

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES EM UM
PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM (EEA) COMO FERRAMENTAS INVESTIGATIVAS E
FORMATIVAS**

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NOVICE TEACHERS IN AN ONLINE
MENTORSHIP PROGRAM: TEACHING AND LEARNING EXPERIENCES (TLEs)
AS INVESTIGATIVE AND FORMATIVE TOOLS**

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues *

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli **

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti ***

RESUMO

* Graduação em Psicologia (FFCL de Ribeirão Preto, USP-1979), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial-UFSCar-1984) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental - USP, 1990). É professora titular do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Formação de Professores. Atualmente é Secretária de Educação a Distância da UFSCar.

** Primeira graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus de Araraquara, concluída em 1971. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela mesma instituição e Programa (1995). Atualmente é professora voluntária (associado - nível 01) na Universidade Federal de São Carlos e professora PPI da Universidade Presbiteriana Mackenzie. No ensino superior tem atuado com formação de professores nos cursos de graduação (Matemática, Pedagogia e Letras) e como docente e orientadora no curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Mackenzie.

*** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e doutorado em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos (FAPESP/1993). Atualmente é professor adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Comunicação e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura) e é professora colaboradora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos.

Apresentamos algumas contribuições da realização de experiências de ensino e aprendizagem (EEA) para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e analisamos como o seu uso se relaciona com a construção do conhecimento profissional e autonomia docente. Essas experiências são estratégias de intervenção, que assumem caráter investigativo, e foram adotadas numa pesquisa-intervenção, por meio de estratégias construtivo-colaborativas, sobre um Programa de Mentoria, via Internet, conduzido por duas das autoras e por dez professoras experientes (mentoras) que acompanhou individualmente um grupo de professoras iniciantes durante períodos de três meses a dois anos e meio, por meio de correspondências eletrônicas. O programa proposto tem como propósito auxiliar professores iniciantes a lidar com as dificuldades típicas dessa fase da carreira. A pesquisa-intervenção sobre o programa visou, entre outros objetivos, conhecer melhor e analisar o período de indução e a contribuição do Programa de Mentoria para a diminuição das dificuldades das professoras iniciantes. Pautou-se em literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, professores iniciantes, processos de mentoria e educação a distância. As fontes de dados foram correspondências mantidas entre cada professora iniciante e sua mentora, diários reflexivos, relatos autobiográficos e redação de casos de ensino das professoras iniciantes. Nesse artigo, além de descrever e analisar as características das EEA, apontamos os procedimentos para a sua realização e apresnetamos alguns resultados obtidos. Discutimos as implicações do processo proposto para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência e defendemos a importância de políticas públicas voltadas para as fases iniciais da carreira docente.

Palavras-chave: Mentoria. Professor iniciante. Desenvolvimento profissional da docência.

ABSTRACT

This article presents some contributions of teaching and learning experiences (TLEs) to novice teachers' professional development and analyzes how TLEs relate to the construction of professional knowledge and teacher autonomy. These experiences — intervention strategies that take on an investigative status — were adopted in a intervention-research carried out via constructive-collaborative strategies in an online mentorship program by the authors and ten experienced teachers (mentors), who accompanied on a one-on-one basis a group of novice teachers for a period of three months to two and a half years through the Internet. The online mentorship program in question is aimed at helping novice teachers cope with difficulties inherent to this phase of their career. This intervention-research aimed, among other objectives, to get to know better and analyze the professional induction period and the contribution of the mentorship program to mitigating novice teachers' difficulties. This research was based on literature on teacher learning and professional development, novice teachers, mentorship processes, and education at a distance. Data were collected by means of the novice teachers' electronic correspondence with their mentors, reflective journals, autobiographical accounts, and teaching cases written by the novice teachers themselves. In addition to describing and analyzing TLEs, this article indicates ways to conduct them and some of their outcomes. We also discuss the implications of the proposed teacher professional development program and advocate the importance of public policies that attend to the beginning phases of the teaching career.

Keywords: Mentorship. Novice teacher. Teacher professional development.

1 ALGUMAS IDEIAS INICIAIS: APRESENTANDO O PROGRAMA DE MENTORIA DO PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCar.

O desenvolvimento do Programa de Mentoria e a sua investigação tem como base algumas ações de formação continuada de professores do Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional (REALI; TANCREDI, 2003) por meio de um Portal de Professores¹. O Portal tem possibilitado aos professores do ensino fundamental acesso a um conjunto variado de informações e programas formativos e conta com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, alunos de pós-graduação da UFSCar e outros agentes educacionais.

O Programa de Mentoria (PM) caracteriza-se por ser a distância, via Internet, e o modelo de mentoria adotado tem como eixo metodológico *a reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática*, levando em conta as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional. Cada professora iniciante inscrita recebe a orientação de uma mentora (uma professora experiente) que a acompanha durante a vigência do Programa que pode se realizar em dois módulos (um primeiro, com duração de 120 horas idealmente ao longo de aproximadamente um ano e um segundo, complementar, com a duração de 60 horas ao longo de seis meses).

As linhas gerais do programa foram delineadas em conjunto com um grupo de dez professoras experientes (que se converteram em mentoras após um período de formação prévio) que ao longo de três anos atuaram junto a 56 professoras iniciantes. A comunicação entre as mentoras e professoras iniciantes se deu por meio de correspondências online, numa plataforma construída especificamente para essa finalidade, sobre as dificuldades enfrentadas por essas profissionais e focalizando em seu desenvolvimento profissional. As professoras iniciantes sob orientação das mentoras realizaram inúmeras experiências de ensino e aprendizagem (EEA) (MIZUKAMI et al., 2010) sobre temas relativos ao dia-a-dia das atividades docentes e da escola. Essas experiências podem ser compreendidas como um conjunto de ações planejadas pelas professoras iniciantes em conjunto com suas mentoras, a partir de temas elencados pelas primeiras como sendo de seu interesse. As EEA constituem processos circunscritos - que podem implicar ações dentro e fora da sala de aula relativas à compreensão de componentes curriculares, seu ensino ou de desafios propostos pelo dia-a-dia da escola e das políticas públicas - serão descritas e analisadas em mais profundidade nesse artigo.

O PM é dirigido a professoras iniciantes (com até cinco anos de exercício profissional) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estejam interessadas em investir em seu desenvolvimento profissional. O programa apresenta os seguintes objetivos: contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho; favorecer a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe; proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino, à realidade da escola e da comunidade e a seus pares; ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão; contribuir para a permanência dos professores no magistério. Tem um currículo aberto que abrange inúmeros conteúdos e que são abordados tendo em vista necessidades formativas específicas das professoras iniciantes identificadas em conjunto com suas mentoras.

As mentoras são professoras com formações e experiências de ensino diversificadas: têm mais de 15 anos de experiência docente e suas trajetórias profissionais seguiram percursos variados. Dois aspectos comuns a todas elas se destacam: são profissionais que ao longo de suas carreiras investiram fortemente em seu próprio desenvolvimento profissional e são avaliadas pelos pares como boas profissionais.

São as seguintes as características das professoras iniciantes participantes do PM e que estão sendo consideradas nas análises apresentadas neste artigo: tinham no início de sua participação entre 21 a 52 anos, predominando a faixa entre 21 e 30 anos; o tempo de magistério nos Anos Iniciais variava de um a cinco anos; algumas já tinham mais anos de exercício em outros anos e níveis de ensino; trabalhavam em sua grande maioria em escolas públicas municipais e a maior parte residia no estado de São Paulo.

Entre os problemas enfrentados pelas professoras iniciantes e que motivaram a sua participação no programa se destacaram: a interação com os outros professores e a direção das escolas; aspectos específicos de sala de aula, como o uso de materiais didáticos; as condições precárias de trabalho e das salas de aula. Outras dificuldades foram identificadas. Algumas apresentaram trajetórias de ingresso bastante conturbadas, especialmente no que se refere à escolha da série/escola como também aos primeiros contatos com a instituição escolar. Apesar da indicação da existência do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e de trabalhos coletivos nas escolas em que trabalham, nota-se um forte sentimento de isolamento

acompanhado de uma série de dilemas sobre o quê e como ensinar crianças com repertórios acadêmicos diversos e, em especial, com dificuldades de aprendizagem; como avaliar; como se relacionar com outros professores. Destacou-se a mobilidade das funções em curtos intervalos de tempo e o exercício acumulado em atividades docentes em outros níveis de ensino.

A dinâmica do PM implicava o contato, via correspondências eletrônicas, de cada professora iniciante com sua mentora ao menos duas vezes por semana. Nessas correspondências as mentoras, além de orientar e supervisionar a realização das EEA, solicitavam informações mais detalhadas sobre as dificuldades enfrentadas pelas iniciantes como ainda ofereciam suporte por meio de questionamentos, conselhos, indicação de leituras, sugestões de estratégias específicas de ensino para que as iniciantes pudessem construir novas práticas e lidar com as ocorrências do dia-a-dia da sala de aula e da escola. Consideramos que a realização e o registro dessas atividades são simultaneamente ferramentas de promoção de novas aprendizagens profissionais e de investigação de como ocorrem.

O registro das EEA se deu primordialmente por meio de *registros narrativos* onlineⁱⁱ, sob a forma dos e-mails sobre as ações das professoras iniciantes, diários reflexivos, relatos autobiográficos, redação e análise de casos de ensino, sugerindo um movimento de explicitação de novas idéias a partir do diálogo.

Metodologicamente entendemos que as narrativas são ferramentas poderosas para explorar o que se pensa, pois possibilitam a compreensão dos contextos e da relação de cada um com os outros. Permitem que os professores se coloquem como protagonistas de suas histórias e de tornar visíveis, por meio da exposição, do relato, da explicitação idéias do que se pensa ou sente (PRADO, 2005), além da análise de experiências vividas e escolhas realizadas.

Ao contar histórias é possível revelar reflexões e dilemas sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias que foram elaboradas para superá-las e os resultados e desdobramentos das práticas sobre as aprendizagens dos alunos. É uma forma de mostrar o saber docente e como foi construído ao longo da trajetória profissional. É uma maneira de problematizar o trabalho pedagógico, os dilemas e dificuldades enfrentados, já que permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares, nesse caso professores com diferentes níveis de experiência. Nelas podem ser incluídas referências sobre como as atividades são programadas, os processos de decisão envolvidos e os princípios que orientam as práticas. Favorecem a observação e o seu aperfeiçoamento.

Coerentemente com a abordagem metodológica adotada no delineamento do programa e a sua investigação, a análise dos dados ocorreu de modo processual e foi realizada pelas

pesquisadoras em conjunto com as mentoras. No geral, baseados em Bardin (2004) e Franco (2007), analisaram-se as narrativas das professoras iniciantes referentes às dificuldades, desafios e dilemas enfrentados, a partir da organização de seus conteúdos considerando características das professoras iniciantes, de seus alunos e dos contextos de atuação. Esse tipo de arranjo dos dados possibilitou identificar temas emergentes que, após negociação entre as diádes mentora-professora iniciante compuseram as EEA, e a definição de uma seqüência de passos para a sua realização. A análise dos dados obtidos incluiu a organização do material; uma primeira leitura flutuante; a formulação de hipóteses, ou a priori a partir do quadro teórico, ou hipóteses implícitas que podem oferecer importantes contribuições complementares.

Para descrever e analisar essas ferramentas formativas e investigativas apresentamos num primeiro momento algumas características dos primeiros anos da docência, as bases teóricas-metodológicas do PM online e das EEA. Em seguida, expomos as características principais das EEA realizadas pelas professoras iniciantes participantes do programa assim como os procedimentos necessários para a sua realização.

2 OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA, BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As principais contribuições teórico-metodológicas relacionadas ao desenvolvimento do PM online e que lhes têm servido de referencial podem ser explicitadas nos pontos que seguem: características específicas da fase inicial da carreira docente; reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática; características da aprendizagem do adulto e dos contextos de atuação profissional e estratégias de desenvolvimento profissional centradas em práticas de sala de aula. A esses aportes podem ser acrescidos ideias referentes ao uso da Internet em iniciativas voltadas para a formação de professores.

O início da carreira docente tem sido considerado como se situando entre o primeiro e quarto anos de exercício (GONÇALVES, 1995) e entre o primeiro e terceiro anos de exercício profissional Huberman (1995). Há, porém outros aspectos que permitem a caracterização dessa fase considerando outras variáveis, além do tempo de exercício docente, como é o caso da atuação intermitente em diversos contextos escolares considerada no presente estudo. Por esse motivo, consideramos que um professor é iniciante se tem até cinco anos de exercício.

Os primeiros anos da docência compõem uma fase em que o jovem profissional aparentemente sofre de um tipo de “miopia” (GROSSMAN; THOMPSON; VALENCIA, 2001), ao focalizar suas ações primordialmente em algumas competências em detrimento de outras e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula.

Os professores iniciantes no geral caracterizam-se pela energia positiva, esperança, às vezes marcada por fantasias românticas sobre seu papel e otimismo em suas primeiras experiências com ensino e nas escolas. Mas simultaneamente defrontam-se com uma rede de desafios e demandas que costumam ter um grande impacto sobre o desenvolvimento de suas práticas e em suas crenças sobre o como devem atuar. O conjunto de novos papéis e responsabilidades em combinação com a sobrecarga de tarefas – construir conhecimentos sobre os alunos, sobre o currículo e o contexto escolar, delinear adequadamente o currículo, desenvolver um repertório docente que permita a sua sobrevivência como professor, criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula e continuar a desenvolver uma identidade profissional (MARCELO GARCIA, 2011) podem “minar” as energias e converter a esperança e otimismo em crises dolorosas, questionamentos intermináveis sem fontes seguras para oferecer as respostas que necessitam, até a vontade de abandonar as atividades docentes.

A transição entre ser estudante e se converter em um professor implica num período de dúvidas e tensões conhecido como “choque da realidade”, “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, de acordo com Tardif e Raymond (2000). Ademais, o processo de aprender a ensinar passa por diversas etapas e a formação inicial nem sempre considera os conhecimentos prévios dos futuros professores, é muitas vezes fragmentada e mantém pouca vinculação com as escolas (MARCELO GARCIA, 2011).

Na luta pela sobrevivência no mundo do trabalho e a ênfase em questões práticas os professores iniciantes vivenciam um período de tensões em contextos pouco conhecidos e de aprendizagens intensas – muitas vezes do tipo ensaio-e-erro e com base em suas visões e iniciativas pessoais/individuais – que envolvem valores, crenças e concepções construídas ao longo de sua trajetória acadêmica e de vida. A visão dos professores nesse período inicial permanece usualmente focada em seus contextos mais próximos de atuação. Procuram com dificuldade desenvolver um repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ensinar e ser profissional, ao conteúdo específico que devem ensinar e às representações sobre como se dá aprendizagem dos alunos. Compreendemos *ensinar* como envolvendo o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno,

entre outros aspectos. *Ser profissional* abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 2008).

Devemos também destacar o poder socializador das experiências vivenciadas nessa fase, sobretudo as vinculadas a sala de aula e a escola. As interações mantidas entre professor-alunos e as características do ambiente/contexto de atuação profissional são outras variáveis importantes no desenvolvimento dos processos de aprendizagem profissional da docência nos primeiros anos de prática.

A despeito da complexidade desses processos, observamos que os contextos de atuação profissional não costumam dispor de recursos voltados para minimizar as dificuldades características dessa fase da carreira - ou mesmo de outras mais avançadas. Notamos em nosso país não haver a tradição de a escola acompanhar a inserção profissional de professores iniciantes nem de se constituir em um ambiente de desenvolvimento profissional direcionados para todos os professores e suas necessidades formativas. Não é usual haver mecanismos de acolhimento, de interlocução e de integração nos contextos profissionais, o que favorece a construção *individual e solitária* de respostas às demandas da sala de aula, da escola e das políticas públicas. No geral *as salas de aula*, em especial os alunos, *configuram-se* como as únicas *fontes de confirmação e validação* das experiências docentes (PACHECO; FLORES, 1999).

Em face dessa lacuna, propomos o PM que tem como propósito auxiliar, a distância via Internet, professores iniciantes a lidar com as dificuldades típicas da fase da carreira em que se encontram por meio de ferramentas que promovam a reflexão e se possível novos conhecimentos profissionais.

De um lado, compreendemos que a formação continuada deve ter como foco a escola e às necessidades dos seus professores. Para tanto, não parece relevante que isto ocorra no mesmo espaço físico, mas sim que sejam consideradas as características e especificidades do local de trabalho dos professores. Dessa forma, abre-se espaço para que a formação ocorra em outras instâncias (físicas e temporais) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. Nesse sentido, a Internet, em particular, possibilita interação virtual à distância e de modo assíncrona e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Permite também aprender de forma individualizada, no tempo disponível, aquilo de que se necessita.

De outro lado, concebemos que a colaboração entre os participantes da atividade formativa é fundamental, sendo compreendida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco. Colaboração permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum (CLARK et al., 1996, 1998). Implica uma tendência para a inquirição, a qual objetiva gerar novos conhecimentos e contemplar problemas do dia-a-dia escolar.

A reflexão do professor como ferramenta de crítica, de avaliação e de tomada de decisões sobre o ensino e conseqüentemente para sua aprendizagem profissional tem sido bastante enfatizada na literatura e defendida na proposição do PM.

Professores reflexivos são aqueles que ativamente exploram aspectos de sua própria prática tendo em vista a sua sala de aula assim também o contexto escolar mais amplo em que atuam. As origens desse pressuposto são os trabalhos de Dewey. Mais recentemente, Ducworth (1996) e Schön (1992) contribuíram respectivamente com idéias relativas ao “professor como pesquisador” e a “epistemologia da prática”. O processo de inquirição envolvido nessas ideias implica que os professores focalizam o seu trabalho nos alunos, nas decisões curriculares e nas relações existentes entre o currículo e as influências sociais e políticas mais amplas, nas técnicas instrumentais, ou nos contextos que facilitam ou dificultam o seu desenvolvimento profissional. Ao voltar-se sistematicamente para a própria prática profissional, analisando-a, podem promover o seu desenvolvimento profissional.

Não é fácil definir reflexão. Conforme Knowles, Cole e Presswood (2008), a partir de inúmeras referências, reflexão pode ser compreendida como um processo intra-pessoal no qual a aprendizagem pessoal e profissional podem ocorrer. A reflexão é concebida tanto como *processo* quanto um *método* de atribuição de sentido da ação ou prática. É vista como sendo uma ferramenta para promover mudanças no comportamento e nas práticas e um meio para enfrentar situações a serem ainda vivenciadas, muitas vezes diminuindo as chances de adotar linhas de ação inadequadas. Na profissão docente, a reflexão se refere a um processo contínuo de exame crítico e de refinamento da prática que leva em conta aspectos pessoais, pedagógicos, curriculares, intelectuais, sociais, políticos, históricos, econômicos e éticos associados com as escolas, salas de aula e aos múltiplos papéis de um professor.

Rodgers (2002) aponta que a reflexão ou inquirição tem sido considerada uma competência que deve ser dominada pelos professores em geral embora aponte algumas dificuldades relativas ao como tem sido conceituada. Lembra como argumentação, que para Dewey, a reflexão é uma empreitada complexa, rigorosa, intelectual que demanda tempo para

ocorrer adequadamente. Para tanto toma como semelhante à reflexão o conceito de inquirição. Sumarizamos a seguir os critérios indicados por Rodgers (2002) para caracterizar o *pensamento reflexivo* de modo que possa ser “ensinado, aprendido, avaliado, discutido e pesquisado” (p. 844) e que foram considerados no desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem realizadas no PM

A reflexão é um processo de atribuição de sentido que desloca a pessoa de uma experiência para a seguinte com um grau de compreensão mais profundo quanto às relações e conexões com outras experiências e idéias. Nessa perspectiva, um *professor reflexivo* não apenas busca soluções, mas a partir de suas práticas e da aprendizagem dos alunos, busca significados e a partir destes, constrói uma teoria sobre sua vida, uma história que oferece estrutura para o seu crescimento e de seus alunos. Quando um professor busca soluções, estabelece conexões e relações entre as diversas soluções idealizadas e aplicadas de modo que a teoria é ampliada. Essas referências teóricas construídas por professores orientam a prática (que inclui mas não se limita à solução de problemas) até que se deparem com uma situação tal na qual a teoria disponível não serve mais. Nesse momento, via reflexões adicionais – que envolvem a revisão, o refinamento, ou abandono - nasce uma nova teoria.

A reflexão é um modo rigoroso de pensar, um processo de pensamento sistemático e disciplinado com raízes na inquirição científica. Esse processo pode ser sub-dividido em seis fases: 1. a vivência de uma experiência; 2. a interpretação espontânea da experiência; 3. a nomeação do(s) problema(s) ou questão(ões) derivadas da experiência; 4. a geração de possíveis explicações para o(s) problema(s) ou questão(ões) colocadas; 5. ramificação das explicações em hipóteses variadas; 6. experimentação ou teste das hipóteses selecionadas. Essa sexta fase oferece a possibilidade de equilíbrio ou de mudança. No primeiro caso, localizar em fatos passados o sentido da experiência pode-se estabelecer bases para a compreensão de experiências futuras. No segundo caso, ao testarem-se as teorias em ações, mais questionamentos, mais problemas e mais idéias surgem. Nesse sentido, este seria um processo cíclico.

A reflexão precisa ocorrer em comunidades em interação com os outros. Alguns fatores parecem favorecer positivamente a reflexão colaborativa: 1. a afirmação do valor da experiência individual pois isoladamente o que é importante pode ser facilmente descartado; 2. ver as coisas de uma maneira “nova” uma vez que os outros podem oferecer significados alternativos, ampliando o campo de compreensão; 3. o apoio para o engajamento no processo de inquirição. A autodisciplina exigida nesse tipo de processo dificilmente é sustentada

individualmente. Outro subproduto de se trabalhar numa comunidade de apoio é que favorece aos professores tanto construir a sua interdependência, numa sociedade que com frequência desdenha conselhos e valores e, quanto a sua independência como a de seus alunos. A comunidade promove espaço para avaliação da compreensão individual à medida que o domínio pessoal se desloca para o público; oferece um fórum no qual o indivíduo pode “formatar” seu pensamento ou sentimento.

A reflexão exige atitudes que valorizem o crescimento pessoal e intelectual de cada pessoa e dos outros. Para Dewey a postura da pessoa em face ao processo de reflexão pode abrir espaço para aprendizagens ou bloqueá-las. Se o desejo, medo, necessidade ou outras emoções direcionam o curso da inquirição, tendemos a nos ater apenas nas evidências que reforçam as premissas e as aprendizagens derivadas são circunscritas. Ao contrário, se o processo reflexivo é orientado por uma mente aberta, franqueza, responsabilidade, prontidão atitudes de curiosidade e o desejo de crescer em termos pessoais há chance de ampliar-se o campo de conhecimento e da consciência.

A partir desse tipo de organização, Rodgers (2002) indica que a reflexão

(...) não deve ser compreendida como um fim em si mesmo, mas sim uma ferramenta ou veículo para a transformação das experiências brutas em teorias repletas de significado fundamentadas na experiência, que são informadas pelas teorias existentes e que servem ao propósito mais amplo de crescimento moral do indivíduo e da sociedade. Trata-se de uma espiral que se movimenta para frente e para trás, da prática para a teoria e da teoria para prática. (p.862-863).

Defendemos e investimos que a “atividade mental” das professoras iniciantes fosse focalizada de modo que pudessem construir/reconstruir conhecimentos docentes a partir de seu conhecimento prévio, experiências e interesses (NORMAN; FEINAM-NEMSER, 2005). Isso implicou que os processos formativos promovidos pelas mentoras equipassem as professoras iniciantes com conhecimentos que pudessem fomentar a *aprendizagem-no-ensino* e a *partir do ensino*. Para tanto, é fundamental que o mentor conheça seu aluno-professor, acesse seus conhecimentos, descubra o que devem aprender e em seguida desenvolva ou adapte um currículo voltado para a aprendizagem dos conteúdos definidos como necessários.

Destacamos, no entanto, que visões do processo de mentoria voltadas apenas para a facilitação do processo de ingresso na carreira ou a atenção às dificuldades e questionamentos mais imediatos, por exemplo, podem limitar a sua influência nas práticas pedagógicas de professoras iniciantes. Ao contrário, uma visão mais ampliada como a defendida pelo Programa de Mentoria, pode oferecer melhores respostas as necessidades dos professoras iniciantes e simultaneamente auxiliá-los a interpretar as ações e por meio de práticas novas ou reformuladas

promoverem a aprendizagemem seus alunos. Esse seria um modelo de mentoria “educativa” (Ibid., p. 680) que é diferente de um modelo técnico ou emocional. Mentores que concebem seu trabalho em termos educacionais apresentam idéias claras sobre o tipo de ensino que desejam forjar. Veem os professores iniciantes como aprendizes e ponderam as diferentes formas de auxílio que oferecem. Como bons professores apresentam um tipo de “visão bifocal”, pois ao mesmo tempo em que consideram as necessidades mais imediatas dos professores iniciantes estão atentos a aprendizagem efetiva e significativa de todos os alunos. Tais mentores são bons observadores e consideram a sua própria experiência como a de outros professores como contexto para promover as aprendizagens dos iniciantes. As práticas de mentoria adotadas combinam a demonstração, a indicação, o questionamento e a escuta.

No PM aqui apresentado procuramos, por meio de um processo de formação inicial e outro de acompanhamento, que as mentoras considerassem primordialmente as dinâmicas de atribuição de sentidos das professoras iniciantes, em lugar de oferecer um “estoque acumulado de métodos” (NORMAN; FEINAM-NEMSER, op. cit., p.680), isto é, que “ensinassem a pescar em lugar de dar o peixe”. Nessa perspectiva consideramos relevante que, além de aspectos relativos às práticas para o ensino de conteúdos específicos, os processos promovidos abordassem outros aspectos referentes a atuação docente como as políticas educacionais, os parâmetros de avaliação, a interação escola-famílias, as relações professor iniciante – direção da escola. Para tanto os mentores precisam apresentar um repertório diversificado e complexo para que possam auxiliar os professores iniciantes a “penetrar” nas demandas práticas e intelectuais do ensino, via “conversas reflexivas” versando sobre aspectos não considerados pelo professor iniciante ou atuando na minimização das dificuldades por ele apontadas.

A configuração do PM considerou também que conhecimentos, crenças e metas são elementos fundamentais na determinação do que os professores fazem em sala de aula e do porque eles o fazem; que aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que estes profissionais modifiquem suas práticas; que as mudanças que os precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática.

Cabem ainda aqui algumas considerações relativas à aprendizagem do adulto. Em estudos realizados anteriormente (MIZUKAMI et al., 2010) evidenciou-se que as aprendizagens docentes voltam-se mais para o prático do que para o teórico: o seu interesse é tão maior quanto maior for a proximidade - dos temas, experiências, atividades - da prática. O

saber da sala de aula parece ter mais força que o considerado, pelas professoras, como sendo teórico. Se não se compreender as especificidades desse processo, corre-se o risco de reduzir os tipos de preocupação das professoras à procura de um receituário.

Embora a literatura sobre desenvolvimento e aprendizagem profissional ofereça uma série de diretrizes gerais para elaboração e implementação de programas de formação de professores, os estudos sobre pensamento do professor, que lhes oferecem ancoragem teórica – embora ricos e realizados a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos – são relativamente recentes. As experiências alternativas de formação de professores, a partir desses novos enfoques teórico-metodológicos e de políticas públicas de educação que os contemplam são, igualmente, recentes. Não há, ainda, registro sistemático de um número significativo de experiências específicas de formação desenvolvidas e avaliadas, de forma a orientar a elaboração de novos programas em nosso país, em especial que articulem a interlocução entre professores iniciantes e seus pares mais experientes.

No que se refere a programas de formação continuada, um dos mais completos e sistemáticos encontrados é o PEEL, Project of Enhance Effective Learning, desenvolvido na Austrália em 1985, descrito por Baird e colaboradores (1997), e ainda ativoⁱⁱⁱ.

O PEEL envolve situações em que os professores se reúnem com seus pares, partilham experiências e estratégias de ensino e aprendizagem, analisam problemas, propõem soluções. Tais situações objetivam propiciar uma participação mais ativa dos professores em seus próprios processos de aprendizagem: o que lêem, o que fazem, o que dizem é colocado em discussão. A colaboração entre os participantes é considerada fundamental para promover a reflexão e o desenvolvimento profissional, considerado como um empreendimento de natureza construtiva e colaborativa. O apoio dos colegas e a troca de idéias motivam novos procedimentos em sala de aula. Trata-se de um programa cujas estratégias são centradas em práticas de sala de aula, orientadas para a aprendizagem e para o ensino e visando a exploração e melhoria da qualidade do ensino na aula e nas práticas escolares. Procura atingir três metas básicas: saber mais sobre o que é ser professor e ser aprendiz, saber mais sobre processos pelos quais indivíduos mudam a partir de experiências e os efeitos da mudança em professores e facilitar mudanças. A reflexão ocupa papel central na determinação do desenho, da execução e dos produtos da pesquisa.

O foco do PEEL consiste na melhoria da qualidade das práticas de ensino e de aprendizagem na aula por meio de desenvolvimento metacognitivo^{iv} dos educadores e educandos, via pesquisa-ação colaborativa na investigação do ensino, com forte ênfase na

reflexão pessoal e profissional. O programa se propõe a ajudar o professor a se sentir mais inclinado e capacitado para assumir o controle de sua própria aprendizagem a partir de desenvolvimento metacognitivo baseado em inquirição orientada (reflexão e ação sistemáticas), transferindo a responsabilidade de aprender, desde o início, para os seus participantes. Implica aprendizagem tanto dos formadores de professores quanto dos professores ou futuros professores e transcende as especificidades das áreas de ensino.

Para os proponentes do PEEL o desenvolvimento profissional de professores é um fator essencial na melhoria da escola. A escola, por sua vez, melhora quando os professores trabalham em equipe com outros colegas de forma a compreenderem e a modificarem as práticas de sala de aula. Admitem não ser fácil realizar mudanças profundas e duráveis nos professores – em seus ensinamentos e em suas aprendizagens –, já que mudanças envolvem a alteração de atitudes, crenças, conceitos, comportamentos entre outros. A mudança é difícil e exigente e só pode se dar com êxito, quando são oferecidas, em uma medida adequada, os seguintes fatores: tempo, oportunidade, orientação e apoio.

Essas ideias foram fundamentais na proposição das EEA desenvolvidas no PM online e descritas a seguir.

3 A INVESTIGAÇÃO E PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGENS

A construção de estratégias de desenvolvimento profissional centradas em práticas de sala de aula foi originalmente introduzida em um estudo anterior (MIZUKAMI et al., 2010) por meio de uma ferramenta, que aos poucos se revelou formativa e investigativa: *as experiências de ensino e aprendizagem (EEA)*. A sua adoção no PM teve como finalidade favorecer o partilhamento de experiências e estratégias de ensino e aprendizagem, análise de problemas, proposição de soluções entre mentoras e as professoras iniciantes sob a sua supervisão.

As EEA são compreendidas como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras com cada uma de suas professoras iniciantes e implementadas pelas professoras iniciantes a partir de temas apontados como sendo de seu interesse. Configuram-se como tendo o seguinte objetivo:

(...) promover a aprendizagem, a construção de novos conhecimentos e a autonomia da professora iniciante, para que possa enfrentar as diversas situações que ocorrem na dinâmica da sala de aula e na escola.

No âmbito do PM, uma EEA surge de uma necessidade expressa pela iniciante, deriva de um problema relacionado necessariamente à tarefa docente (da prática pedagógica, do cotidiano da escola ou da aprendizagem de um

conceito/procedimento). Em colaboração, iniciante e mentora definem o tema a ser desenvolvido e passos que podem ser reconstruídos/ampliados/modificados ao longo do tempo, em função do que vai ocorrendo durante o processo. O enfrentamento da situação deve ser feito de forma organizada, envolvendo a realização de atividades, relatos descritivos/reflexivos, questionamentos, inquirições, experimentações, aplicações, retomadas. Não tem duração pré-determinada, mas tem começo, meio e fim.

Os objetivos da EEA, embora possam estar claros para a mentora, podem ir se constituindo, para a iniciante, no decorrer das interações, à medida que as atividades se desenvolvem e são relatadas por ela” (MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R; TANCREDI, R.M.S.P. et al., 2007).

A introdução das EEA exigiu, em alguns casos, a retomada dos objetivos do programa junto às professoras iniciantes, pois provavelmente, devido à vivência (não tranquila) de um conjunto grande de dificuldades sem uma hierarquização sobre a relevância de cada uma delas as professoras iniciantes colocavam um conjunto diversificado de demandas simultâneas para suas mentoras. Até a definição do foco da EEA vislumbramos um período de *negociação* entre mentoras e professoras iniciantes para definição do tema a ser desenvolvido. Esta é uma fase que gera tensões nas mentoras e provavelmente também nas professoras iniciantes, porquanto tentam muitas vezes – sem sucesso – conduzir um processo formativo que promova a independência das professoras iniciantes, mais do que um apoio emocional pontual em face às dificuldades específicas por elas enfrentadas.

Ao longo do programa várias foram as EEA 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. No geral, várias EEA foram desenvolvidas no Módulo 1 enquanto que o Módulo 2 previa o desenvolvimento de uma única EEA de modo mais independente pela professora iniciante.

Em cada díade mentora-professora iniciante, as EEA foram introduzidas logo nos primeiros contatos ou gradualmente após uma fase inicial ou de aproximação, embora a sua realização implicasse um planejamento prévio – o que demandava cumprir algumas tarefas ou etapas prévias ao seu início. Após a apresentação da mentora, do programa e da professora iniciante a mentora solicitava algumas informações: a identificação das necessidades formativas da professora iniciante, a caracterização da escola – estrutura física, equipe pedagógica, descrição dos alunos e da sala de aula, de conhecimentos prévios e das dificuldades vividas pelas professoras iniciantes, definição do que será interessante e/ou relevante estabelecer como foco das interações.

Como primeiro passo para o desenvolvimento das EEA, as mentoras orientavam as professoras iniciantes para *definirem um ou mais temas* para serem abordados em sua comunicação com as mentoras a partir da caracterização das dificuldades enfrentadas. A partir das informações apresentadas, procuravam em conjunto com as professoras iniciantes *estabelecer prioridades* que seriam posteriormente discutidas e trabalhadas em profundidade.

Em seguida (e ao longo do processo de mentoria) as discussões por meio das correspondências digitais eram conduzidas na perspectiva da mentora mais bem compreender as dificuldades enfrentadas pela professora iniciante e acompanhá-la na construção de soluções aos problemas e desafios enfrentados. Por meio de descrições detalhadas de seu dia-a-dia, de seus alunos, da escola, das atividades desenvolvidas - as mentoras atuavam no sentido das professoras iniciantes aprenderem analisar as ocorrências de sua sala de aula e da escola, a sua própria atuação e os desdobramentos de suas práticas. Com a solicitação desse tipo de atividade logo nos primeiros contatos pretendemos construir as bases das respostas aos dilemas e dificuldades enfrentados como ainda obter informações detalhadas sobre os contextos escolares que as professoras iniciantes trabalhavam. Todas as discussões eram acompanhadas da análise pelas mentoras dos *diários reflexivos* que as professoras iniciantes registravam sobre suas vivências. Em alguns momentos, mediante a percepção de que era necessário discutir algum tema em particular, as mentoras optavam pela introdução de casos de ensino sobre a problemática considerada para serem analisados pelas professoras iniciantes.

Na sequência, havia a *preparação do plano de intervenção* e a sua *implementação*. Esta é uma etapa de consolidação das interações entre mentoras e professoras iniciantes uma vez que os diálogos focam um ou mais temas relacionados às dificuldades enfrentadas pelas iniciantes e implicam a construção de estratégias de ações que devem ser implementadas pela professora iniciante. Essa etapa envolve ainda um conjunto de *análises processuais* sobre as ações realizadas. É provavelmente o período mais rico para as aprendizagens no caso das professoras iniciantes já que podem construir novos significados sobre as experiências vivenciadas, construir/identificar explicações para o(s) problema(s) ou questão(ões) colocadas bem como elaborar estratégias de intervenção, testar hipóteses e avaliá-las. Ao analisar os problemas enfrentados; buscar soluções, estabelecer conexões e relações entre as diversas soluções idealizadas e aplicadas, em conjunto com um profissional mais experiente, sua mentora, podem construir novos conhecimentos profissionais e investir em seu desenvolvimento profissional.

Como etapas ou passos posteriores realizávamos uma *avaliação e redimensionamento* se fosse o caso. O desenvolvimento de todas essas etapas ou passos configura uma EEA completa.

Notamos que o desenvolvimento das EEA gerou sistematicamente o contexto de interação entre mentoras e professoras iniciantes e as mensagens trocadas expressam o desenvolvimento dos projetos e o tipo de interação mantida entre elas.

A seguir apresentamos uma síntese dos componentes das EEA desenvolvidas nos Módulos 1 e 2 do PM, sob a forma etapas ou passos.

Quadro 1- Componentes das EEA desenvolvidas nos Módulos 1 e 2 do PM

EEA	Componentes	Descrição
1º passo	Definição do tema da intervenção	Identificação do tema a ser desenvolvida na EEA (o ensino do conteúdo de qualquer componente curricular, o caso de um aluno específico, tema relacionado à vida escolar, à vida do aluno, à interação escola-família, a dificuldades específicas de aprendizagem ou de ensino, a temas transversais, à coordenação pedagógica, a relação com os pais dos alunos etc.) .
2º passo	Planejamento da EEA	Negociação do tema da EEA entre professora iniciante e mentora: <ul style="list-style-type: none"> - explicitação clara de objetivos da experiência de ensino e aprendizagem; - escolha inicial das atividades a serem desenvolvidas; - escolha inicial de fontes / materiais a serem utilizados; - explicitação do ‘como’ desenvolver a experiência; - explicitação dos passos da experiência (do início ao final).
3º passo concomitante ao 2o.	Definição dos procedimentos de registro da EEA	Escolha dos procedimentos para acompanhamento e registro da EEA: <ul style="list-style-type: none"> - diário descritivo das atividades planejadas e executadas - diário reflexivo - registro de falas dos alunos - produções dos alunos - relatos de reuniões - relatos de incidentes críticos - registro de observação de classe, de alunos, de pais, de reuniões, de recreio etc.
4º passo	Redação do plano da EEA	Redação final do plano da EEA a ser desenvolvido contendo as informações relativas aos passos anteriores
5º passo	Desenvolvimento e registro da EEA	Aplicação de procedimentos e descrição detalhada das ocorrências incluindo observações, idéias,

		impressões, justificativas, expectativas, dificuldades e avanços.
6º passo	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA	Sistematização e avaliação da EEA com análises e reflexões sobre o processo.

Fonte: autoras

Por meio das EEA realizadas evidenciamos que as professoras iniciante, tiveram oportunidade para apreender e explicitar suas crenças e ações práticas sobre diversos aspectos relacionados à função docente. Confirmamos a ocorrência de processos de reflexão individuais e partilhados em diferentes momentos e níveis (isoladamente e em conjunto com as mentoras). Com a sua introdução contou-se com um instrumento valioso para analisar as concepções das participantes e identificar prováveis aprendizagens e conhecer mais de perto como pensam e agem professores iniciantes e experientes em interação e no enfrentamento de situações variadas.

De modo mais específico, a análise das diferentes EEA realizadas pelas professoras iniciantes sob a supervisão das mentoras revelou que tiveram oportunidade para:

- ✓ ampliar seus *conhecimentos sobre os alunos*, ou seja, como pensam e se comportam; o que acham interessante, o que sabem e em que estão tendo dificuldades considerando a fase de desenvolvimento em que se encontram. Esse tipo de conhecimento incluiu a compreensão de diferentes formas de oferecer suporte às esferas social, emocional, psicológica assim como a cognitiva;
- ✓ compreender a *motivação* dos alunos, uma vez que não é suficiente dominar o conhecimento geral sobre como engajá-los e mantê-los interessados nas diferentes fases do processo educacional;
- ✓ conhecer como se dá a *aprendizagem* dos alunos, o que aparentemente ofereceu subsídios para que as professoras iniciantes compreendessem o significado das diferentes formas de aprender;
- ✓ compreender a *diversidade* dos alunos e que inclui além das experiências pessoais, diferenças derivadas da cultura, da linguagem, da família, da comunidade, do gênero, da escolarização ou de outros fatores que se relacionam às diversas formas de aprender ou de dificuldades específicas;
- ✓ “penetrar” nas *experiências dos alunos*, relacionando os conteúdos a serem ensinados aos seus conhecimentos anteriores e as suas diferentes formas de aprender;
- ✓ obter *informações não estereotipadas sobre os alunos*, uma vez que estes foram considerados em sua individualidade, em suas particularidades. As professoras iniciantes foram continuamente incentivadas a “ver e ouvi-los” e analisar cuidadosamente o trabalho por eles

produzido;

- ✓ ensinar *grupos de alunos que apresentam uma bagagem cultural diversa* entre si e entre eles e professores, assim como alunos que apresentavam trajetórias acadêmicas de fracasso escolar.
- ✓ avaliar o *conhecimento dos alunos*, identificando dificuldades e modos de raciocínio, dentre vários outros aspectos relacionados a aprendizagem dos conteúdos escolares;
- ✓ adotar *estratégias de ensino* que garantiam a diversidade de formas de aprender e dos objetivos de ensino, já que foram incentivadas a construir diferentes representações de um dado conteúdo e suas formas de aprendizagem;
- ✓ conhecer diferentes *recursos curriculares e tecnologias*, ao oferecer aos alunos contato com outros materiais além dos livros didáticos e tarefas rotineiramente desenvolvidas nas escolas;
- ✓ conhecer *processos colaborativos*, ou seja, planejar situações de ensino e aprendizagem em que as relações entre os alunos favoreceram a aprendizagem de uns com os outros e delas com as mentoras;
- ✓ estabelecer *situações de trocas entre pares de professores e com outros segmentos da comunidade escolar*, como as famílias dos alunos, a fim de conhecer melhor cada aluno e promover situações diversificadas de ensino;
- ✓ analisar e refletir sobre a suas *práticas docentes*, avaliando os seus efeitos de modo a revisá-las;
- ✓ realizar *reflexão compartilhada* com uma professora mais experiente e conseqüentemente construir novos conhecimentos profissionais.

Ao promover o desenvolvimento das EEA, assumimos como pressuposto que em processos de análise – denominados de reflexão ou inquirição – pode-se fomentar o *desempenho não passivo e subserviente* do papel de professor em face das situações vivenciadas. Ao refletirmos podemos tomar uma posição sobre quais são as maneiras pelas quais podemos controlar nossas práticas, de modo a garantir que as atividades desenvolvidas favoreçam de um lado a aprendizagem dos alunos e de outro a própria. Isto é, a constante construção de sua profissionalidade pelo professor iniciante e também pelo mentor, já que também estavam submetidos aos mesmos processos. Podemos igualmente levantar hipóteses sobre as experiências vivenciadas bem como construir novas respostas às questões pré-existentes.

Entendemos que a análise crítica das próprias idéias e práticas resultantes do desenvolvimento das EEA e de seu relato mostraram-se pois estratégias importantes para a *promoção do desenvolvimento profissional das professoras iniciantes* participantes do PM, uma vez que possibilita o estabelecimento de um quadro de referências para a sua

aprendizagem continuada posterior, tendo em vista diferentes facetas de seu trabalho, papéis desempenhados assim como como se configuram as escolas, as salas de aula e outros contextos de atuação; quem são os alunos e quais e como ocorrem suas aprendizagens, quais são os conteúdos ensinados, além de ideias sobre si próprio como um profissional.

Analisamos que a explicitação dessas informações e ideias – de forma escrita – nas correspondências e diários - possibilitou o *estabelecimento de um fio condutor* que vai produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da carreira docente garantido uma relação entre diferentes etapas formativas e as experiências vividas (MIZUKAMI et al., 2010). Consideramos que professores inquiridores ou reflexivos, que investiguem as próprias práticas, se mostram com frequência mais capazes de influenciar e moldar os contextos, ambientes e os processos de decisão relacionados aos vários papéis docentes.

Levamos em conta – e aos poucos as mentoras também - que um professor ao inquirir ou refletir sobre as ocorrências de dentro das salas de aula e aquelas que acontecem em seu exterior – adotam mais facilmente *ações pró-ativas* em relação aos alunos e a sua aprendizagem, a si próprio em relação ao ensino realizado e ao seu desenvolvimento profissional. Expor, analisar, questionar, examinar e explorar o que se faz e suas consequências são ações que possibilitam ao docente maior compreensão a respeito dos contextos de atuação, das variáveis intervenientes, dos alunos e de seus próprios processos de decisão, entre outras coisas. Permitem 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 as práticas bem como a interpretação e questionamento sobre as teorias formuladas por outros. Buscar e construir respostas às perguntas formuladas via inquirição são ações relevantes para o processo de se tornar um bom professor. Ao longo do processo de mentoria essas ideias foram tomando corpo junto às mentoras e elas as discutiam junto às professoras iniciantes sob sua supervisão. Em termos teóricos a realização das EEA destacou a importância das práticas no processo de construção dos conhecimentos dos professores.

Com a sua implementação foi possível desenvolvermos com os registros escritos ou narrativas um tipo de *inquirição narrativa* nos moldes indicados por Connelly e Clandinin (2002), visto que as mentoras atuaram enfaticamente no sentido de 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 conforme indicado anteriormente.

De outro lado, o desenvolvimento das EEA estimulou a capacidade de adotar *ações inteligentes* baseadas nas compreensões emergentes seja pela professora iniciante ou mesmo mentoras. Percebemos que alguns dos princípios indicados por Rodgers (2002) estão presentes nas EEA desenvolvidas. Em sua maioria, estão pautadas em situações de sala de aula ou referem-se a situações escolares e se configuraram como processos reflexivos rigorosos e sistemáticos que permitem a avaliação da situação e o delineamento cuidadoso de alternativas de ação em lugar de ações irrefletidas.

Compreendemos que mentoras e professoras iniciantes envolvidas e também as pesquisadoras participaram de um *ciclo reflexivo* (RODGERS, 2002) posto que as primeiras incentivam que suas mentoradas desenvolvam a capacidade de observação e de pensar criticamente sobre os alunos e sua 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. De modo mais específico, houve possibilidade para: aprender a ver, aprender a descrever e a diferenciar, aprender a pensar criticamente e construir teorias e aprender adotar uma ação inteligente.

4 ALGUMAS NOTAS FINAIS

Esses resultados são muito significativos e indicam o quanto ainda há por aprender e por investigar a respeito de processos formativos de professores iniciantes e experientes em interação.

Apontam para a importância de que as políticas públicas invistam numa iniciação à docência mais tranqüila e mais assistida, que respeite as características dessa etapa profissional e que não se exija, dos iniciantes, as mesmas responsabilidades e o mesmo desempenho que têm os professores experientes.

Sugerem a relevância do desenvolvimento de estratégias formativas, como as EEA, que levem em conta as situações enfrentadas no dia-a-dia dos professores, as características dos processos de aprendizagem profissional da docência e que fomentem processos reflexivos e a construção de laços entre profissionais de modo a comporem comunidades docentes fortes. Nesse sentido, podemos destacar que a EEA, como ferramenta formativa principal do Programa de Mentoria, configurou-se numa forma de mostrar o saber docente das professoras iniciantes e como este foi (re)construído ao longo da sua realização. Mostrou ser útil para a problematização do trabalho pedagógico, identificação dos dilemas e dificuldades enfrentados,

já que permite a interpretação, troca e discussão entre pares com experiências distintas. Nelas podem ser incluídas referências sobre como as atividades docentes são programadas, os processos de decisão assumidos e a identificação dos princípios que orientam as práticas. Favorecem a observação e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas.

Configuraram-se também como ferramentas investigativas uma vez que por seu intermédio pudemos obter indicadores de: compreensões mais aprofundadas de processos individuais de aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades; formas alternativas de ensino que possibilitam a superação dessas dificuldades; ampliação e diversificação da base de conhecimento para o ensino; aprendizagens com os pares e a importância não só de trocas de experiências, mas de teorização das mesmas; aulas que implicam participação intensa dos alunos; compreensões mais ampliadas das variáveis que podem estar presentes em situações específicas de aprendizagem de um determinado conceito; autonomia de busca; necessidade de estudo de fontes teóricas que possam ajudá-los a compreender melhor a situação em que se encontram; investimento no próprio desenvolvimento profissional buscando cursos de especialização e mestrado; análise crítica de objetos de aprendizagem; envolvimento maior com a escola e com as famílias; elevação de expectativas em relação ao que o aluno é capaz de aprender; maior satisfação com o exercício profissional; análises mais aprofundadas sobre as condições objetivas de trabalho e a importância da construção de comunidades de aprendizagem nas próprias escolas que dêem suporte para o enfrentamento de dificuldades de ensinar e de aprender.

Em síntese, os resultados apontam que as EEA favoreceram a identificação das dificuldades das professoras iniciantes, o estabelecimento de um contexto propício para a construção ou reconstrução de práticas e de comportamentos profissionais, assim como a compreensão de como se dá o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes em interação com mentoras.

REFERÊNCIAS

BAIRD, J. R.; PENNA, C. Perceptions of challenge in science learning. In: *International Journal of Science Education*, 19, (10), p.195-1209, 1997.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

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

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

Connelly, F.M. ; Clandinin, D.J. Narrative inquiry. In J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477 – 487.

DUCKWORTH, E. Teaching as research. In: *Harvard Educational Review*, Cambridge, 56(4), p.481-495, 1986.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 2ª Ed. Brasília: Liberlivro, 2007.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.141-169.

GROSSMAN, P.; THOMPSON, C. E VALENCIA, S. District Policy and Beginning Teachers: where the twain shall meet. Washington: Center for Study of Teaching and Policy University of Washington, 2001. Disponível em: < <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/DistrictPolicy-PGSV-06-2001.pdf>> . Acesso em: 21 mar. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWORD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. Halifax: Backalong Books. 2008.

MARCELO GARCIA, C. *Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Série Documentos n.52, 2011. Disponível em: , <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC52.pdf>> . Acesso em: 20 jun. 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R; TANCREDI, R.M.S.P. et al. *Documento produzido coletivamente na reunião de pesquisadoras e mentoras do Programa de Mentoria*. 2007.

NORMAN, P.J. E FEINAM-NEMSER, S. Mind activity in teaching and mentoring. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p.679-697, 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PRADO, G. V. T. - Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: Prado, g. G. V. T; Soligo, R. *Porque escrever é fazer história*. Campinas : FE,

2005. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

REALI, A.M.M.R; TANCREDI, R.M.S.P. Programa de Apoio aos Educadores: espaço de desenvolvimento profissional, projeto de extensão vinculado ao Núcleo Universidade-Escola e ao Programa de apoio à extensão universitária voltado às políticas públicas – PROEXT 2003/SESu-MEC., 2003.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. ; RAYMOND, D. - Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n.73, p. 209-244, 2000.

Notas

ⁱ Portal dos Professores. Disponível em: <www.portaldosprofessores.ufscar.br>. Acesso em: 21 mar. 2014.

ⁱⁱ A plataforma Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br) prevê o arquivamento cumulativo de todos os contatos estabelecidos entre pesquisadores e os participantes do programa e poderão ser acessados a qualquer momento.

ⁱⁱⁱ Project of Enhance Effective Learning. Disponível em: < <http://www.peelweb.org>>. Acesso em: 21 mar.2014.

^{iv} Entende-se, aqui, metacognição como um processo reflexivo. Não é objetivo nesse artigo fazer um estudo contrastivo dos diferentes referenciais teórico-metodológicos subjacentes às investigações sobre professor reflexivo. Salienta-se, no entanto, que Baird e colaboradores estão envolvidos com ensino e aprendizagem de ciências, área em que estudos sobre metacognição estão bem desenvolvidos.

Artigo recebido em 27/07/2013
Aceito para publicação em 28/02/2014