

APRENDENDO A ENSINAR E A SER PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FERREIRA, Lílian Aparecida – UNESP – UFSCar

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues – UFSCar

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Pretende-se nesse artigo analisar as contribuições e os desafios de um programa de iniciação a docência envolvendo dois professores iniciantes de Educação Física em interação com um professor mentor. Num primeiro momento serão apresentados elementos correspondentes ao início da carreira e aos programas de iniciação à docência baseado em mentores, buscando caracterizá-los à luz da literatura. A seguir a demarcação metodológica do estudo configura: a pesquisa de natureza construtivo-colaborativa, os sujeitos participantes e as técnicas de coletas de dados empreendidas. Por fim são ilustradas e problematizadas as categorias de análise elaboradas a partir dos resultados obtidos e as considerações finais da investigação em pauta.

O professor iniciante e os programas de iniciação à docência

No âmbito da formação continuada são diversos os investimentos na melhoria da atuação docente. Um número grande de programas e projetos tem se voltado para esse espaço formativo, pautando-se na idéia do professor como sujeito aprendente e ativo na consolidação de sua própria aprendizagem, e pelo entendimento do ensino como uma prática reflexiva não espontaneísta e automática.

Uma das características desses modelos tem sido “dar a voz” aos professores e oferecer condições para que possam construir adequadamente seu conhecimento profissional. Nesses casos, os professores não são mais vistos como meros executores de políticas públicas/propostas pedagógicas idealizadas por terceiros; seus saberes e o dia-dia profissional são levados em conta e; as motivações dos professores não são vistas de maneira homogênea, levando em conta os diferentes ciclos de vida profissional e as necessidades formativas que deles advêm.

Considerando tais enfoques formativos e relacionando-os aos ciclos profissionais, o início da carreira apresenta peculiaridades interessantes que se destacam pelos dilemas e dificuldades vividas pelo professor iniciante. Alguns autores identificam esse período

denominando-o de "choque com a realidade" (VEENMAN, 1984; SILVA, 1997). O professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso pela situação nova que vai viver; é absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam, a visualização da escola e a relação com os alunos; enfrenta o contato com os outros docentes; tem que dar conta de questões burocráticas da sala de aula como preencher o diário de classe ou ainda planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas.

Além do enfrentamento da uma nova situação profissional, os professores que iniciam a carreira, geralmente recebem as salas mais complicadas; ressentem-se da falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola; passam por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos; têm pouco apoio do ensino superior nessa fase de transição de aluno para recém-professor (GUARNIERI, 1996; FONTANA, 2000; FREITAS, 2002).

Em virtude dessas dificuldades a necessidade da oferta de programas de iniciação para professores principiantes tem sido apontada como uma estratégia adequada para minimizar os problemas por eles enfrentados (MARCELO-GARCIA, 1999; FEIMAN-NEMSER 2001; WANG E ODELL, 2002).

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Segundo Tetzlaff e Wagstaff (1999) esses programas balizam-se pela concepção de que a formação docente ocorre em um *continuum* e que a fase inicial da carreira do professor apresenta necessidades específicas. São importantes na medida em que podem proporcionar uma assessoria aos docentes iniciantes, possibilitando a construção de uma rede de apoio e um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

No Brasil não há uma tradição de programas formativos dessa natureza, o que justifica a realização de investigações sobre os motivos da reduzida utilização de tal prática, bem como, elementos que permitam melhor compreender este tipo de iniciativa e sua inserção no contexto brasileiro.

Dentre as inúmeras estratégias formativas adotadas uma que ganha destaque nesses programas refere-se ao apoio e assessoria realizada por professores mentores/tutores aos professores nas fases iniciais de suas carreiras.

Segundo Hulling-Austin (citado por MARCELO-GARCIA, 1999) nos programas de iniciação à docência a figura de um mentor/tutor tem o importante papel de se caracterizar como “*professor de apoio (algumas vezes chamado de professor mentor, professor colega, ou o colega do professor)*” (p.120) para o docente que está começando a sua atuação profissional. E complementa:

“Os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal”. (p.121)

O termo saudável, destacado pela autora, envolve o desenvolvimento de novas competências, bem-estar pessoal e profissional e a socialização exitosa dos professores em suas respectivas culturas escolares e o não abandono do ensino.

As nomenclaturas mentor/tutor embora apresentem significados comuns possuem origens distintas, mentor advém da cultura britânica e norte-americana, e tutor da espanhola. Nesse estudo se fará uso do termo mentor, considerando a definição da língua portuguesa que se mostra mais adequada que o termo tutor. Segundo Ferreira (1988) mentor é “*pessoa que guia, ensina ou aconselha outra; guia, mestre, conselheiro*” (p.428).

Segundo Shea (citado por ZABALZA e CID, 1996) o termo mentor surge na Antigüidade Clássica, quando Ulisses, ao partir para a guerra de Tróia, deixa seu filho Telêmaco aos cuidados de um mentor. Neste caso, seu sentido está “*(...) ligado a uma pessoa de confiança, que pode atuar como conselheiro, amigo, professor, pessoa prudente disposta a prestar ajuda*” (p.17).

Contudo, a palavra mentor foi assumindo outros significados ao longo do tempo. De acordo com Moon (1996), durante muitos séculos se atribuiu o papel de mentor àquele que pudesse dar orientações ao novato, tendo a experiência como referência exclusiva, assim, ser experiente era o elemento chave para qualificar alguém como mentor.

Moon (1996) salienta que atualmente, em função das novas necessidades que foram surgindo no âmbito educativo, ainda é bastante difusa e carente a definição clara do papel do mentor nos programas de formação de professores. Talvez isso possa ser compreendido pela incorporação recente do termo na denominação científica que, segundo o mesmo autor, após pesquisas nas bases de dados internacionais, deu-se há aproximadamente quinze anos.

Para Zabalza e Cid (1996) “(...) a co-participação dos professores na formação do professorado realizada no contexto escolar é o que denominamos [mentoria]” (p.27).

Howey e Zimpher (citados por MARCELO-GARCIA, 1999) destacam um conjunto de conhecimentos básicos que devem orientar um professor mentor, a saber:

a) Conhecimento do desenvolvimento e aperfeiçoamento adulto, com especial atenção para as funções e papéis dos professores.

b) Em segundo lugar, os professores mentores devem conhecer as culturas e as organizações nas quais os professores se implicam e como estas influenciam o trabalho individual e coletivo dos professores.

c) Em terceiro lugar, os professores mentores devem ter um certo conhecimento relativo às influências pessoais e às mudanças de estratégias.

d) Por último, devem ter o conhecimento necessário sobre o modo de favorecer o contínuo desenvolvimento dos seus colegas”. (p.127)

Numa revisão de literatura feita por Marcelo-Garcia (1999) são vários os atributos do mentor e dentre eles destacam-se: ser um especialista, ter experiência, dar orientações tanto didáticas como de gestão de classe, ser amigo, paciente, conselheiro, promover experiências positivas para os iniciantes, ajudar, ser um bom ouvinte, ser sensível, dar apoio, fazer uso de uma comunicação positiva, ser companheiro, confidente, cuidar, estar aberto às mudanças, ser caloroso, altruísta, ser tolerante face às ambigüidades, ser flexível.

Apesar da importância dessa caracterização, é necessário compreender que o papel do mentor só faz sentido se construído de forma a articular tais características com as

expectativas e necessidades dos professores iniciantes, as características da instituição escolar e dos alunos e também considerando as próprias expectativas do mentor. Essas idéias sinalizam para a compreensão de que a mentoria é um processo em constante construção.

Com relação aos objetivos dos programas de iniciação à docência baseado em mentores, além de minimizar o “choque com a realidade”, Philips-Jones (citado por MARCELO-GARCIA, 1999), destaca a facilitação da socialização dos recém-professores com a cultura escolar e o auxílio no desenvolvimento profissional desses docentes.

Quanto à socialização dos iniciantes com a cultura escolar, existe uma dinâmica social repleta de tradições, hábitos, jogos de poderes, estratégias e táticas usadas individualmente ou em grupo para manter ou mudar interesses, conflitos, rivalidades, colaboração, alianças, valores, escolhas, história de carreiras individuais etc. (KELCHTERMANS e BALLEET, 2002). No início da carreira, estes elementos são percebidos e compreendidos com dificuldades por parte do jovem professor e neste sentido o mentor se destaca com o papel de ajudar tal docente a melhor entender, conviver e até modificar a dinâmica social estabelecida.

No tocante ao auxílio no desenvolvimento profissional dos principiantes, destaca-se o papel do mentor em envolver os iniciantes para participarem na seleção e definição dos conteúdos a serem tratados nas atividades formativas, assim como estimular estratégias de análise e reflexão das práticas por eles empreendidas que possam ser incorporadas ao longo de suas vidas como docentes.

Considerando a problemática vivenciada por professores iniciantes e as possíveis contribuições dos programas de iniciação à docência baseado em mentores, o presente trabalho investigou processos de aprendizagem profissional de dois professores iniciantes em interação com um professor mentor, promovidos por um programa de iniciação à docência na área da de Educação Física.

Percursos metodológicos

O modelo formativo adotado na presente investigação concebeu o professor como sujeito ativo do seu próprio processo de formação e valorizou os saberes que ele próprio constrói, considerando as condições objetivas de trabalho que enfrenta e atribui sentido.

Neste contexto, o docente passa a ser ouvido pelo pesquisador e ganha voz na pesquisa, deixando de ser visto como reproduzidor de saberes alheios, já que ele tem coisas a dizer e a fazer na realidade.

Por meio da análise de suas ações e pensamentos, auxiliados pela mentora (a primeira autora deste estudo) objetivou-se que professores iniciantes pudessem compreender seu atual ciclo profissional e suas necessidades, suas dificuldades, as influências do contexto escolar em suas formas de agir e pensar, desenvolver-se profissionalmente e também construir práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos alunos.

Deste modo, o processo desenvolvido junto aos participantes – professores iniciantes de Educação Física e a mentora – pode ser caracterizado como uma pesquisa-intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-construtivo.

De acordo com Lucarelli (1990) uma das características essenciais que define tal modelo é a valorização da prática do professor como eixo central de análise. Ou seja, é a partir dela que são discutidos os problemas, identificadas as informações, adquiridos novos conhecimentos, elaboradas e aplicadas novas propostas e soluções e realizados os processos avaliativos de toda essa caminhada.

Um outro aspecto tão importante quanto o anterior é a efetiva troca de experiências entre os professores iniciantes e a mentora, que pode oportunizar “(...) *uma reflexão conjunta e colaborativa, teoricamente subsidiada e orientada, sobre temas, questões, aspectos e ou problemas identificados na prática pedagógica cotidiana, considerada ponto de partida e de chegada daquela reflexão*” (REALI e cols., 1995, p.71).

Cole e Knowles (1993) salientam que a principal distinção entre os modelos tradicional e mais atual de pesquisa sobre o desenvolvimento docente é a relação estabelecida entre pesquisador e o professor pesquisado. No modelo atual são envolvidos os elementos subjetivos do professor, por meio do uso de técnicas como biografias, autobiografias, narrativas e histórias de vida atribuindo-se uma importância significativa às relações estabelecidas entre o professor e o pesquisador que são marcadas por processos multifacetados e sem poderes hierárquicos estabelecidos. Neste contexto, ganha sentido a pesquisa colaborativa que, na perspectiva dos mesmos autores, requer “(...) *um investimento substancial de tempo e energia por parte de ambos os envolvidos* [professores

e pesquisador]” (p.484) e, além disso, é um processo que necessita de negociação constante.

Considerando todos os aspectos anteriormente indicados, esta investigação assume a concepção da pesquisa colaborativa, ressaltando as idéias de Mizukami e cols. (2002) *“Tem-se clareza, até o momento, de que não se busca apenas melhoria da ação: embora essa melhoria seja almejada, a produção de conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento da docência constitui sua característica fundamental”* (p.141).

Participaram deste estudo dois jovens professores de Educação Física que estavam vivendo o primeiro ano da carreira na docência e uma professora mentora. Dos professores iniciantes, um pertencia a uma escola pública municipal da cidade de Miguelópolis/SP e o outro a uma escola particular do município de Bauru/SP. A mentora era professora de uma universidade pública de Bauru/SP.

A intervenção foi caracterizada por encontros que envolveram discussões sobre temáticas que foram se mostrando importantes, para os iniciantes e para a mentora, ao longo do programa de iniciação à docência que teve a duração de um ano letivo. Os encontros ocorreram na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, local onde a mentora atua como docente, com a frequência quinzenal e tempo aproximado de duas horas cada. Eles foram caracterizados como coletivos (quando envolviam a mentora e os dois professores participantes) e individuais (quando reuniam somente a mentora e um único docente do estudo). No total foram realizados seis encontros coletivos e oito individuais. O guia norteador desses encontros eram os conteúdos apontados nos diários produzidos semanalmente pelos professores e encaminhados a mentora (no geral orientados pelo seguinte roteiro: O que você fez na aula? Como fez? Por que fez? Para quê fez?). A mentora realizava a leitura prévia dos mesmos e destacava os pontos de discussões e as temáticas para cada novo encontro, procurando levar sempre em consideração as dificuldades manifestadas pelos professores iniciantes. Deste modo, não se buscou avaliar os professores iniciantes, mas analisar JUNTO COM ELES seus próprios pensamentos e ações.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como referência as narrativas escritas (ZABALZA, 1994) e orais (LAVILLE e DIONE, 1999) dos professores iniciantes. As narrativas escritas envolveram os diários produzidos pelos participantes, e as narrativas orais foram as entrevistas e diálogos conduzidos pela mentora nos encontros. As narrativas

orais, extraídas dos encontros coletivos, foram registradas por meio de vídeo, seguidas de transcrição. Já as narrativas orais dos encontros individuais eram descritas no decorrer do próprio encontro em um diário de campo da pesquisadora/mentora.

As contribuições e os desafios formativos de um programa de iniciação à docência

1. AS CONTRIBUIÇÕES

Em termos das contribuições formativas, os professores iniciantes indicaram em suas narrativas pontos comuns que de acordo com suas perspectivas foram resultantes do programa de iniciação à docência. Os elementos indicados tomam como referência três aspectos: o papel da mentora, os encontros entre eles e a mentora e, a produção dos diários.

1.1. O papel da mentora

A mentora aparece como alguém que lhes ofereceu sugestões de estratégias de ensino; promoveu reflexões sobre: a profissão, os problemas enfrentados, o contexto do trabalho e as aulas; apoio afetivo além de orientar com referências teóricas e bibliográficas para auxiliar os novatos em suas aulas.

Em função dos elementos indicados pode-se notar que houve um enfoque formativo que procurou oferecer apoio humanista, técnico e crítico. Alguns exemplos extraídos das narrativas dos iniciantes ilustram esses aspectos: *“Eu estou gostando do nosso trabalho pelo seguinte: eu não sei se eu não estivesse fazendo esse trabalho, no momento em que eu estava revoltada, se eu teria passado pelas coisas que passei sem desistir do emprego. Porque eu estava muito nervosa, eu não estava aceitando as coisas que estavam acontecendo lá na escola”*; *“Depois que você deu a idéia de fazer painéis eu achei muito legal e quero fazer isso lá no colégio também. Assim o conteúdo vai poder ser explicado, discutido e não só praticado”*; *“Nossas reuniões estão me ajudando a entender as coisas, que existe um contexto e que eu não vou mudar as coisas da noite para o dia”*.

Tal perspectiva parece apontar para o que Feiman-Nemser (2001) denominou de *mentoria educativa*, tendo em conta que tal processo parece ter ido além dos modelos tradicionais formativos baseados em mentores que focam exclusivamente o ajustamento situacional, o aconselhamento técnico e o suporte emocional dos professores iniciantes. Refletir sobre a profissão, os problemas enfrentados e o contexto do trabalho e das aulas

possibilita criar um hábito que incite os novatos a aprender com suas práticas. Além disso, pode oferecer ao jovem professor elementos que o permita transformar o sistema onde atua, bem como, ajudá-lo na identificação e avaliação dos seus conhecimentos subjetivos na construção de suas ações.

1.2. Os encontros

Os encontros também se configuraram como um importante espaço de trocas de informação, contato com uma outra realidade, despertando, entre os principiantes, reflexões sobre suas situações, compartilhamento dos problemas que encontravam e a minimização da sensação de solidão e incompetência individual geralmente sentida nessa fase inicial da carreira docente.

Ao envolver diferentes atores – no caso dois professores iniciantes que trabalhavam em contextos diversos- foi possível a manifestação de distintos interesses próprios de cada sujeito envolvido, o que nos permite confirmar que tal empreitada auxiliou os novatos a mergulhar no universo das diferenças, resultando num rico instrumento de troca e de diálogo. Nas palavras de Menzies (citado por SPINK s/d),

“Trabalhar com pessoas que de alguma maneira estão relacionadas à conjuntura do problema é trabalhar com um conjunto de posições cognitivas, afetivas e ideológicas que já estão formadas – consciente ou inconscientemente – e cuja presença e transformação irá contribuir para a dinâmica da interação”. (p.41)

Os constantes diálogos estabelecidos ao longo do programa também contribuíram com a ruptura do isolamento docente bastante presente na educação escolar. Ainda que o sentimento de parceria tenha se constituído fora do específico ambiente da escola e do grupo de docentes que a ele pertence, tendo em vista que ocorreu em uma universidade pública com docentes de instituições distintas, ele possibilitou aos novatos estabelecer um processo de reflexão não individualizado. O depoimento a seguir é ilustrativo: *“Eu acho interessante quando eu vejo as situações difíceis de P1, porque às vezes a gente acha que só a gente vive situações difíceis. E aí eu posso ver que não. Então essa troca de informação para mim já valeu de muita coisa”.*

Nas narrativas orais captadas nos encontros, foi possível identificar processos reflexivos que tal programa despertou nos professores novatos. Superando as reflexões descritivas características das narrativas escritas, os novatos aparentemente ampliaram ao longo do tempo os níveis de reflexão nas narrativas orais, apresentando, muitas vezes, uma perspectiva reflexiva dialógica e crítica. Exemplos dessa questão encontram-se nos seguintes relatos: *“A rotina que eu estabeleci me ajuda a me organizar. Eu acho que a aula fica mais organizada e os alunos já sabem o que tem a fazer. Se eu não fizesse assim eu ia ter que ficar sempre chamando a atenção dos alunos e perderia muito tempo de aula”*; *“Avaliando tudo o que eu fiz até agora, eu queria ter saído mais da bola e do jogo, mas eu não saí tanto. Achei que eu poderia dialogar mais com os meus alunos. Debater conversar. Eu poderia ter feito, mas não fiz. Mas eu acho que eu vou conseguir fazer isso. No começo essas coisas eram angustiantes, mas agora eu penso que é preciso ter calma, que não é bem assim. Com o tempo a gente percebe que não vai mudar o mundo com a gente pensava quando estava na faculdade”*.

O contexto criado pelos encontros parece ter contribuído para uma maior interação entre os sujeitos, nesses espaços eles apresentaram defesa de seus pontos de vista e contestação do ponto de vista do outro, o que pode tê-los auxiliado na construção de outros níveis de reflexão.

1.3. A produção dos diários

A produção dos diários também trouxe contribuições formativas relevantes para os jovens professores. Ao narrar por escrito sobre suas aulas, eles aparentemente tomaram consciência das coisas boas que faziam, melhoraram a organização e o planejamento das aulas, passaram a refletir sobre suas ações e a analisá-las e criaram o hábito de pensar sobre o que faziam. Os relatos a seguir são elucidativos: *“Muitas vezes eu não tenho consciência das coisas boas que eu faço na escola, mas eu acho que os diários me permitem pensar nessas coisas”*; *“O diário me forçou a me programar melhor. Essa programação é benéfica para mim e me faz pensar em todas as turmas, não só nas que eu relato para você. Criou um hábito, eu estou sempre pensando acho que por influência do diário”*.

Os resultados encontrados sinalizam para a “potencialidade formativa” dos diários (ZABALZA, 1994). Destacadamente entre os professores iniciantes pôde-se perceber uma

auto-crítica rigorosa com relação as práticas pedagógicas que eram por eles empreendidas, além disso, as dificuldades e os problemas característicos da sala de aula e do ambiente escolar despertavam demasiadamente a atenção dos novatos. Por estarem absorvidos por estas questões, havia um sério comprometimento na identificação das melhorias que eles estavam realizando com seus alunos e na escola. Neste aspecto, o diário se mostrou um instrumento rico para o processo de valorização docente, quando permitiu aos professores iniciantes que, ao escrever sobre suas ações, ampliassem suas visões para além dos problemas, incluindo as contribuições que eles estavam realizando.

2. OS DESAFIOS

Apesar das relevantes contribuições formativas desencadeadas pelo programa de iniciação à docência, foi possível identificar alguns pontos que se colocam como desafios para iniciativas dessa natureza. Tais desafios se referem a: prática da mentoria, produção dos diários, leitura e discussão dos textos problematizados nos encontros, duração das reuniões e disponibilidade dos docentes para a realização dos encontros coletivos.

2.1. Prática da mentoria

De um modo geral, a mentora teve dificuldades para estabelecer espaços temporais equilibrados, nas reuniões coletivas, para a manifestação dos sujeitos. Tendo em vista que ambos gostavam muito de falar, nem sempre havia clareza, por parte da mentora, de quando e como fazer com que um parasse de falar para o outro iniciar sua fala.

Outra dificuldade está relacionada com o controle, por parte da mentora, da ansiedade pessoal que ela vivenciava quando aguardava os encontros com os professores para a discussão dos textos ou a visualização de alguma tarefa que havia sido sugerida para eles, como por exemplo, a confecção do planejamento das aulas. Como, muitas vezes, estas tarefas não eram realizadas pelos professores, a frustração da mentora pode ter influenciado negativamente o encaminhamento de alguns encontros.

Um importante aspecto a ser considerado no âmbito das reações afetivas manifestadas pela mentora diz respeito à consideração dos elementos subjetivos que são carregados em todo trabalho realizado pelo ser humano. Como lembram Wang e Odell (2002) é muito importante que sejam consideradas conjuntamente as expectativas dos

professores iniciantes e dos mentores, de modo que os elementos afetivos não influenciem negativamente no andamento do programa.

A dimensão avaliativa das aulas e dos diários também se configurou como um elemento de grande complexidade para a mentora e, em grande parte das vezes, de difícil resolução. Muitas vezes, os principiantes esperavam da mentora uma manifestação direta sobre suas ações, ou seja, se eles estavam certos ou errados naquilo que estavam fazendo. Fica como reflexão, a indagação sobre até que ponto uma mentora tem esse poder avaliativo de julgar as ações docentes. Essa questão demarcou necessidades de estudos que tratem mais desse assunto para que possamos compreendê-lo melhor.

Igualmente relacionado a este aspecto, também parece estar presente a retomada, por parte dos professores iniciantes, dos tradicionais modelos de formação continuada, nos quais os professores são vistos como mero executores de propostas elaboradas por terceiros e, portanto, quase sempre não têm o que dizer, mas só a ouvir e executar. Isso demonstra a necessidade de conscientização dos professores em busca de autonomia nas suas atuações e também de, na formação inicial, permitir que os futuros-professores tenham possibilidade de discutir e vivenciar situações onde sejam estimulados a avaliar, questionar, debater, contrariar, valorizando o que eles têm a dizer.

Outra questão de difícil encaminhamento para a mentora foi a condução da exploração de alguns textos para que os professores fossem despertados a uma reflexão teórica mais profunda. Como algumas leituras eram sugeridas para que os novatos fizessem em suas casas, nos encontros, nem sempre, eles conseguiam resgatar o texto, isso dificultava o trabalho da mentora que, ao invés de explorar a profundidade reflexiva que o texto poderia desencadear, acabava se concentrando em relatar o conteúdo do texto aos jovens professores.

2.2. Produção dos diários

Estimular os docentes a confeccionar o diário de um modo mais reflexivo e menos descritivo, também se consubstanciou como uma tarefa difícil no programa. Foram utilizadas estratégias voltadas para que os professores compreendessem que o diário era diferente de um relatório. Porém, o fato dos encontros explorarem de modo mais reflexivo os elementos descritos nos diários, pode ter contribuído para fazer com que os professores

iniciantes escrevessem de um modo mais descritivo esperando explorar melhor suas narrativas escritas no momento dos encontros.

Os docentes em início de carreira também relataram dificuldades em escrever os diários. O tempo para elaborá-los foi um fator enfatizado, tendo em conta as inúmeras tarefas que os professores realizam nas instituições onde atuam. Essa dificuldade gerou uma produção de diários em horários que, geralmente, os professores estavam cansados. Talvez residam aqui os motivos pelos quais os professores tendiam a produzir um diário mais descritivo que reflexivo. Outro ponto, ainda referente ao fator tempo, relaciona-se às tarefas sugeridas pela mentora para serem realizadas pelos novatos em suas casas (como: a leitura de textos e o planejamento das aulas), provavelmente essa dificuldade temporal também tenha ocorrido com essas atividades. Como viabilizar a produção dos diários e a realização das tarefas sugeridas, livres desses agentes limitadores nesse tipo de programa formativo? Essa é uma questão ainda sem resposta.

2.3. Leitura e discussão dos textos que foram problematizados nos encontros

Analisar e discutir textos com linguagens mais elaboradas, com conceitos e definições, foi uma outra dificuldade manifestada pelos novatos. Os jovens professores demonstraram se tratar de uma tarefa árdua e penosa realizar a leitura desses textos e, por isso, influenciados por este contexto desmotivante, foram pouco explorados nos encontros.

Tal constatação parece indicar um dilema para os programas de formação de professores que se revela pela dúvida de facilitar ou não os processos de leitura de textos/livros (quando os implementadores/colaboradores de propostas de formação continuada fazem resumo e síntese dos mesmos).

A questão que se coloca é: como ampliar o acesso e a análise mais profunda de referências teóricas aos docentes sem que isso se revele como algo desmotivante, sem sentido de modo que os leve a desistir de participar e se envolver de programas como o realizado neste estudo? E mais, qual o sentido dessa atividade de leitura para os professores?

2.4. Duração das reuniões e disponibilidade dos docentes para a realização dos encontros coletivos.

Organizar o dia e o tempo dos encontros tendo em conta a vida dos professores foi uma outra dificuldade no programa, ou seja, nem sempre os professores podiam ficar nos dias definidos para os encontros: duas horas aos sábados. Muitas vezes ele manifestaram preocupações com assuntos familiares, o cansaço, enfim, elementos existenciais que precisam ser levados em consideração em processos formativos como este. Considerando ainda a disponibilidade para participar do programa, nem sempre foi possível operacionalizar datas e horários para os encontros coletivos dos dois docentes e a mentora. O fato de um dos professores iniciantes morar em outra cidade, distante do local onde ocorreu os encontros, pode ter contribuído negativamente para o cumprimento do cronograma original do programa. Isso pode sugerir a necessidade de realização de programas formativos tendo em vista a maior proximidade geográfica dos participantes, ou ainda, como já vem sendo sugerido pela literatura (BARROSO, 1997; CANDAU, 1999) a introdução de programas como este dentro do ambiente escolar onde os docentes em início de carreira atuam.

Considerações finais

O início da docência precisa ser tomado como um momento significativo da vida do professor. Existem sentimentos, manifestações pessoais e profissionais que vêm à tona nessa fase da carreira e que demandam apoio para o profissional. A postura de grande parte das escolas e universidades brasileiras tem sido a de “fechar os olhos” para esse problema, o que tem demarcado uma série de comprometimentos que tendem a ampliar a sensação de incompetência e até de desistência da carreira docente por parte dos professores.

Deste modo, faz-se fundamental pensar em estratégias formativas que considerem tal problemática, auxiliando na minimização dos efeitos negativos que o docente iniciante desamparado enfrenta. Uma das propostas formativas relacionadas a essa questão refere-se aos programas de iniciação à docência baseado em mentores.

Nesse trabalho, a elaboração, promoção e análise de um programa de iniciação à docência baseado em mentores, representaram uma tentativa de melhor compreender os processos de aprendizagem profissional do professor novato bem como as contribuições e desafios de um programa de iniciação a docência.

Considerando que o processo de formação docente se dá ao longo de um contínuo, que o professor é um sujeito ativo na consolidação de sua própria aprendizagem, e que o ensino é uma prática reflexiva, o programa empreendido teve características próprias como as dinâmicas que envolveram encontros entre os participantes e a produção de diários por parte dos docentes principiantes.

Nos processos de aprendizagem e desenvolvimento docente os resultados do estudo sinalizaram para reflexões importantes. O papel da mentora foi demarcado por um conjunto de fatores que envolveram preocupações técnicas, humanistas e críticas a respeito dos iniciantes. Apesar de a mentora considerar importante não só a questão do conhecimento do contexto de atuação dos professores iniciantes, mas também a transformação do mesmo, vale pontuar que elementos técnicos (como dar aula, o controle da disciplina dos alunos, metodologias de ensino, recursos didáticos) e afetivos (amparo psicológico para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas) foram mais destacados pelos novatos do estudo. O diário foi um instrumento que auxiliou os iniciantes a se deslocarem do pólo da autocrítica exagerada para o da valorização da sua própria atuação, caracterizando uma contribuição própria nessa fase da carreira docente. A relação com o outro – vivenciando situações similares, nos encontros realizados, teve papel de destaque na construção de processos de aprendizagem coletivos que fizeram os professores se descentralizarem de si mesmo, olhando outros problemas e minimizando a sensação de solidão por eles sentida e, ampliarem seus níveis de reflexão.

Igualmente importantes também foram os desafios colocados por esta empreitada. Um deles se refere ao impasse demarcado pela conjugação das diferentes expectativas da mentora e dos jovens docentes, bem como, do papel de cada participante em pesquisas de natureza colaborativa, ponto este já indicado pelas investigações que analisam as pesquisas de natureza colaborativa (MONTEIRO e GIOVANNI, 2000; GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000). A produção de diários mais descritivos que reflexivos foi percebida no estudo como algo relacionado tanto a disponibilidade de tempo dos docentes para se dedicar a tarefa de elaborar diários quanto a uma provável deficiência formativa que manifestam quando são convidados a relatar/narrar suas práticas (o que pensam e sentem). Esses aspectos apontam para a necessidade de reorganização do tempo escolar desses docentes e da necessidade de se usar estratégias que estimulem o relato/narrativa dos

professores tanto na formação inicial quanto na continuada. Ao incluir leituras, para os novatos, ao longo deste programa, indagações permaneceram presentes: Como ampliar o acesso e a análise mais profunda de referências bibliográficas aos docentes sem que isso se revele como algo desmotivante, sem sentido para eles, podendo levá-los a desistir de participar e de se envolver em programas como o realizado neste estudo? E mais, qual o sentido dessa atividade de leitura para os professores?

Diante das contribuições e dos desafios aqui apresentados, o programa de iniciação à docência baseado em mentores nos trouxe uma série de questionamentos que nos incitam a buscar uma maior exploração desse campo ainda pouco investigado no nosso país. Há que se considerar que o programa em questão parece ter contribuído com a promoção de aprendizagens relacionadas às necessidades características do início da docência, muito embora tenha também demarcado elementos que se configuram como desafiadores para os processos de formação continuada em geral.

Referências

- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997, p.61-78.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.51-68.
- COLE, A. L. e KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. American Educational Research Journal, vol. 30, no. 3, p.473-495, 1993.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. Journal of Teacher Education, vol. 52, no. 01, January/February, p.17-30, 2001.
- FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Caderno CEDES [online], vol. 20, no. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 26 out. 2004.
- FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. Cadernos de Pesquisa, no. 115, São Paulo, 2002.
- GARRIDO, E., PIMENTA, S. G. e MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000, p.89-112.

- GUARNIERI, M. R. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- KELCHTERMANS, G. e BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. Teaching and teacher education, 18, p.105-120, 2002.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda e Editora UFMG, 1999.
- LUCARELLI, E. La capacitación docente y la descentralización. Proyecto Multinacional de Educación Básica. Buenos Aires, Organizaci6n de los Estados Americanos (OEA), Programa Regional de Desarrollo Educativo, 1990.
- MARCELO-GARCIA, C. Formaç6o de professores: para uma mudanç6a educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.
- MIZUKAMI, M. da G. N. e cols. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigaç6o e formaç6o. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MONTEIRO, D. C. e GIVANNI, L. M. Formaç6o continuada de professores: o desafio metodol6gico. In: MARIN, A. J. (org.). Educaç6o continuada: reflex6es, alternativas. Campinas: Papirus, 2000, p129-143.
- MOON, B. La formaci6n de tutores: concepto y recursos. In: Los tutores em el prácticum: funciones, formaci6n, compromiso institucional. Actas del IV Simp6sio de Prácticas. Universidad de Santiago: Santiago de Compostela, 1996, p.65-77.
- REALI, A. M. M. R. e cols. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formaç6o continuada centrado na escola: relato de uma experiênci6a. Caderno CEDES 36: Educaç6o Continuada. 1ª. ed. São Paulo: Centro de Estudos Educaç6o e Sociedade, 1995, p.65-76.
- SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.) Viver e construir a profiss6o docente. Portugal: Porto Editora, 1997, p.51-80.
- SPINK, P. Pesquisa-aç6o e a análise dos problemas sociais e organizacionais complexos. Psicologia, 5(1), s/d, p.31-44.
- TETZLAFF, J. A. e WAGSTAFF, I. Mentoring new teachers. Teaching and Change, vol. 06, no. 3, p. 284-294, 1999.
- VEENMAN, S. A. M. Perceived problems of beginning teachers. Review of Education Research, vol. 54, no. 2, p. 143-178, 1984.
- WANG, J. e ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to Standards-Based Reform: a critical review. Review of Education Research, vol. 72, no. 03, p.481-546, 2002.
- ZABALZA, M. A. e CID, A. S. El tutor de prácticas: um perfil profesional. In: Los tutores em el prácticum: funciones, formaci6n, compromiso institucional. Actas del IV Simp6sio de Prácticas. Universidad de Santiago: Santiago de Compostela, 1996, p.17-63.
- ZABALZA, M. A. Diários de aula. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.