

ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM – FERRAMENTA FORMATIVA ONLINE PARA PROFESSORES INICIANTES

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi¹
Glaciele dos Santos de Pieri²

Resumo

O trabalho trata da aprendizagem de uma professora em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora experiente - a mentora - que participaram de um Programa de Mentoria na modalidade online, através do Portal dos Professores da UFSCar. O foco principal foi uma Experiência de Ensino e Aprendizagem voltada para a alfabetização, que foi uma atividade formativa e investigativa que previa o planejamento, a implementação e a avaliação de propostas educativas a serem construídas em comum acordo entre uma novata e sua mentora. A pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso. Teve como principal fonte de dados, as interações entre mentora e iniciante (consideradas narrativas online) e os anexos das mensagens. Os questionários inicial e final do Programa de Mentoria, uma entrevista presencial realizada com a mentora e um questionário online enviado para a professora iniciante serviram de suporte para esclarecer e acrescentar a investigação. Os resultados indicam a importância do acompanhamento de professores iniciantes tendo como ponto de partida os dilemas e dificuldades encontrados por eles.

Palavras-chave: Professores Iniciantes; Professores Experientes; Mentoria; Educação online; Desenvolvimento Profissional de Professores

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo continuado, que começa antes da formação profissional inicial que ocorre nos cursos de licenciatura – ou, até bem recentemente, no

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. retancredi@gmail.com

² Glaciele dos Santos de Pieri. Endereço: Rua Polônia, 2510 – Jardim Europa. Santa Barbara D'Oeste-SP. Telefone: 19-81399553. Email: glaciele_pieri@yahoo.com.br. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

ensino médio –, e perpassa por toda a vida do docente. Concepção que tem sido recentemente adotada e que vai no sentido contrário ao modelo da racionalidade técnica, onde o docente era visto apenas como um executor de tarefas.

Zeichner (2008) relata que essa mudança ocorreu em virtude de três motivos: o início das pesquisas que tinham como foco os saberes docentes; a influência crescente das ciências cognitivas na educação; e a aceitação de abordagens qualitativas nas pesquisas sobre educação. Essa mudança ficou mais evidente a partir da última década:

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

Esse novo paradigma repercutiu também em nosso país. Townsend e Tomazzeti (2007) relatam que são recentes no Brasil, os estudos que colocam as práticas e vivências profissionais e pessoais dos professores, dentro e fora da sala de aula, como importantes no processo formativo. Explicam:

No Brasil, entre 1970 e 1980, século XX,[até então] não se tinha pesquisas sobre como estavam acontecendo as práticas em sala de aula, mas sobre os aspectos políticos e pedagógicos da educação de modo amplo. Não se investigavam nem se valorizavam os saberes escolares, os saberes docentes e as crenças epistemológicas na função do ensinar (TOWNSENDE; TOMAZZETI, 2007, p.215).

Nesse momento coloca-se a importância dos saberes construídos pelos professores e da importância de estarem pautados em suas práticas de sala de aula e de gestão do ensino, tornando-se um profissional e não um simples aplicador de técnicas estabelecidas.

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

Os docentes também podem exercer funções de liderança e ser “atores” principais na configuração de modelos formativos nos âmbitos educacionais, o que faz repensar a

perspectiva de que propostas nesse sentido devem surgir apenas de pesquisadores vinculados a universidades. Tais apontamentos mostram a importância que adquirem os saberes e experiências dos professores.

Para Zeichner (1993), conceber o professor como prático reflexivo é reconhecer a riqueza da experiência que reside em sua prática docente, e portanto, que são sujeitos ativos na construção de seus próprios *saberes*, uma vez que professores que não refletem sobre sua prática aceitam sem questionamentos a realidade das escolas nas quais estão inseridos.

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

Estes saberes são desenvolvidos em fases diferentes da carreira: inicial, início e continuada. Entende-se neste texto que a formação inicial é um dos momentos em que ocorre a formação dos professores, durante o qual se torna possível questionar a escolaridade anterior e ampliar significativamente o repertório de conhecimentos de ingresso dos alunos-futuros professores. Durante a formação inicial é possível/desejável favorecer a formação de um professor *prático-reflexivo*, que leve *em conta a reflexão na e sobre a ação*. Para isso Mizukami et al. (2010) indicam que “os cursos de formação de professores devem considerar os níveis de reflexão como elementos norteadores de sua realização” (p.21).

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

2 PROGRAMA DE MENTORIA DO PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCar

A formação inicial é imprescindível para a formação de professores, pois é o início do processo de socialização profissional. Seu papel “é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado” (MIZUKAMI et al, 2010, p.22), preparando os professores para as demandas da carreira. É também o começo da integração das regras e princípios escolares. Os mesmos estudos têm indicado a formação inicial como insuficiente para preparar o futuro professor. Sendo assim, programas de indução a docência tornam-se facilitadores neste processo. Entre os programas de indução está o Programa de Mentoria (PM) da UFSCar.

Desenvolvido no período de 2003-2008 (financiado pela FAPESP entre 2004 e 2007) foi um projeto de pesquisa-ação, no qual professores experientes ofereciam apoio a professores iniciantes, com até cinco anos de experiência no magistério de 1^a. a 4^a série do ensino fundamental³. O Programa foi desenvolvido a distância, via *internet*, e esteve pautado na relação estabelecida entre uma professora experiente, denominada mentora, e as professoras novatas⁴ que eram atendidas por ela, sendo que cada iniciante tinha um acompanhamento de forma individualizada. Participaram, até o término deste projeto, 45 professoras iniciantes e 14 mentoras, professoras com mais de 20 anos de carreira. Esse contato/interação ocorreu no ambiente virtual do Portal dos Professores da UFSCar.

Ele também traz à tona uma importante discussão no meio acadêmico: a importância das tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação e para a formação dos professores. O desenvolvimento das TICs, com destaque para a *internet*, trouxe novas perspectivas para a educação a distância porque com o advento da informática e do crescente acesso da população aos microcomputadores e à *internet*, o processo de acesso, aquisição e divulgação de conhecimentos e informações ampliou-se de forma considerável.

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

³ Mantida a nomenclatura da época.

⁴ Durante o seu desenvolvimento o Programa de Mentoria atendeu apenas um homem, que não o concluiu.

experiente pudesse oferecer apoio a professoras iniciantes que estavam geograficamente distantes.

A especificidade desses novos recursos para o ensino possibilita aos aprendizes avaliarem o seu trabalho, tanto individual como coletivamente, porque “os ambientes digitais de aprendizagem fornecem estatísticas sofisticadas sobre os caminhos percorridos pelo aluno e respectivas produções” (ALMEIDA, 2003, p.336). Por terem acesso a esses dados – ao resultado das produções e às interações – professores e alunos podem discutir e refletir sobre suas ações e aprendizagens. No ensino presencial isso também ocorre, mas desde que professores e alunos se empenhem em retomar e discutir o processo, que não fica gravado de forma objetiva nem permite recuperação integral.

Este Portal é um desses ambientes *online*. Ele era composto por diversas sessões que tinham, e ainda têm como objetivo oferecer apoio a professores de diversos níveis e modalidades de ensino. As atividades são todas direcionadas ao atendimento de docentes de diferentes níveis e modalidades de ensino como também a outros profissionais da educação.

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

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

Assim, ambientes virtuais de aprendizagem, na modalidade a distância, que integrem mídias, linguagens e recursos no desenvolvimento de interações entre os professores e entre eles e os formadores são alternativas importantes para a formação docente ao longo da vida, pois, rompendo as distâncias espaço-temporais é possível estabelecer múltiplas *interferências*,

conexões e trajetórias (ALMEIDA, 2003) e atender individualmente os professores em suas necessidades.

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

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

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

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

Cada professora iniciante teve como mentora uma professora⁵ experiente – na atuação em sala de aula ou na formação de professores do mesmo nível de ensino – que a acompanhou durante sua permanência no Programa.

Para ensinarem professores iniciantes a ensinar, as formadoras de professores, também precisaram formar-se. Por isso, no PM, antes que se estabelecessem os contatos dos professores iniciantes com suas mentoras, ocorreu o processo de desenvolvimento

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

profissional para o desempenho das atividades de mentoria. Para isso foram realizados encontros semanais presenciais (com duas horas de duração) com toda a equipe (professoras mentoras, pesquisadoras, auxiliares de pesquisa) para a formulação da proposta do PM e estudos teóricos, além da capacitação para o uso da informática, da internet e do ambiente do Portal dos Professores, durante 3 meses.

A escolha das iniciantes no início ocorreu de forma automática sem a eleição de critérios, a medida que o tempo transcorria, a atribuição dava-se a mentora que tinha disponibilidade que era consequência da finalização da participação das próprias iniciantes no programa. A comunicação entre as díades (mentora e professora iniciante) ocorria por meio de mensagens *online*. Nessas mensagens os conteúdos podiam ser a indicação, pela mentora, de atividades para serem desenvolvidas pelas iniciantes com os alunos, sugestão de bibliografia e práticas que colocavam sempre em pauta a importância de as iniciantes refletirem e registrarem seus cotidianos, reflexões e angústias; também as iniciantes colocavam seus conhecimentos, experiências, necessidades, dilemas. Essas correspondências ao mesmo tempo em que serviam para que as iniciantes se formassem, ofereciam indícios para que o PM atendesse as necessidades das iniciantes.

O PM foi idealizado para ser desenvolvido em 120 horas (desenvolvimento de atividades, registro dos diários reflexivos, troca de correspondências das PI's com suas mentoras) durante um ano. No entanto, partindo da necessidade de algumas iniciantes, concluintes dessa primeira fase (módulo 1) em continuar participando dessa atividade formativa, planejou-se um módulo (módulo 2 ou fase dois) com duração de 60 horas, suplementar ao primeiro. Tancredi, Reali e Mizukami (2008b) explicam que:

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

Em cada módulo existiam três fases distintas: fase inicial ou de aproximação, fase de desenvolvimento ou aprofundamento e fase de desligamento.

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

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

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

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

Tancredi; Reali e Mizukami (2008b) explicam que as mentoras também eram iniciantes – no sentido de nunca terem se envolvido em processos formativos como o do PM –

tinham dificuldades em atender a tantas solicitações das PIs⁶ e avaliar os resultados obtidos. Para uma melhor visualização desse período Tancredi; Reali e Mizukami (2008b) destacam trechos do diário reflexivo⁷ (17/02/2005 a 1/03/2005) de uma das mentoras.

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

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

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

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

Para se ter uma idéia, considero pendências: a) avaliação diagnóstica [...] b) não me falou mais do portfólio que se propôs a fazer para os seus alunos, [...] c) não me informou as causas da defasagem série/idade de alguns alunos; d) não me respondeu às questões que fiz sobre seu “trabalho diversificado” [...] e) também não me apresentou nenhuma reflexão sobre “ser” “uma professora experiente” x “ser uma professora iniciante”, nem fez menção ao texto “organização escolar e socialização”. [...] O que fica claro para mim agora é o que o Programa está sendo visto por ela como uma “troca de conversa” sobre assuntos escolares. Devo, o mais rápido possível, remetê-la aos objetivos da Mentoria. Retomo a fala da [mentora - colega de trabalho] “Os assuntos morrem no caminho”.

O que preciso fazer? Recomeçar. Rever com ela os eixos e objetivos do Programa; apresentar-lhe a necessidade de uma organização em nosso trabalho; priorizar assuntos e problema; ordená-los; não trabalhar com mais de um assunto ou problema; cobrar leitura de textos e reflexão. Penso, mesmo, em direcionar mais as ações – “[professora iniciante da mentora], até tal dia vc tem que me entregar tal coisa” ou “B, preciso sem falta de tal material, ou de tal dado”. Ou ainda “Primeiro vamos resolver isto, depois aquilo”. (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008b, p.71-72)

Estas experiências partiam sempre das necessidades formativas de cada iniciante e partiam de situações difíceis vivenciadas em sala de aula com seus alunos. Com o planejamento, implementação e avaliação de uma EEA (Experiência de Ensino e Aprendizagem) a PI se desenvolvia profissionalmente e se tornava mais autônoma para

⁶ Também não era esse o objetivo do PM, que visava à construção partilhada de novas práticas e não à imposição/sugestão de modelos de atuação.

⁷ As mentoras eram incentivadas a terem um diário reflexivo, método importante para atuação e reflexão delas no e sobre o Programa de Mentoria.

enfrentar novos problemas, pois tinha subsídios para melhorar sua prática (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008a).

As EEAs foram também ferramentas de coleta de dados para a pesquisa que envolvia a proposição e o desenvolvimento do PM, pois foi possível obter informações sobre práticas, concepções, crenças e valores das iniciantes e das mentoras que as acompanhavam.

Segundo Mizukami et al. (2010), as Experiências de Ensino e Aprendizagem são:

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

Várias foram as EEA desenvolvidas, porém, neste artigo apresentamos (as autoras do artigo foram pesquisadoras do Programa de Mentoria) apenas o caso de uma das 45 professoras iniciantes participantes, mas que retrata e exemplifica um problema vivenciado por quase todas as professoras iniciantes. Gabriele⁸ ingressou no Programa de Mentoria em maio de 2006 e encerrou sua participação em dezembro de 2007. Nesse período foram trocadas entre Mariana (sua mentora) e Gabriele 167 mensagens, que nesta pesquisa são chamadas de narrativas online, das quais 49 compuseram a execução da EEA selecionada para a apresentação. A Experiência de Ensino e Aprendizagem relatada teve como foco ajudar a iniciante a: *“Conduzir a alfabetização de forma a ajudar os alunos a avançarem em seus níveis de conhecimento sobre a leitura e a escrita e produzir bons textos”* [Relato oral da mentora responsável]

3 O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O tema - dificuldades no atendimento dos quatro alunos que necessitam de uma atenção diferenciada para alfabetizarem-se - é apresentado pela iniciante para a sua mentora. Isso revela uma característica da iniciante: a preocupação com o sucesso escolar de todos os seus alunos.

Procurando conhecer melhor o problema destacado pela iniciante, a mentora pede um detalhamento das características dos quatro alunos, para poder se inteirar melhor do problema apresentado.

⁸ Nome fictício

08/05/2007 (Mariana)

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

As palavras da mentora revelam uma característica do Programa de Mentoria: por ser online é preciso que as iniciantes façam descrições minuciosas da realidade e de suas ações, para que as escritas substituam os olhares e as conversas face-a-face. Pelo fato de a mentora não estar próxima fisicamente do contexto da PI, a proximidade passa a existir por meio de diálogos e descrições detalhadas.

Gabriele faz um detalhamento das dificuldades dos seus alunos, cita 6 deles ao invés de 4, como havia dito no início. As comunicações entre a mentora e a iniciante indicam que, além de não conseguir alfabetizar esses 6 alunos, Gabriele não sabia fazer diagnóstico dos conhecimentos que eles já tinham. Sendo essa uma hipótese provável, ficava claro que era preciso primeiro investir nesse tema, ou seja, na realização do diagnóstico.

Em resposta às colocações feitas pela iniciante a mentora escreve:

15/06/2007 (Mariana⁹)

Achei sensata a escolha da temática. Verificando as mensagens anteriores temos então, o foco do ensino voltado aos seis alunos com o objetivo de ajudá-los a avançar na aprendizagem de elaboração de textos. O 2.º passo é o planejamento das experiências de EA que atinjam aquele objetivo. Para que eu possa sugerir-lhe atividades e procedimentos preciso saber como são os textos destas crianças; no que precisam melhorar. Só vou conseguir isto, analisando as produções espontâneas realizadas em classe. Por isso é importante que me mande o material. (...) estou dependendo dos textos que vai me enviar.

A mentora coloca nesse momento o que necessita para ajudar a iniciante: conhecer mais de perto as dificuldades dos alunos. Para isso, o Programa possibilitava que as iniciantes encaminhassem via correio as produções de seus alunos, que depois podiam ser devolvidas da mesma forma. Essa abertura apoiava-se na certeza de que indicar atividades, orientações para os alunos sem conhecê-los não teria impacto algum na aprendizagem deles e nem no desenvolvimento profissional da iniciante.

Ao receber o diagnóstico das crianças, Mariana faz algumas observações sobre os alunos de um modo geral e pede que a iniciante destine uma atenção maior a 4 deles, sugerindo algumas atividades a serem desenvolvidas, mostrando a importância da

⁹ Nome Fictício

especificidade com que devem ser tratadas algumas crianças e suas dificuldades. Também pede para que ela reveja algumas atividades desenvolvidas anteriormente com eles. As conversas entre a díade vai revelando que nem sempre um professor iniciante consegue selecionar atividades adequadas para o nível de aprendizagem de seus alunos, ainda mais quando é necessário individualizar o ensino.

Ao conseguir estabelecer os objetivos e conhecer melhor as dificuldades de seus alunos, processo que foi incentivado pela mentora, a iniciante consegue direcionar ações para auxiliá-los. Ao observar as atividades que a iniciante começa a desenvolver com seus alunos Mariana elogia e realiza pequenas correções, indicando a realização de um próximo passo: procedimento de registro da EEA. O trecho da mensagem mostra isso:

08/08/2007 (Mariana)

Leia o passo para escolher os procedimentos para acompanhamento e registro da EEA. Lembre-se de que tudo isto deverá fazer parte do seu trabalho diário. Agora você não terá a obrigatoriedade de se comunicar semanalmente; apenas se tiver dúvida sobre algum procedimento ou outra qualquer (ou se tiver vontade). Estarei vibrando para que você e seus alunos tenham muito sucesso nesta caminhada.

A mentora nesse momento mostra a importância do registro, importância não somente para o desenvolvimento da EEA e o caso de ensino, mas para toda a prática docente da PI. Também dá autonomia para a iniciante ir trabalhando sozinha, estando ela no apoio a distância. Percebe-se também a afetividade e o estímulo da mentora na mensagem. A frase: “*Estarei vibrando para que você e seus alunos tenham muito sucesso nesta caminhada*” é um recurso que a mentora usa para entusiasmar e para potencializar a autoestima de Gabriele.

O registro minucioso das atividades realizadas com os alunos é um processo difícil para a iniciante, pois ela não consegue delimitar um tempo para desenvolver e registrar as atividades. Por outro lado a mensagem a seguir mostra a intensificação de sua ação para ajudar seus alunos na superação das dificuldades:

09/09/2007 (Gabriele)

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

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

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

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

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

Gabriele aponta a importância do desenvolvimento da atividade para a aprendizagem dos alunos como também compreende que o seu desenvolvimento profissional deve ser continuado. Quanto aos estudos da literatura sobre a formação constante do professor, Mizukami et al (2010) expõem:

“Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola” (p.31).

As angústias que Gabriele descreve ao terminar sua participação no PM não são iguais, mas são as mesmas que indicou no questionário inicial quando ingressou no Programa. Isso vem mostrar que a aprendizagem da docência é realmente um processo contínuo, que se modifica gradualmente em função, entre outras coisas, do investimento pessoal dos professores na sua formação. A mentora possibilitou e disparou aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento profissional, no entanto esse processo não se encerrou com a finalização da EEA. Entre as contribuições do PM a iniciante cita o acompanhamento de

Mariana na condução e no desenvolvimento de atividades como também o apoio na construção de sua autonomia, como se pode observar em seu relato.

O relacionamento entre mentora e iniciante pode ter promovido aprendizagens. Isso foi notado durante todo o percurso de Gabriele no PM e confirmado em questionário respondido por ela no final de sua participação. Gabriele revelou a importância da mentora na seleção e orientação de atividades desenvolvidas em sua sala de aula, destacou como sendo “confortante” o fato de ter um profissional experiente ao seu lado em “um momento tão conflituoso” como é o início da carreira. Também destacou a liberdade que Mariana dava para que ela pudesse fazer suas próprias escolhas e se desenvolver profissionalmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência de ensino e aprendizagem exemplificou a dificuldade que professores iniciantes têm em fazer diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, selecionar conteúdos a serem ensinados, elaborar planejamentos e individualizar o ensino. Além disso, essas parecem ser práticas ainda não assimiladas em suas atuações. Também aparecem indícios de que os iniciantes concentram suas expectativas profissionais nas aprendizagens de seus alunos e fazem dessa meta o foco principal de sua profissionalidade, ou seja, se os alunos não atingem as metas integralmente eles sentem-se frustrados a ponto de não perceberem seu empenho e seu próprio desenvolvimento profissional. Atividades formativas como a proposta do PM possibilitam, assim, diversas aprendizagens.

A segurança proporcionada pela mentora e seu conhecimento e experiência garantiram tranquilidade para a iniciante experimentar práticas novas e uma gradativa autonomia na atuação. Nesse sentido, nota-se a importância de a mentora ter, além de experiência com alfabetização, uma compreensão clara do objetivo do Programa de Mentoria e de seu próprio papel de formadora. Neste sentido Mariana desempenhou bem o papel do mentor: alguém que contribui para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de auto avaliação das competências profissionais e a reorientação do trabalho dos professores iniciantes; que favorece a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe, numa relação de empatia e aprendizagem conjunta.

Essa postura da mentora ajudou a iniciante a perceber que realmente o projeto de formação no PM partia de suas necessidades, temores e angústias; a perceber que a professora

experiente precisava muito conhecer sua realidade e de seus alunos para ajudá-la a se tornar mais capaz de ensinar e mais satisfeita com a profissão. Nesse aspecto uma das discussões colocadas nas interações foi que os conhecimentos teóricos e experienciais aprendidos ao longo do tempo não têm aplicabilidade direta nas salas de aula, uma vez que cada professor e cada classe têm suas idiossincrasias. Mas são importantes ferramentas para pensar e agir melhor.

E a mentora, como formadora de professora ela precisou ensinar uma professora iniciante a ensinar, o que não havia sido experienciado antes, ainda que fosse uma professora experiente e já havia sido diretora de escola. Essa foi uma aprendizagem muito diferente da de formar professores em serviço, como ela fazia na gestão escolar, pois foi um ensino individualizado e além de tudo via *internet*. Para tal, ela teve que diversificar seu conhecimento do conteúdo específico, seu conhecimento do conteúdo pedagógico e também desenvolver conhecimentos específicos de um formador *online*. Com relação ao atendimento da iniciante cujo caso foi exposto neste artigo como o de outras iniciantes, o sustentáculo dessa e das outras mentoras foram as reuniões semanais presenciais, durante as quais trocavam ideias, conhecimentos, experiências, opiniões sobre o processo vivido. Também as mentoras refletiam constantemente sobre suas práticas, estudavam, aprendiam a olhar através das narrativas escritas, a ver além das letras, para questionar sempre e impulsionar aprendizagens. Aprenderam ainda a perceber a pessoa que estava por detrás das telas, compreendendo seus problemas, apoiando-as em diversos sentidos e variados momentos. Não foi uma tarefa fácil, mas todas a consideraram muito importante.

Finalizando é possível indicar que o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar atingiu seus objetivos, tanto de formação como de pesquisa e que, no caso específico do tema ora abordado, Experiências de Ensino e Aprendizagem são ferramentas formativas e investigativas de grande potencial, tanto para a formação online como possivelmente para formações presenciais, tanto na formação inicial como continuada, para professores iniciantes e experientes, pelos pressupostos que assume: foco na reflexão sustentada, no apoio dos pares, no atendimento às necessidades da prática, no conhecimento teórico que as possibilita, na aprendizagem do olhar e da individualização do ensino, entre outros.

ESTUDIO DE CASO DE UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: HERRAMIENTA DE FORMACIÓN ONLINE PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

Resumen

O trabalho descreve de aprendizagem de uma professora em los inicios de su carrera em los primeros años de escuela primaria y una profesora con experiencia -mentor-que participaran de un programa de Mentoría em el modo online, a través del Portal de los profesores de la UFSCar. El objetivo principal del estudio fue la experiencia de enseñanza y aprendizaje centrado em la alfabetización, la actividad de investigación y formación que preveía la planificación, ejecución y evaluación de las propuestas educativas que se construiría em mutuo acuerdo em profesora principiante el mentor. La pesquisa tuvo un enfoque cualitativo, e se configura un estudio de caso. Había como un origen de datos, interacciones em tutoría y principiantes (considerados narrativas online) y los archivos adjuntos. Los cuestionarios inicial y final del Programa de Mentoría, una entrevista presencial em el mentor y un plan de entrevista online remitidos a profesora principiante servido a aclarar y agregar a la investigación. Los resultados indican la importancia de promover la supervisión de los profesores principiantes tomando como punto de partida los dilemas y las dificultades encontradas por ellos em este período de su carrera.

Palabras clave: Profesores Principiantes; Profesores con Experiencia; Tutoría; Educación a Distancia; Desarrollo Profesional de Profesores

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 29, n. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14/Abr/2010.

BELLONI, Maria Luiza. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. Educ. Soc. , Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/Fev/2011.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. *Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes*. Cadernos de Pesquisa, n.115, p.155-172.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 10/set/2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Asunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

TANCREDI, Regina M. S. P.; REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos: PPGE/ME, 2008a.v.1 (relatório de pesquisa)

TANCREDI, Regina M. S. P.; REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos: PPGE/ME, 2008b.v.2 (relatório de pesquisa)

TARDIF, Maurice; RAYMOND Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, n.73. 2000. Disponível em:<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/eds/vol21n73/eds2173_13.pdf>. Acesso em: 22/set/2009.

TOWNSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZET, Elisabete Medianeira. *A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso*. Curitiba, Educar, n.29, p.207-221, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/8677/6036>> Acesso em: 06/ fev/2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, v.29, n 103, p.535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. > . Acesso em: 06/fev/2011

ZEICHNER, Kenneth M.A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Data de recebimento: 04/01/2012

Data de aceite: 08/03/2012