por esse motivo, curta duração, ou se restringir a esse espaço de tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. New York, Macmillan, 1996. p.709-725.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, Washington, v.33, n.1, p.193-232, 1996.

_____. Continuing the dialogue on collaboration. *American Educational Research Journal*, Washington, v.37, n.4, p.785-791, 1998.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, Washington, v.30, n.3, p. 473-495, 1993.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Ed.). *Handbook of complementary methods in education research*. Washington: Aera, Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p.477-487.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n.1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *Review of research in education*, 20. Washington: American Educational Research Association, 1994.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GROSSMAN, P.; THOMPSON, C.; VALENCIA, S. *District policy and beginning teachers: where the twain shall meet: research report*. Washington: University of Washington, 2001.

KNAPCZYK, D. R. et al. Evaluation of online mentoring of practicum for limited licensed teachers. *Teacher Education and Special Education*, Charlotte, v.28, n.3-4, p.207-220, 2005.

KNOWLES, J. G.; COLE, A., PRESSWOOD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan, 1994.

MCDIARMID, G. W. *Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning, 1995.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p.722-744.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p.139-161.

_____. *Casos de ensino e aprendizagem da docência: texto de apresentação*, 2006. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/caso.jsp>>. Acesso em: mar. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar, 2002.

NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. 2001. Dissertação (Mestrado) – PPGE-UFSCar., São Carlos.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

REALI, M. M. R.; REYES, C. R. *Práticas de ensino I: representações sobre o fazer docente*, 2007. mimeo

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, New York, v.4, n.104, p.842-866, 2002.

SCHOENFELD, A. H. Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, Berkeley, v. 4, n.1, p.1-94, 1998.

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

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

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, p.357-375, maio/ago. 2006.

VILLANI, S. *Mentoring programs for new teachers: models of induction and support*. Thousand Oaks: Corwin, 2002.

WASSER, J. D.; BRESLER, L. Working in the interpretative zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Research*, Washington, v.25, n.5, p.5-15, 1996.

Recebido em: abril 2008

Aprovado para publicação em: setembro 2008