

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA MENARIN CESÁRIO

**PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS INICIANTES**

**SÃO CARLOS**

**2021**

PRISCILA MENARIN CESÁRIO

**PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS INICIANTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Moraes Anunciato.

SÃO CARLOS

2021



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Priscila Menarin Cesário, realizada em 29/06/2021.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória (USP)

Profa. Dra. Rosana Maria Martins (UFMT)

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Ana e Arlindo, e ao meu esposo Ricardo pelo apoio nesta caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato pela dedicação e cuidado na forma como orientou o meu trabalho, fazendo apontamentos e recomendações para a melhoria do mesmo que me auxiliaram no decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa. Com certeza tudo que aprendi com você foi extremamente importante para minha formação não somente como pesquisadora, mas também para minha formação pessoal.

Agradeço a generosidade das leituras atentas das professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação, Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, da Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória, Profa. Dra. Rosana Maria Martins e da Profa. Dra. Ana Paula Gestoso. Meu muito obrigada pelo apontamento dos caminhos a serem percorridos para a finalização desta pesquisa.

Às professoras convidadas para a banca de defesa do Doutorado, Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Profa. Dra. Andréa Lastória, Profa. Dra. Rosana Maria Martins e Profa. Dra. Ana Paula Gestoso, pelas inúmeras contribuições ao campo de pesquisa da Formação de Professores, que me inspiraram e que também fazem parte deste trabalho. Obrigada pela disponibilidade, leitura cuidadosa e contribuições.

Devo sinceros agradecimentos ao corpo docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que desde a graduação me fizeram refletir sobre a relevância e responsabilidade de estar e acreditar na Educação.

Meu agradecimento aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos da linha de pesquisa Formação de professores e outros agentes educacionais pela amizade, companheirismo e aprendizagens ao longo desses quatro anos.

Aos meus pais, Ana e Arlindo, pelos ensinamentos e por tudo que fizeram por mim para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

Ao meu esposo Ricardo, pelo companheirismo, amor e carinho de sempre, além do incentivo e paciência ao longo desse processo.

À equipe da CEMEI Maria Alice Vaz de Macedo, às diretoras e aos colegas de trabalho pela amizade, companheirismo, incentivo e compreensão ao longo desses quatro anos.

À equipe docente da escola Educativa por terem contribuído com minha formação docente inicial e, em especial, à professora Shirley por ter me acolhido em sua sala de aula, por todos os ensinamentos e ter se tornado uma grande amiga.

À minha amiga Monique Voltarelli pela amizade, aprendizagens e incentivo nesta trajetória acadêmica.

Finalmente, gostaria de deixar meus agradecimentos especiais à toda equipe do Programa Híbrido de Mentoria, principalmente para as mentoras e professoras iniciantes deste estudo. Sem a colaboração de vocês essa pesquisa não teria sido possível!

Enfim, àqueles que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho fosse realizado.

A todos deixo aqui o meu agradecimento sincero.

## RESUMO

A investigação teve como objetivo analisar as aprendizagens sobre a docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). O PHM é um programa de indução à docência, que visa oferecer acompanhamento e apoio no início da docência. Na condução mentoria um professor experiente (com mais de 10 anos de atuação profissional) acompanha professores iniciantes (com no máximo cinco anos de experiência docente) auxiliando-os a desenvolver competências profissionais em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os referenciais teóricos envolveram o período de inserção profissional, os dilemas vividos pelos professores em início de carreira e as demandas formativas; o desenvolvimento profissional da docência, na perspectiva de que a formação docente se dá num processo contínuo e que há diferentes fontes de aprendizagem da docência; a construção da base de conhecimento para o ensino e os programas de mentoria como possibilidades de apoio aos professores iniciantes favorecendo seu desenvolvimento profissional docente e sua permanência na carreira. A pesquisa é um estudo de caso instrumental coletivo de natureza qualitativa com análise descritiva interpretativa de narrativas digitais produzidas por meio do diálogo entre duas professoras iniciantes e suas respectivas mentoras durante o período aproximado de dois anos. Os resultados revelam demandas características do período inicial da carreira docente e que estão relacionadas à construção de uma base de conhecimento para o ensino, à falta de apoio aos iniciantes na escola e na rede de ensino, às condições de trabalho e à desvalorização da profissão docente. Percebeu-se que, por meio de ações de mentoria planejadas e acompanhadas pelas mentoras durante o Programa, as professoras iniciantes construíram conhecimentos profissionais sobre a docência relacionados ao Ensinar e ao Ser professor e tais aprendizagens revelaram que programas de mentoria se constituem numa ferramenta pedagógica promissora para apoiar o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da Docência. Desenvolvimento Profissional Docente. Professor iniciante. Indução à Docência. Necessidades Formativas. Programa Híbrido de Mentoria.

## ABSTRACT

The investigation aimed to analyze the learning about teaching constructed by two beginning teachers through dialogue with mentor teachers during their follow-up in their participation in the Hybrid Mentoring Program (PHM). The PHM is a teaching induction program, which aims to provide follow-up and support at the beginning of teaching. In mentoring, an experienced teacher (with more than 10 years of professional experience) accompanies beginning teachers (with a maximum of five years of teaching experience) helping them to develop professional skills at different levels of education: Kindergarten, Early Years of Elementary School and Youth and Adult Education. The theoretical references involved the period of professional insertion, the dilemmas experienced by teachers at the beginning of their careers and the training demands; the professional development of teaching, in the perspective that teacher training takes place in a continuous process and that there are different sources of teaching learning; the construction of the knowledge base for teaching and mentoring programs as possibilities to support beginning teachers, favoring their professional development in teaching and their permanence in their career. The research is a collective instrumental case study of a qualitative nature with descriptive interpretive analysis of digital narratives produced through the dialogue between two beginning teachers and their respective mentors over a period of approximately two years. The results reveal demands that are characteristic of the initial period of the teaching career and that are related to the construction of a knowledge base for teaching, the lack of support for beginners in the school and the teaching network, working conditions and the devaluation of the teaching profession. It was noticed that, through mentoring actions planned and monitored by the mentors during the Program, the beginning teachers built professional knowledge about teaching related to Teaching and Being a Teacher, and such learning revealed that mentoring programs constitute a promising pedagogical tool to support teacher professional development of beginning teachers.

**Keywords:** Learning of Teaching. Professional Development of Teaching. Beginning teacher. Induction to Teaching. Training Needs. Hybrid Mentoring Program.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Divulgação do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) no site Portal dos Professores .....	78
<b>Figura 2</b> – Adaptação de atividade elaborada pela PI Lara .....	193
<b>Figura 3</b> – Demandas apresentadas pela PI Ananda e Lara durante sua participação no Programa .....	235
<b>Figura 4</b> – Demandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao ensino do conteúdo específico .....	241
<b>Figura 5</b> – Demandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao conhecimento pedagógico geral .....	248
<b>Figura 6</b> – As ações de mentoria e as aprendizagens das professoras iniciantes .....	285

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dissertações e teses sobre a temática Programa de Mentoria desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (2005-2021) .....	67
<b>Quadro 2</b> – Temáticas de pesquisa das dissertações e teses sobre programa de mentoria desenvolvidos na UFSCar (2005-2021) .....	69
<b>Quadro 3</b> – Dissertações e teses sobre o desenvolvimento de programas de mentoria para professores iniciantes (2005-2021) .....	71
<b>Quadro 4</b> – Etapas do processo de mentoria .....	88
<b>Quadro 5</b> – Díades participantes da pesquisa .....	99
<b>Quadro 6</b> – Contexto de atuação docente da PI Ananda durante a participação no programa .....	122
<b>Quadro 7</b> – Demandas apresentadas pela PI Ananda durante sua participação no Programa .....	128
<b>Quadro 8</b> – Quadro elaborado pela PI Ananda com o nível de aprendizagem de cada um dos seus alunos .....	164
<b>Quadro 9</b> – Contexto de atuação docente da PI Lara durante a participação no Programa .....	182
<b>Quadro 10</b> – Demandas apresentadas pela PI Lara durante sua participação no Programa .....	185
<b>Quadro 11</b> – Planejamento semanal da PI Lara .....	213
<b>Quadro 12</b> – Modelo de cronograma semanal elaborado pela mentora Sofia .....	215
<b>Quadro 13</b> – Planejamento semanal da PI Lara após orientação da mentora .....	216
<b>Quadro 14</b> – Demandas e subdemandas apresentadas por Ananda e Lara .....	232
<b>Quadro 15</b> – Demandas, subdemandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdos específicos .....	235
<b>Quadro 16</b> – Demandas, subdemandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao conhecimento pedagógico geral .....	241

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo de dissertações e teses sobre a temática Programa de Mentoria desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (2005-2021) .....	66
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACT	Admissão de professores em Caráter Temporário
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PESCD	Programa de Estágio Supervisionado e Capacitação Docente
PFOM	Programa de Formação Online de Mentores
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
PI	Professora Iniciante
PIs	Professoras Iniciantes
PM	Programa de Mentoria Online
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ReAD	Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Memorial de formação: aprendendo a ser professora.....	13
1.2 Apresentação da pesquisa.....	29
<b>2. PROFESSORES INICIANTE: FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	33
2.1 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente.....	33
2.2 Início da docência.....	41
2.3 Necessidades formativas de professores.....	46
2.4 Indução no início da docência e programas de mentoria.....	57
2.4.1 Pesquisas sobre mentoria realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos.....	67
<b>3. CONTEXTO DA PESQUISA: O PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA</b> .....	79
3.1 O Programa Híbrido de Mentoria (PHM): Idealização, construção e participantes.....	79
3.2 Os caminhos teóricos-metodológicos da pesquisa.....	96
3.3 As participantes da pesquisa.....	104
3.3.1 Conhecendo as duas díades participantes do programa.....	104
3.3.2 Trajetórias formativas das professoras iniciantes.....	109
<b>4. ACOMPANHAMENTO DA PROFESSORA INICIANTE ANANDA NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA: o contexto, as demandas e as ações de mentoria</b> .....	124
4.1 O contexto de atuação da PI Ananda.....	124
4.2 As demandas apresentadas e o acompanhamento da PI Ananda.....	130
Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos.....	132
Agrupamento produtivo.....	140
Planejamento semanal de ensino.....	141
Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem.....	147
Leitura e interpretação de texto.....	149
Produção de texto.....	154
Multiplicação.....	159
Avaliação.....	162
Interpretação do nível de escrita dos alunos.....	164
Divisão.....	167
Comportamento dos alunos.....	171

<b>5. ACOMPANHAMENTO DA PROFESSORA INICIANTE LARA NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA: o contexto, as demandas e as ações de mentoria</b> .....	184
5.1 O contexto de atuação da PI Lara .....	184
5.2 As demandas apresentadas e o acompanhamento da PI Lara .....	187
Comportamento dos alunos.....	188
Adequação dos conteúdos do planejamento anual aos do material didático.....	192
Adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados .....	194
Correção coletiva de textos .....	196
Reescrita e aprimoramento textual.....	205
Planejamento semanal de ensino.....	215
Agrupamento produtivo .....	223
Avaliação .....	226
Divisão.....	230
<b>6. AS APRENDIZAGENS E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS PELAS PROFESSORAS INICIANTES</b> .....	233
6.1 As demandas e aprendizagens relacionadas a base de conhecimento para o ensino .....	236
6.2 As demandas e o início da docência.....	251
6.3 As demandas e as ações de mentoria desenvolvidas no Programa Híbrido de Mentoria .....	270
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	289
<b>8. REFERÊNCIAS</b> .....	296
<b>APÊNDICES</b> .....	306

## 1. INTRODUÇÃO

O início na carreira docente é um período marcado por muitos dilemas, desafios e, sobretudo, por aprendizagens intensas que ocorrem ao longo de toda trajetória docente. É também um momento de peculiar importância na constituição do ser professor. Diante desta constatação, início a escrita desta tese apresentando meu memorial de formação e nele o caminho percorrido para me tornar professora, as dificuldades enfrentadas, bem como os sentimentos e as aprendizagens vivenciadas até chegar à escrita desta tese.

### 1.1 Memorial de formação: aprendendo a ser professora

(...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 172).

Refletir sobre minha trajetória traz à tona a identidade de familiares, professores e amigos que me constituíram neste caminho. Trago, afinal, em minha formação, a presença dos muitos professores que fizeram parte da minha história e dos tantos alunos dos quais agora também faço parte.

Não consigo imaginar outra forma de iniciar esta escrita da tese de doutorado sem agradecer pelos esforços dos meus pais para que eu estudasse. Filha de pai lavrador e mãe dona de casa, sempre fui incentivada por eles a estudar e fazer uma faculdade, já que eles não tiveram a oportunidade de concluir tampouco o ensino fundamental, pois deixaram os estudos antecipadamente para trabalhar e ajudar seus pais nas despesas domésticas.

Nasci e cresci em Santa Rita do Passa Quatro, cidade do interior de São Paulo, com aproximadamente 26 mil habitantes. Minha infância foi marcada pelo contato com a natureza. Até os quatro anos morei em uma fazenda na qual meu pai trabalhava. Lá também morava uma tia, um tio e quatro primos mais velhos que eu. Mesmo sendo bem pequena me recordo de muitos detalhes das brincadeiras na companhia dos meus primos (descer o morro numa folha de bananeira, descer por cima das laranjas), do contato com árvores, bichos, frutas, flores, terra e água. Até mesmo de andar de trator com meu pai enquanto ele pulverizava veneno nas laranjeiras. Por ser filha única, minhas principais lembranças são com meus primos.

Penso que essa agradável experiência na infância com diversos elementos da natureza, como plantas, terras, sementes, frutas, animais, árvores e água influenciou meu interesse em desenvolver projetos relacionados a plantas, frutas e animais com as crianças da Educação Infantil das escolas em que já atuei e atuo como professora. Em contato com plantas, terra, sementes, frutas, animais, árvores, água etc. criar condições de aprendizagens às crianças, por meio dos campos de experiências, propiciar interações com o meio natural, mediar os experimentos sensoriais, a música, a curiosidade e as brincadeiras.

Quando completei cinco anos meu pai ficou desempregado e tivemos que nos mudar para a cidade. Por sorte a casa que meu avô estava construindo para nós estava praticamente pronta. Lembro que chorei muito, pois não queria ir morar na cidade. Mas, minha mãe dizia que estava chegando a hora de eu ir para a escola, assim como meu primo Beto, que morava na cidade e já frequentava a escola. E isso me confortou de certa forma, pois via os cadernos do meu primo e ficava morrendo de vontade de ir para a escola para aprender todas aquelas coisas que via no caderno dele.

No período que morei na fazenda embora as brincadeiras ao ar livre tenham sido predominantes no meu dia-a-dia, também demonstrava interesse e curiosidade em pela escrita, principalmente em aprender a escrever. Recordo-me de pegar os cadernos de receita da minha mãe e fazer garatujas nele e dizer “Olha mãe, aprendi a escrever igual a você!” Na minha cabeça as minhas garatujas eram semelhantes à letra cursiva da minha mãe e por isso já dizia que eu tinha aprendido a escrever.

Interessante que a minha curiosidade em aprender a escrever se iniciou antes mesmo do interesse em aprender a ler. Acredito que isso se deva ao fato de que via muito mais minha mãe escrevendo receitas e meu pai escrevendo a quantidade de sacos de laranja colhidos na fazenda em que trabalhava do que lendo algum livro, revista ou jornal. Afinal, não me recordo de ter livros em casa.

Toda noite minha mãe cantava alguma música ou alguma história antes de eu dormir. Recordo-me que as músicas que ela cantava eram cantigas de roda como, ciranda cirandinha, se eu fosse um peixinho e até mesmo uma música em francês chamada *Frère Jacques* que tinha em um livro de francês dela de quando estudava. Quanto às histórias que minha mãe me contava lembro que eram contos de fada que ela contava de cabeça apenas utilizando a voz. O meu conto preferido era dos Três



Porquinhos. Lembro que pedia com frequência para que ela contasse novamente a história, mas que pedia para que contasse igual a versão do dia anterior (como ela contava a história da cabeça dela era natural que, embora a história fosse a mesma a maneira de contar e os diálogos não eram exatamente os mesmos e eu percebia isso e na minha cabeça ela não estava contando a mesma história).

Aos 6 anos tive minha primeira experiência de vida escolar: minha mãe me matriculou na pré-escola em uma escola municipal que ficava em uma praça. Recordo-me que nos primeiros dias de aula chorei bastante, e não via a hora de ver minha mãe me esperando na praça para irmos embora para casa. Contudo, rapidamente a professora “Tia Célia” foi me conquistando e passei a brincar com outras crianças, a participar das atividades propostas, principalmente as que envolviam pintura. Tenho uma ótima recordação das atividades de pintura com tinta guache, lápis de cor, canetinhas coloridas, giz de cera e das colagens de lantejola e purpurina. Eram minhas atividades preferidas!

Frequentei a pré-escola por apenas um ano, e no ano seguinte fui para a primeira série em uma escola pública estadual. Embora a escola fosse maior, com muitas salas de aula, um pátio enorme, um porão onde aconteciam as aulas de artes, duas quadras esportivas, não foi difícil me adaptar, pois meu primo Beto também estudava lá e isso trazia uma sensação de segurança para mim.

Nesta escola vivenciei momentos muito bons, fiz novas amizades, aprendi a ler e escrever com a cartilha. Entretanto, ao iniciar na primeira série, logo no primeiro semestre a professora percebeu que eu não enxergava direito e fui encaminhada para um oftalmologista e, posteriormente, diagnosticada com miopia. Chorei muito por saber que teria que usar óculos, pois as crianças que usavam eram chamadas de quatro olhos e eu não queria ser chamada assim. Quando meus óculos ficaram prontos e entregues pela minha professora, recebi aos prantos, pois não queria usá-los por medo do possível apelido. Contudo, minha professora conversou comigo e me tranquilizou ao dizer que ninguém iria me chamar dessa forma e que também havia outras crianças na sala que usavam óculos e que acaso alguém colocasse apelido em mim era só falar para ela. Ouvir isso foi um alívio!

Tenho uma ótima recordação dos cinco anos em que estudei nesta escola. Recordo-me com carinho de todas as professoras e amigos que fiz. Lembro que havia uma professora de Matemática que também havia sido professora da minha mãe e

costumavam me chamar pelo nome de minha mãe. Na verdade, tive outras professoras que também haviam sido professoras da minha mãe e de minha tia. Todas as professoras que tive eram bem experientes tanto no sentido de tempo de docência quanto de idade. Nesta escola a única professora que tive que era mais nova foi uma professora substituta que ficou responsável pela minha turma durante alguns meses na licença saúde da minha professora na época.

Tenho saudades das aulas de artes no porão da escola na qual a professora Maria Inês nos dava pincel e tinta para pintar. Fazíamos recortes de revistas e papéis coloridos e colagens com lantejoula e purpurina.

Durante estes cinco anos lembro-me que tinha facilidade para aprender, pois não me recordo de ficar horas estudando e mesmo assim tirava boas notas. Todas as professoras diziam que eu era uma das três crianças com as melhores notas da sala e até mesmo os meus colegas diziam para a professora que nem precisava corrigir minhas provas porque já era certeza que eu havia acertado tudo e que iria ganhar “Parabéns” ou “Excelente” como nota.

Estudei nesta escola durante cinco anos e a partir do sexto ano fui transferida para outra escola bem mais longe da minha casa por causa da mudança na lei<sup>1</sup>. A escola que eu estudava até então não ofertaria mais vagas para 6ª série em diante, mas sim somente até a 5ª série. Diante dessa mudança fui a única da minha turma que “caiu” numa turma para estudar no período da tarde. Afinal, até então sempre estudara no período da manhã.

Essa transição de uma escola para outra e de um período para o outro foi algo que me marcou negativamente. Foi um ano muito difícil, além da mudança de período não tinha na minha sala nenhuma amiga da escola anterior. Lembro com tristeza que durante o recreio ficava sozinha, pois não conseguia fazer amizades com as meninas da minha turma. Afinal, elas já se conheciam e tinham suas panelinhas. Contudo, no meio do ano iniciou na minha turma uma aluna nova que veio de Belém e ela se sentou numa carteira atrás de mim. Fizemos amizade rapidamente e o restante do ano tornou-se mais sereno.

---

<sup>1</sup> Com a promulgação do Decreto n.40.473 de 21 de novembro de 1995 institui-se o “Programa de reorganização das escolas da rede pública estadual” que alterava a distribuição das classes, a partir de 1996, em escolas de Ciclo Básico à 4ª série; 5ª à 8ª série; 5ª à 8ª série e 2º grau e 2º grau.

No ano seguinte consegui uma vaga na mesma escola para estudar no período da manhã e assim veio uma nova adaptação. Como era uma escola muito grande havia muitas salas de uma mesma série e eu acabei caindo numa sala que não tinha nenhuma amiga conhecida. Mas, a turma em que fui matriculada era mais aberta a novas amizades e logo já fui sendo acolhida pelas meninas e meninos da turma, amizades estas que mantenho até hoje.

Durante toda minha trajetória escolar sempre tive facilidade para estudar e tirava boas notas. Estudei da pré-escola ao início do 2º grau (equivalente hoje ao início do Ensino Médio) em escola pública e a partir do segundo ano do 2º grau consegui uma bolsa de estudos e fui para uma escola particular. No início tive dificuldade para me adaptar à escola, à metodologia de ensino e aos conteúdos novos e até mesmo aos novos colegas. Entretanto, aos poucos fui me adaptando e consegui acompanhar o ritmo de estudos exigido pela escola.

A escolha de uma profissão com apenas 17 anos de idade foi algo bastante difícil. A época de inscrição nos vestibulares era um período bastante tenso para mim, pois sempre ficava em dúvida de qual curso escolher. Inicialmente, eu optei por prestar vestibular para Psicologia, mas não fui aprovada. Ao final do 3º colegial prestei vestibular para 2 cursos: Pedagogia e Psicologia, mas não passei em nenhum. A partir disso, resolvi prestar uma prova para um curso técnico em secretariado bilíngue numa escola técnica em Ribeirão Preto. Fiz a prova, passei e iniciei as aulas, mas não me identifiquei com o curso e desisti logo no 1º mês. Pesquisei preços de algumas faculdades próximas da minha cidade para cursar Pedagogia, mas eram muito caras e meus pais não tinham condições financeiras para me ajudar. Assim sendo, resolvi me matricular em um cursinho noturno do colégio particular que tinha feito o terceiro ano do 2º grau (atual 3º ano do Ensino Médio) e durante o dia revisava os conteúdos vistos durante a noite nas aulas.

No ano seguinte repensei minhas opções e decidi me inscrever no vestibular para o curso de Pedagogia. Essa minha escolha se deu pelo fato de que nesse curso o número de candidato por vaga era menor e também porque na cidade em que morava, por ser uma cidade muito pequena (aproximadamente 26 mil habitantes), havia pouquíssimas opções de emprego e seria mais fácil conseguir um emprego como professora do que como psicóloga, uma vez que a demanda por professoras é bem maior do que para psicóloga lá. Foi aí que desisti de fazer Psicologia e decidi

fazer Pedagogia. Pensei: “Caso não goste do curso posso terminá-lo, conseguir um emprego em alguma escola e pagar um curso noturno de Psicologia em alguma faculdade”. Entretanto, para minha surpresa gostei muito do curso e decidi mergulhar ainda mais no universo da educação fazendo três especializações, Mestrado e agora o Doutorado, todos na área da educação.

Ao final do cursinho prestei vestibular para Pedagogia e fui aprovada na UFSCar. Lembro-me do dia em que saiu a lista de aprovados e para vê-la tive que ir até a casa de uma amiga, pois eu não tinha computador nem internet na época. Voltei da casa dela correndo para dar a notícia a meus pais e vi meu pai sentado na calçada de casa conversando com um vizinho e me esperando para saber do resultado. Dei a notícia e ele ficou muito feliz. Minha mãe e familiares também adoraram a notícia. Percebi que eles estavam realizados por mim.

A partir disso, saí da minha cidade natal, Santa Rita do Passa Quatro, e fui para São Carlos bastante empolgada e feliz por ter conseguido entrar numa Universidade pública, gratuita e de qualidade. Lembro-me de como foi meu primeiro dia de aula: era uma segunda-feira à tarde no anfiteatro do AT1, com a disciplina Filosofia da Educação 1 com o Prof. Amarílio Ferreira Junior e confesso que fiquei bastante aflita e surpresa com os tipos de leitura que teria que fazer, pois imaginava que iria ter disciplinas mais voltadas para como dar aulas, como conduzir uma sala de aula, como lidar com os alunos, ou seja, conteúdos que me dessem a “receita de como ser professor”. Entretanto, aos poucos fui me apropriando das disciplinas e leituras, mas ainda não entendia para que elas me serviram para a prática em sala de aula.

Quando estava no 3º ano de Pedagogia comecei a ter disciplinas mais específicas para a docência como, por exemplo, didática, escola e currículo, psicologia do desenvolvimento etc., entretanto, não encontrei nelas o que esperava encontrar: a “receita de como ser professor”, pois imaginava que iria aprender o passo-a-passo para ensinar.

Logo que o período de estágio obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se iniciou comecei a perceber a importância das disciplinas em minha prática. As disciplinas de história, filosofia e sociologia da educação possibilitaram que eu pudesse compreender melhor as relações entre alunos, professores, escola e comunidade, além de enxergar de diferentes maneiras as relações entre eles, assim como o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, acredito que meu

aproveitamento teria sido melhor se o estágio tivesse se iniciado logo nos primeiros anos da graduação para propiciar a troca entre prática e teoria o mais cedo possível.

Enquanto realizava o estágio obrigatório prestei um processo seletivo para um estágio remunerado numa escola particular e fui selecionada. O processo seletivo oferecia uma vaga para atuar como estagiária da Educação Infantil e uma vaga para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Havia duas coordenadoras responsáveis pela seleção, que iriam decidir qual vaga cada candidato aprovado assumiria, de acordo com o perfil de cada um identificado por elas. Fui aprovada no processo seletivo e acabei sendo escolhida para atuar como estagiária da Educação Infantil e é por este motivo que sempre digo que não fui eu quem escolhi a docência na Educação Infantil, mas que a docência na Educação Infantil me escolheu. Afinal, durante toda a licenciatura em Pedagogia nunca havia cogitado a hipótese de trabalhar com Educação Infantil. Não sei bem o motivo, mas talvez pelo fato de ter tido poucas disciplinas que abordassem a faixa etária das crianças pequenas. O foco do curso realmente era para atuar no Ensino Fundamental, tanto que no último semestre estava fazendo várias disciplinas sobre metodologias (metodologia de Língua Portuguesa, de História, Geografia, Ciências...), que se referem especificamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como o foco das disciplinas da licenciatura em Pedagogia era voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nunca sequer pensei na possibilidade de atuar na Educação Infantil. Era como se a formação que estava fazendo não me habilitasse para exercer a docência nessa faixa etária.

Dessa forma, tive a oportunidade de realizar o estágio obrigatório no Ensino Fundamental de uma escola pública e na Educação Infantil numa escola particular concomitantemente. Foi muito interessante e enriquecedora essa experiência, pois tive a oportunidade de conhecer a escola pública e particular, bem como, o ensino fundamental e infantil.

Durante o período de estágio obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não tenho uma recordação muito boa, pois minha participação em sala de aula era passiva. A professora da sala não dava muito espaço para que eu “experimentasse” à docência, eu apenas a auxiliava entregando os livros e/ou atividades para os alunos, recolhendo os cadernos, chamando a atenção dos alunos que estavam conversando muito, observando quem estava fazendo a atividade dentre

outros afazeres não relacionados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem. O fato mais marcante durante esse período ocorreu quando preparei dois planos de aula para a regência: um para Língua Portuguesa e outro de Ciências. No plano de Língua Portuguesa eu havia proposto a leitura de um texto numa roda ao lado de fora da sala e a professora foi logo dizendo que isso não daria certo, que as crianças iriam se dispersar e que seria melhor eu realizar a leitura com eles dentro da sala. Fiquei muito chateada por não ter tido nem a oportunidade de tentar. Percebia que ela era uma professora bastante tradicional, pois mantinha sempre as carteiras enfileiradas, não gostava que os alunos se expusessem durante suas aulas, era só ela que falava e quando havia muita conversa na sala ela pegava uma régua de madeira e batia no armário e, assim é que ela me orientava a fazer dizendo que se não fosse assim os alunos não obedeciam.

Por sua vez, o estágio remunerado realizado na Educação Infantil em uma escola particular me proporcionou aprendizagens intensas, pois além de acompanhar a rotina de quatro turmas e auxiliar as professoras durante as atividades com as crianças, eu também ficava responsável por ficar 20 minutos em cada sala realizando alguma atividade com as crianças enquanto a professora da sala fazia um intervalo de descanso. Para tanto, as professoras sempre deixavam alguma atividade para fazer com as crianças que já estava planejada em sua rotina e me orientavam a como desenvolvê-la.

A maneira como fui recebida na escola tanto pela coordenadora quanto pelos professores foi bem diferente do estágio realizado na escola do Ensino Fundamental. Tenho uma recordação bastante positiva, pois lá me davam espaço para realmente exercitar a docência, fato este que me fazia se sentir cada vez mais pertencente àquele grupo docente. Fato este que eu até participava das reuniões pedagógicas semanais juntamente com os demais professores e a cada semana eu auxiliava na elaboração do planejamento semanal de uma turma.

As reuniões pedagógicas semanais proporcionavam um momento de muita troca de experiências entre os pares, ou seja, era o momento destinado a trocar informações sobre as crianças, fazer o planejamento semanal, compartilhar ideias e angústias, de rever alguns estudos teóricos e também de reflexão. Essas reuniões semanais eram bastante produtivas pois, a coordenadora dividia a nossa reunião em 3 momentos: o primeiro para passar recados da escola, o segundo para discutirmos

algum texto teórico e o terceiro para fazermos o planejamento semanal das atividades e, conseqüentemente, a troca de experiências com as professoras. Dessa forma, pode-se dizer que esses fatores, o tempo e espaço específicos, propostos pela nossa reunião pedagógica semanal, possibilitaram o estímulo e a valorização de diferentes iniciativas de formação para auxiliar na construção da aprendizagem não só da minha docência, mas também de todos os professores daquele grupo.

Durante todo o período que atuei como estagiária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como estagiária da Educação Infantil, além de “sentir” a cultura escolar, tive a oportunidade de acompanhar e aprender muito com cada uma das professoras que já atuavam na escola. Embora, tenham sido experiências totalmente diferentes, considero que aprendi nesse período o modelo de professora que desejava ser - como no caso das professoras da Educação Infantil - quanto o modelo que não desejava ser - como no caso da professora do Ensino Fundamental.

O percurso percorrido dentro dessa escola para passar de estagiária a professora durou apenas um ano. Um tempo considerado bem curto para uma recém-formada iniciar como professora. De estagiária fui promovida a professora auxiliar cuja função era a mesma da estagiária, ou seja, de auxiliar todas as professoras das quatro turmas nas atividades com seus alunos, com ênfase no auxílio às professoras com as turmas mais difíceis. E, finalmente, após por volta de seis meses, fui promovida a professora de Educação Infantil e viria a atuar como professora de uma turma de cinco anos naquela escola.

O início como professora foi um misto de alegria e entusiasmo, com medo e insegurança permeado pelos seguintes pensamentos: “Será que vou dar conta? Qual será a reação das famílias ao verem que a professora auxiliar agora será a professora dos seus filhos? Será que vão me receber bem por ser uma professora recém-formada e com cara de menina, em meio a tantas professoras experientes da escola?”

As dificuldades enfrentadas inicialmente estavam relacionadas em lidar com o comportamento das crianças, ou seja, como conseguir a atenção delas, bem como qual a melhor maneira de ensiná-las, que recursos utilizar para que elas aprendam de maneira significativa, quais conteúdos são específicos e essenciais para a Educação Infantil etc. Embora eu já tivesse vivenciado essas questões enquanto estagiária, deparei-me com elas novamente e tinha a sensação de que nunca havia estado em uma sala de aula anteriormente, afinal o medo e a insegurança de não “dar conta” era

muito grande. No decorrer desse primeiro ano como professora outras dificuldades foram surgindo: traçado correto das letras, como avaliar os alunos, principalmente os de educação infantil, como preparar e selecionar conteúdos e atividades para as crianças, como preencher a caderneta, como organizar uma reunião de pais, dentre outras.

A cada dia fui percebendo quão difícil e árduo era o exercício da docência, principalmente no início da minha carreira docente em que estava me apropriando da base de conhecimento docente, ou seja, dos conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para o processo de ensino e de aprendizagem (SHULMAN, 1987). Dessa forma, em meio de tantas dúvidas, além de lembrar todas as aprendizagens que vivenciei enquanto estagiária, também trouxe à tona algumas atitudes e práticas pedagógicas das minhas professoras de infância, das professoras da escola que eu considerava como positivas para poder ensinar meus alunos. Afinal, cada dia que passava eu me deparava com alguma situação nova que me desestabilizava.

Para sobreviver nesses primeiros anos como professora coloquei em prática não apenas o que aprendi na Universidade, mas também exemplos que vivenciei enquanto aluna que considerei positivos. Além disso, aprendi muito observando o fazer de outros professores que eram meus colegas de trabalho. Eu até me inspirava em alguns deles dizendo que queria ser como eles “quando crescesse”.

Embora esse período de sobrevivência tenha sido um período exaustivo emocional e fisicamente, tive muito apoio dos professores e da coordenação da escola. Também conversava muito com outras professoras, pedia dicas e ideias de como lidar com várias situações do dia-a-dia, desde como responder um bilhete de uma mãe na agenda até a melhor maneira de explicar um determinado conteúdo. Essas conversas, trocas de experiências aconteciam diariamente mesmo. Ao ter um tempinho dava uma corridinha na sala ao lado e pedia “socorro” em diversas situações em que não sabia como proceder. Já nos HTPCs<sup>2</sup> planejávamos (eu e as outras professoras da mesma série que eu) as atividades a serem desenvolvidas com as crianças semanalmente. Isso me ajudou muito a aprender a escolher e elaborar as atividades a serem desenvolvidas na semana bem como, poder compartilhar com as

---

<sup>2</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.



demais colegas como tinha sido a receptividade e desempenho das crianças em relação às atividades desenvolvidas na semana.

Embora meu início como docente tenha sido marcado por medos e inseguranças, minha vontade de aprender e superar os desafios era maior. E foi por isso, que no meu primeiro ano de docência ao tomar ciência de que haveria um curso de especialização em Educação Infantil pela UFSCar resolvi me inscrever com o intuito de buscar subsídios para minha prática contribuindo para um maior conhecimento nesse âmbito. Iniciei o curso e afirmo que ele foi fundamental para minha prática docente na Educação infantil, pois supriu muitas das minhas necessidades e anseios iniciais além de me auxiliar nos dilemas de início de carreira.

Acredito que uma das principais razões para que eu continuasse na carreira docente foi o apoio que tive dos meus colegas de trabalho desde o primeiro dia que iniciei como professora. Meus colegas de trabalho estavam sempre dispostos a ajudar e tinham paciência para explicar e conversar sempre que os procurava. Além disso, o apoio da coordenadora da escola foi imprescindível, pois também sempre esteve disposta a orientar, encorajando e dando todo o suporte para superar as dificuldades iniciais da carreira docente. Esse apoio foi essencial para superar as dificuldades encontradas no meu início da docência. O fato de eu estar em processo contínuo de formação através dos cursos de especialização também me deu suporte para enfrentar os dilemas do início da carreira docente.

Outro fator, que certamente me fez permanecer na docência, foi o prazer em poder acompanhar e poder auxiliar no processo de ensino e aprendizagem bem como no desenvolvimento dos alunos. Ver a “carinha” de felicidade das crianças aprendendo era algo motivador! Percebi que minha prática estava dando certo! Enfim, acredito que toda essa “rede” de apoio (composta por professores e coordenação + formação continuada + o retorno positivo das crianças) fez com que eu tivesse forças para enfrentar os obstáculos e superá-los. Com o decorrer do tempo e o apoio das professoras experientes desta escola, o medo e a insegurança foram substituídos pela autoconfiança.

Depois de quase três anos atuando como professora nesta escola fui convocada para assumir uma vaga para professora de Educação Infantil na rede municipal e assim, passei para uma dupla jornada. O início também não foi fácil, pois assumi uma turma de berçário e não tinha experiência alguma com bebês. Entretanto,

eu não estava sozinha, havia mais duas professoras com vinte anos de experiência docente no berçário e juntas consegui ter mais força para enfrentar os choros, tombos e mordidas tão comuns ao se trabalhar com bebês.

Após quatro anos atuando como professora na educação infantil na escola particular fui convidada a assumir uma turma de 1º ano do ensino fundamental nesta mesma escola. Quando já estava segura em relação à docência na Educação Infantil veio um novo desafio: a proposta de assumir o 1º ano do ensino fundamental. Então deixei a docência no infantil e passei a atuar como professora de um primeiro ano.

No início fiquei ansiosa e insegura, pois nunca havia alfabetizado. Embora, já tivesse 4 anos de experiência como professora me deparei com os mesmos sentimentos de angústia, medo e insegurança do meu primeiro ano como docente, pois mesmo que as experiências sejam uma das bases da aprendizagem do professor, elas nem sempre são educativas ao ponto de serem suficientes por si só para desencadear num crescimento profissional. As dificuldades iniciais foram relacionadas à avaliação (Como avaliar?), planejamento e organização das aulas para dar conta dos conteúdos das diferentes disciplinas (Quanto dias por semana vou trabalhar com conteúdo de Ciências?), as estratégias de ensino para a alfabetização (Qual a melhor estratégia para alfabetizar?), dentre outras.

Diante das dificuldades para atuar no Ensino Fundamental decidi fazer um curso de especialização em Psicopedagogia para me auxiliar nas questões da alfabetização e outras ligadas às dificuldades de aprendizagem. Entretanto, a realização deste curso se deu na modalidade a distância, pois continuava na dupla jornada e não tinha tempo para frequentar um curso presencial.

No decorrer do curso fiquei satisfeita e até mesmo impressionada positivamente com a qualidade do mesmo. No início tive um pouco de preconceito por ser à distância principalmente pelo fato de desconhecer como se dá o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino. Após terminar o curso continuei trabalhando com o Ensino Fundamental na escola particular e com educação infantil na escola pública durante dois anos. Entretanto, tive outros questionamentos ao longo da minha prática sobre aspectos não só da aprendizagem, mas também dos valores ensinados na escola. Com isso, me inscrevi em um processo seletivo da Universidade de São Paulo (USP) para fazer outra especialização agora em “Ética, Valores e

cidadania na escola”. Iniciei a especialização, para me guiar na busca de respostas para meus questionamentos, mas senti que ainda não era o suficiente.

Portanto, mesmo já com três especializações concluídas num período de 6 anos de experiência docente sentia que ainda não era suficiente, que faltava alguma coisa, pois a cada ano sentia uma permanente necessidade de formação e aprendizagem. Talvez essa sensação pudesse ser justificada pelo fato de que os conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente, tinham uma escassa articulação com o conhecimento pedagógico e prática docente.

Dessa forma, incentivada por uma amiga do trabalho que fazia mestrado, a me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação na UFSCar. Acabei me identificando com a linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais” e enviei um projeto sobre a aprendizagem da docência na Educação a Distância, pois durante a especialização em Psicopedagogia realizada na modalidade virtual me trazia algumas inquietações: Quem eram os professores que interagiam comigo no ambiente virtual? Quem preparava o material oferecido e as atividades presentes no ambiente? Qual a formação desses professores? Diante desses questionamentos e ao fazer algumas leituras em relação a essa temática, elaborei um projeto sobre a aprendizagem da docência na Educação a Distância e acabei sendo aprovada. Sendo assim, desenvolvi durante o mestrado a dissertação intitulada “Aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual: um estudo sobre formação, saberes, desafios e estratégias da docência na Educação a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil”<sup>3</sup> que teve como objetivo analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual.

Ao iniciar o mestrado em 2013 já sabia que não conseguiria conciliar a dupla jornada docente e me dedicar à pesquisa. Sendo assim, pedi demissão da escola particular e continuei exercendo a docência na Educação Infantil apenas na rede municipal. Foram dois anos bastante difíceis, mas de muito aprendizado. Contudo, ao finalizar o mestrado não fui aprovada no processo seletivo para o doutorado e diante disso, decidi que iria voltar para a dupla jornada. Afinal, ter ficado apenas com um salário durante o mestrado não foi fácil, tive que abrir mão de muitas coisas.

---

<sup>3</sup>CESÁRIO, P. M. Aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual: um estudo sobre formação, saberes, desafios e estratégias da docência na educação à distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Acabei prestando um concurso para atuar na rede municipal de uma cidade vizinha e fui aprovada. Após dois meses que havia saído o resultado do concurso eu já iniciei em uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais e revivi os sentimentos característicos do início da docência: ansiedade, medo de não ser capaz, de não ser bem recebida pelos outros colegas de trabalho pelo fato de não residir na mesma cidade dentre outros. Realmente foi um ano difícil, pois embora houvesse uma coordenadora a mesma não dava suporte algum e os demais professores tampouco. Era cada um por si.

Nesse período, além da dupla jornada, comecei a fazer uma disciplina na Pós-Graduação como aluna especial e conheci uma aluna do doutorado que ao saber da minha trajetória profissional me convidou para participar do programa de desenvolvimento profissional intitulado REaD – Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência<sup>4</sup>, no qual sua pesquisa estava inserida. Neste programa tive a oportunidade de atuar como professora experiente promovendo discussões sobre a docência, compartilhando experiências e reflexões sobre a prática pedagógica juntamente com professoras iniciantes e licenciandas da Educação Básica. Foi também um ano intenso e de muitas aprendizagens novas. Afinal, estava atuando como uma formadora de formadores e ao perceber que estava conseguindo contribuir com a formação de outros professores me deixava feliz!

Ao final do ano de 2016 me inscrevi novamente para o processo seletivo do doutorado na linha “Formação de professores e novos agentes educacionais” e fui aprovada. Uma alegria imensa! Contudo, novamente mais uma mudança: deixei a dupla jornada de trabalho e continuei atuando apenas na rede municipal de São Carlos como professora de Educação Infantil. Ao lembrar minha trajetória de formação profissional percebo o quanto esta pesquisa está relacionada, embora não diretamente, com o meu processo de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional até o momento da escrita desta tese. Afinal, no início da minha carreira docente tive o privilégio de ter uma ótima rede de apoio para enfrentar as dificuldades do cotidiano docente. Os principais apoios recebidos vieram da coordenadora da escola na qual atuava e de outros professores, principalmente das professoras que

---

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa intitulado “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” sob coordenação da Profª Drª Rosa M. M. Anunciato e envolvendo uma equipe de docentes pesquisadores da UFSCar, com apoio financeiro do CNPq (Edital Universal 01/2016).

atuavam com a mesma faixa etária que eu. Adicionalmente à rede de apoio, não poderia deixar de mencionar também a contribuição dos processos formativos formais realizados até aqui. Afinal, não teria realizado todos eles.

Considero que os processos formativos formais juntamente com o apoio recebido durante minhas primeiras experiências como docente foram essenciais para a superação das dificuldades iniciais e, conseqüentemente, para a constituição da minha identidade e desenvolvimento profissional docente. Tais aspectos contribuíram para que eu me sentisse mais preparada e confiante para exercer a docência. Embora, ao iniciar em uma etapa ou nível de ensino que não tive experiência me faça reviver os sentimentos de medo e insegurança, estes sentimentos rapidamente são superados, pois já consigo acionar conhecimentos prévios básicos do que é ser professora e de como agir em determinadas situações. E, é isso que gostaria que os professores iniciantes tivessem oportunidade de vivenciar antes de optarem pela saída da carreira docente como solução para as dificuldades encontradas.

Por isso, acredito que é preciso pensar nos processos formativos oferecidos aos professores em início de carreira em que a base do processo formativo seja a prática docente no contexto escolar alinhando-a com as necessidades características da fase da carreira que o docente se encontra. Afinal, ao propiciar oportunidades formativas adequadas às necessidades dos professores iniciantes a probabilidade de melhorarem sua prática docente é maior e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos também. Tais aspectos reforçam ainda mais o sentimento de pertencimento de uma categoria profissional e a permanência na profissão.

Ao iniciar o doutorado tive a oportunidade de conhecer a proposta para a elaboração do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) e já me encantei com o objetivo do programa em oferecer apoio aos professores em início de carreira, pois foi algo que considero ter sido fundamental para a construção de conhecimentos profissionais da docência e, conseqüentemente para minha permanência na carreira docente ao longo desses 14 anos.

Durante o doutorado, tive oportunidade de participar de diferentes atividades formativas que contribuíram minha formação enquanto pesquisadora, mas também para meu desenvolvimento profissional docente. Dentre estas atividades destacaram-se: a participação na construção, desenvolvimento e finalização do PHM, no Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) na disciplina Formação

de professores para a graduação em Pedagogia, participação nas disciplinas obrigatórias e optativas para o Doutorado, participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos e escrita de artigos para revistas e periódicos.

A seguir apresento brevemente o PHM e a pesquisa delineada junto aos professores iniciantes participantes do PHM.

## 1.2 Apresentação da pesquisa

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM)<sup>5</sup> é um programa de indução à docência, que visa o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e apoio, intitulado mentoria, no qual um professor experiente - com mais de 10 anos de atuação profissional - acompanha professores iniciantes – com no máximo cinco anos de experiência docente - auxiliando-os a desenvolver competências profissionais mais rapidamente, ajudando-os também na fundamentação de novas práticas profissionais em diferentes etapas de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O caráter híbrido do PHM ocorre da articulação de atividades virtuais com presenciais (VAUGHAN, 2010), da relação teoria e prática e com a aproximação universidade e escola (NÓVOA, 2019).

A parceria entre professores experientes e iniciantes proposta pelo PHM, visa auxiliar, minimizar ou até mesmo superar as principais dificuldades enfrentadas por professores no início da carreira docente. Afinal, o conjunto de conhecimentos e experiências construídos por professores experientes ao longo da sua atuação profissional podem configurar-se como uma importante fonte de apoio para professores que estão iniciando na docência.

Nesse contexto, o PHM oferece subsídios para o desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes, processo formativo esse que envolve a interação planejada entre professores experientes (mentores) e iniciantes. Professores com mais tempo de experiência docente geralmente possuem maior domínio no desenvolvimento do currículo escolar e na gestão do conhecimento e da sala de aula e por isso a realização de processos formativos com professores experientes pode favorecer: a) a partilha de ideias e experiências sobre problemas reais do contexto da escola; b) a construção de soluções conjuntas e; c) a promoção de uma cultura profissional colaborativa entre pares com experiências diversificadas. Esses processos formativos podem também: a) contribuir para a formação de professores reflexivos; b) favorecer a autonomia dos professores e seu bem estar profissional e pessoal; c) proporcionar apoio e assessoria didática ao professor; d) promover melhoria da ação docente; e) facilitar a adaptação e integração crítica de

---

<sup>5</sup> PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA - Número do processo FAPESP: 2016/25412- 8. Coordenação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Linha de Ensino Público da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo.

professores ao sistema de ensino, à realidade da escola e da comunidade e a de seus pares; e) ajudar professores nas suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades; f) contribuir para a permanência de professores no magistério.

Como aluna de doutorado ingressante no ano de 2017 pude acompanhar de perto o trabalho desenvolvido desde os primeiros passos para a construção das bases conceituais do Programa, a seleção das mentoras e das professoras iniciantes (PIs), a implementação e desenvolvimento do trabalho de mentoria até a sua finalização do Programa em dezembro de 2021. Durante aproximadamente um ano atuei no Programa como tutora de apoio presencial dando auxílio às mentoras na construção da sala de acompanhamento no ambiente virtual *Moodle* e também como tutora virtual para a formação das professoras mentoras.

Diante das experiências vividas como docente, enquanto aluna do doutorado e do contexto percorrido até aqui me instigou a investigar a seguinte questão: Quais aprendizagens sobre a docência são construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM)? Portanto, tivemos como objetivo geral **analisar as aprendizagens sobre a docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM).**

Para atingir tal objetivo nesta pesquisa temos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e Analisar as demandas formativas apresentadas pelas professoras iniciantes;
2. Identificar e Analisar como as ações de mentoria se desenvolveram no PHM visando atender as demandas formativas e promover as aprendizagens das professoras iniciantes;
3. Compreender a aprendizagem da docência e a aquisição de conhecimentos profissionais de professoras iniciantes por meio do acompanhamento junto às mentoras no PHM.



O Programa contou com a participação de 18 mentoras<sup>6</sup> reunidas semanalmente nos encontros presenciais na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para dialogar a respeito das atividades de acompanhamento das suas professoras iniciantes (PIs), bem como de seus próprios processos de aprendizagem enquanto mentoras. Quanto às professoras iniciantes teve-se a participação de 80 iniciantes (PIs)<sup>7</sup> atuantes em diferentes etapas de ensino: a) 25 PIs na Educação Infantil; b) 45 PIs nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) 10 PIs na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre as 80 iniciantes participantes, selecionamos duas PIs dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para participar desta investigação. Cada uma das PIs foi acompanhada por uma professora experiente (mentora atuante no mesmo nível de ensino de sua PI) formando assim uma díade.

A seguir, explicitamos a organização dos seis capítulos nos quais esta tese foi estruturada:

**1. Introdução.** Neste capítulo apresentamos o memorial de formação da autora da tese, no qual se destacam aspectos das experiências vivenciadas enquanto estudante, perpassando pela formação inicial, início na carreira docente e as vivências na Pós-Graduação. Além do memorial de formação, há uma breve apresentação da pesquisa com destaque para a questão de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e a justificativa para esta investigação.

**2. Professores iniciantes: formação inicial e desenvolvimento profissional docente.** Neste capítulo apresentamos os referenciais teóricos nos quais esta investigação se estrutura como, por exemplo, a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente, o início da docência, as necessidades formativas de professores e a indução no início da docência. Também destacamos as pesquisas sobre programas de mentoria desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar.

**3. Contexto da pesquisa: o Programa Híbrido de Mentoria.** Neste capítulo apresentamos o contexto desta investigação com destaque para a idealização,

---

<sup>6</sup> O número de mentoras, em geral 18, não era fixo, podendo variar de acordo com questões pessoais e profissionais de cada uma. Assim, também o número de PIs, sendo que cada mentora atendia duas a cinco PIs.

<sup>7</sup> Do início do Programa (outubro de 2017) até sua finalização (dezembro/2020). Utilizamos as expressões “professoras iniciantes”, “professoras experientes” e “mentoras”, considerando que a maioria dos participantes do programa são mulheres.

construção e participantes do Programa, os caminhos teóricos-metodológicos da pesquisa, as participantes da pesquisa bem como suas trajetórias formativas.

**4. Acompanhamento da professora iniciante Ananda no Programa Híbrido de Mentoria: o contexto, as demandas e as ações de mentoria.** Neste capítulo apresentamos o contexto de atuação e as demandas apresentadas pela PI Ananda bem como as ações de mentoria desenvolvidas pela mentora no acompanhamento desenvolvido.

**5. Acompanhamento da professora iniciante Lara no Programa Híbrido de Mentoria: o contexto, as demandas e as ações de mentoria.** Neste capítulo apresentamos o contexto de atuação e as demandas da PI Lara e as ações de mentoria desenvolvidas pela mentora no acompanhamento desenvolvido.

**6. As aprendizagens e os conhecimentos profissionais desenvolvidos pelas professoras iniciantes.** Neste capítulo apresentamos as análises dos dados organizadas em três eixos: as demandas e as aprendizagens relacionadas à base de conhecimento para o ensino; as demandas e o início da docência e; as demandas e as ações de mentoria.

**7. Considerações finais.** Neste capítulo apresentamos as conclusões da investigação relacionadas com as aprendizagens da autora da tese construídas ao longo desse processo.

## **2. PROFESSORES INICIANTES: FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

O presente capítulo pretende explicitar e aprofundar as bases teóricas que sustentam essa investigação. Tais bases estão relacionadas à: 2.1) Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente; 2.2) Início da docência; 2.3) Necessidades formativas de professores iniciantes; 2.4) Indução no início da docência; e 2.4.1) Pesquisas sobre programas de mentoria. A seguir explicitaremos os principais aspectos abordados em cada uma delas.

### **2.1 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente**

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que começa antes da preparação formal nos cursos específicos, prossegue ao longo deste e permeia toda a prática profissional (COLE e KNOWLES, 1993). Nesse sentido, destaca-se que essa aprendizagem é influenciada por diversos fatores, dentre os quais destacam-se os cognitivos, os afetivos, os éticos, de desempenho, as crenças e os valores que têm os professores e o contexto em que atuam.

Os processos de aprendizagem profissional da docência são marcados pelas teorias pessoais (ou crenças, valores, juízos, opiniões, concepções) dos professores, mesmo antes de entrar na formação inicial, que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Essas crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal, experiências escolares e com a sala de aula, sendo a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico outros aspectos fundamentais a serem considerados nos processos de aprendizagem profissional da docência (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

Sob tais perspectivas, Vaillant e Marcelo (2012) destacam inúmeros estudos sobre a formação de professores que consideram a aprendizagem da docência composta por quatro etapas que se inter-relacionam: formação inicial, formação continuada, experiências prévias como estudante e experiências do exercício profissional. Neste sentido, compreende-se que a aprendizagem docente está relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional, a relacionada ao desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva Reali, Tancredi e Mizukami (2008) acrescentam que a aprendizagem da docência também se dá via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes, ou seja, mesmo antes de iniciar um curso de formação para a docência os futuros professores já possuem alguns saberes decorrentes da sua experiência prévia como estudante. Portanto, as experiências prévias enquanto estudante (incluindo algumas condutas de professores utilizadas em sala de aula inspiradas nas suas experiências enquanto estudante), juntamente com suas trajetórias pessoais e profissionais, criam representações sobre o que é a docência, o que é ser professora, o que e como ensinar, perpassam o desenvolvimento profissional contribuindo para o processo de construção da base do conhecimento docente (MIZUKAMI, 2003).

A formação inicial é a etapa em que os professores têm acesso aos primeiros conhecimentos profissionais teóricos importantes em relação à prática docente e ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Mizukami (2003, p.27) ao escolher como formação inicial a docência inicia-se o "momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada".

Embora a formação inicial represente uma parte importante e fundamental da formação dos professores, muitos estudos evidenciam que a fonte de aprendizagem da docência dos professores não se limita a ela (GATTI e BARRETO, 2009). Nessa perspectiva, Mizukami (2010) acrescenta que, ao considerar a formação inicial como o momento formal de construção da base de conhecimento, é essencial que essa formação possa acontecer a partir do pressuposto que tome a escola como *ethos* de aprendizagem da docência e assim, dos conhecimentos que possibilitem ensinar.

Contrariamente a outros futuros profissionais, os "futuros professores" quando entram iniciam em um curso de formação inicial, eles já conhecem o contexto e os profissionais desse contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas, as salas de aula, modelos de professores, alunos, diretores e coordenadores. Segundo Flores (2010) o contato prolongado do "futuro professor" ou do professor iniciante com a futura profissão, através da observação dos seus professores, poderá afetar, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino.

Estudos de Tancredi (2009) evidenciam que o aprender a ensinar não envolve apenas conhecimentos profissionais aprendidos na formação inicial, mas, também

questões pessoais que influenciam fortemente as práticas e o modo de agir dos professores. Para esta autora, os professores aprendem com as teorias, com as práticas, com as pessoas e com os contextos, desse modo, ao se inserirem na escola começam a desenvolver outro tipo de conhecimento: o conhecimento prático. Esse conhecimento advém e se constrói no contato com os alunos e com os pares, ao compartilhar conhecimentos e práticas.

Diante deste contexto, destaca-se que a aprendizagem da docência não limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. Adicionalmente, destacam que estes professores aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2008).

Segundo Nóvoa (2019) não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores. Segundo este autor, para formar professores não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Para tanto, reforça que, para que haja mudança na formação de professores é necessário a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente e para isso, afirma que é preciso reconhecer que os ambientes que existem nas universidades ou nas escolas não são propícios à formação dos professores no século XXI. Por isso, defende a reconstrução desses ambientes, tendo como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Estudos de Flores (2003), Korthagen; Loughran; Russel (2006) evidenciam que o maior peso na formação dos professores, sejam eles iniciantes ou experientes, está no aprendizado prático. Corroborando essa prerrogativa, Vaillant e Marcelo (2012, p.68) afirmam que a aprendizagem profissional “tem mais a relação com a experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros”. Nesse sentido, destaca-se que a experiência prática possui um papel de extrema importância no desenvolvimento profissional docente, uma vez que a formação inicial não é suficiente, e nem tem a pretensão de ser, para suprir as necessidades e atender a todas atribuições que são designadas aos professores.

Em relação aos conhecimentos necessários para a docência, estudos de Shulman (1986) evidenciam uma base de conhecimento para o ensino. Essa base “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 3). Envolve conhecimentos de diferentes naturezas e engloba uma construção contínua, assim vai se aprofundando, diversificando e se tornando mais flexível “a partir da experiência profissional refletida e objetivada” (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

A base de conhecimento para o ensino abarca o domínio de **conhecimentos pedagógicos**, sobre o currículo, sobre os estudantes e suas características, sobre o contexto de atuação, sobre os fins educacionais etc; **conhecimento sobre o conteúdo específico** a ser ensinado. No ensino, os professores constroem o **conhecimento pedagógico do conteúdo** que implica compreender os conceitos, a estrutura e as formas de organização de determinada área de conhecimento e conhecer o processo de produção dos conhecimentos. Além disso, conhecer o conteúdo a ser ensinado é fundamental, mas, o conhecimento pedagógico do conteúdo construído na prática implica, ainda, em saber utilizar os diferentes modos de representação de um conceito e/ou ideia, como analogias, exemplos, explicações, ilustrações etc.; conhecer os aspectos que facilitam e/ou dificultam a compreensão de um conteúdo; compreender como os estudantes aprendem os conteúdos, dentre outros (SHULMAN, 1986).

Estudos de Marcelo (1999), Mizukami et al. (2002) e Tardif (2002) destacam que a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo, sem um fim estabelecido a priori, sendo a formação inicial apenas uma das etapas do processo de formação. Ao considerar a formação docente como um processo inconcluso e permanente, que não se encerra com o término do curso de formação inicial, a formação continuada se torna essencial para que os docentes se desenvolvam profissionalmente, articulem seus saberes e práticas, bem como consolidem sua autonomia perante o ofício de ensinar (NÓVOA, 1997).

Contudo, é preciso ter ciência de que os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos e iniciam-se antes mesmo dos cursos de formação de professores e prolongam-se por toda a

vida, e são alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais de vida. Diante disso, Vaillant e Marcelo (2012) destacam quatro etapas formativas que são fontes da aprendizagem da docência e extremamente importantes para repensarmos a formação dos docentes e sugerir novas estratégias para sua formação. São elas: experiências prévias, formação inicial, experiências profissionais e formação continuada.

Segundo Tancredi, Mizukami e Reali (2012) as aprendizagens da docência podem ocorrer por meio do desenvolvimento de atividades práticas no contexto das escolas básicas, durante a formação inicial, usualmente favorecidas nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, estabelecendo ou fortalecendo o vínculo entre instituições formadoras e as escolas; o acompanhamento dos iniciantes em seus primeiros anos de trabalho por professores que já desenvolveram sua expertise; o oferecimento de espaço e tempo, para a que os professores aprendam entre si nos contextos escolares. Diante disso, rompe-se, portanto, com a ideia de que os conhecimentos veiculados pela universidade são suficientes para uma boa e adequada formação.

Em relação à formação continuada, Roldão (2007) ressalta que a mesma não seja encarada como ferramenta para suprir lacunas, mas sim como um componente da contínua (re)construção da identidade docente, assim como forma de qualificação e atualização profissional frente às necessidades educacionais emergentes advindas da massificação do ensino. Para que o objetivo da formação continuada deixe de ser apenas para o suprimento de lacunas sugere-se a necessidade de revisão dos próprios currículos dos cursos iniciais de formação de professores oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (GATTI, 2011).

Sobre o processo de (re)construção da identidade docente Martins e Anunciato (2018) evidenciaram as potencialidades das narrativas autobiográficas para este processo contribuindo para a constituição da identidade profissional docente e para o desenvolvimento profissional, que se revelam em constante tensão, em um continuum, em que as experiências vivenciadas transcendem a polaridade teoria-prática e estão sempre vinculadas ao saber que emerge no próprio viver e fazer, a fim de significá-lo, problematizá-lo ou iluminá-lo.

Uma dificuldade para a formação de professores apontada por Mizukami et al. (2002) está relacionada ao fato de que, embora a vasta literatura descreve

conhecimentos, comportamentos, crenças, valores, processos de atribuição de significados e de tomada de decisões dos professores, não se dispõe de teoria de aprendizagem profissional que explicita como esses elementos se relacionam e como esse processo ocorre ou pode ser produzido/construído eficientemente.

Diante desta perspectiva, a formação inicial precisa encontrar maneiras para assegurar um desempenho adequado dos futuros professores nas salas de aula, agir como primeiro espaço de socialização da profissão e, ainda, certificar os candidatos a professores que poderão atuar profissionalmente (VAILLANT e MARCELO, 2012). Ao fazer isso, sob a consideração dos elementos indicados anteriormente – aprendizagem, formação e experiência –, bons programas de formação inicial precisam estar centrados na aprendizagem da docência sob a perspectiva do adulto que aprende o seu ofício, por meio de relações estreitas com o contexto de trabalho futuro.

Em relação ao conceito de formação Marcelo (1999) destaca que é preciso considerar que o conceito de formação possui uma dimensão que é pessoal e se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita sua vinculação restrita ao âmbito da técnica. Finalmente, é importante que seja levada em conta a responsabilidade que tem o indivíduo pela própria formação, que precisa, assim, ser buscada e facilitada por ele de forma ativa.

Entretanto, compreender que o professor precisa responsabilizar-se, em certa medida, pela própria formação não significa que ele deva isolar-se dos colegas de profissão, pois, para um processo de formação e, em especial, para a formação de professores, é reconhecida a importância da existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais que favoreçam sua operacionalização. Dessa forma, além de implicar uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização (PAPI e MARTINS, 2010).

Marcelo (2002) destaca que o trabalho docente a partir da complexidade da sociedade atual, permeada por intensas mudanças, que se refletem diretamente no espaço escolar faz com que o conhecimento, neste contexto, tenha um prazo de validade e que é preciso garantir a todos os cidadãos e profissionais a possibilidade



de atualização constante. Essa atualização a que o autor se refere pressupõe formação e aprendizagens permanentes. No caso da formação de professores, tal aspecto torna-se uma questão essencial e a responsabilidade pela formação recai cada vez mais sobre os próprios profissionais.

Dentro deste contexto Marcelo (2002) aponta que as transformações vivenciadas pela sociedade impactam diretamente na organização da escola, e por isso é necessário fazer da mesma um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional também para os professores. O autor destaca que, nesse quadro o que se tem, então, é, de um lado, experiências informais de aprendizagem da docência valorizadas pelos professores e consideradas por eles como momentos em que se aprende o ofício de ensinar e, de outro, os centros formadores que, responsáveis pela aprendizagem formal da docência, buscam integrar aspectos inerentes a ela – aprendizagem, formação e experiência.

Segundo Nóvoa (1995) para que a formação de professores seja de qualidade a mesma deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as mudanças de autoformação participada de sua prática, em um movimento de reflexão-ação. E tudo isso só se concretiza por meio de uma aprendizagem contínua e permanente ao longo da vida (MARCELO, 2002).

Entretanto, para uma formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva é preciso criar novas maneiras de formar um professor. Essa nova demanda de professores requer novas maneiras de entender a formação. Uma formação cada vez menos ancorada nos modelos formais, presenciais, rígidos e enlatados e cada vez mais flexível para incorporar iniciativas não formais e informais que permitam os professores crescer cognitivamente, social e emocionalmente. Além disso, Vaillant e Marcelo (2012) propõem que a formação inicial construa saberes docentes não apenas a partir de um conhecimento teórico, mas também a partir da atividade profissional dos professores.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p.68) para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática” deve haver um diálogo entre Universidade e escola. Ou seja, segundo esses autores, a formação inicial de professores deve proporcionar subsídios para que os professores continuem aprendendo ao longo de toda sua carreira. Entretanto, para a grande maioria dos docentes, o aprendizado

profissional não teve lugar nem durante a formação inicial nem durante as práticas de ensino. Ou seja, tanto os docentes principiantes como os experientes valorizaram pouco os contextos formais de aprendizagem, tais como a formação inicial, as práticas de ensino ou os cursos de formação. Pelo contrário, sua ideia de aprendizagem profissional tem mais relação com a experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Nesse sentido, é preciso que a formação inicial docente proporcione oportunidades de aprendizagem, tanto formais como informais, que permitam que os docentes desenvolvam conhecimento prático (MARCELO e VAILLANT, 2009). O aprendizado formal combina com um alto status, conhecimento proposicional, assim como processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializadas como a universidade. O aprendizado informal, por sua vez, diz respeito às práticas sociais do dia a dia do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Em relação à formação de professores Nóvoa (2019) destaca que é preciso valorizar o conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (Matemática, Biologia, História...), e o conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Todavia, reforça que esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores.

Estudos de Marcelo e Vaillant (2009) apontam que a formação de professores raras vezes preocupa-se com os resultados a médio ou longo prazo. Segundo esses autores, são poucos os programas de formação docente que identificam propósitos e benefícios nas práticas docentes. Além disso, apontam que ela apenas dispõe de autoinformes individuais referentes às experiências dos docentes e não aos resultados.

Nesse sentido, Schön (1998) propõe que para formar um profissional é preciso melhorar sua capacidade reflexiva, pois os professores antes mesmo de iniciar a formação docente já possuem concepções prévias sobre o processo de ensino e aprendizagem que foram adquiridas durante seu período como estudante. Segundo ele, é preciso que o professor tenha reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A primeira refere-se à competência profissional docente para controlar racionalmente o

curso da ação, ou seja, trata-se da consciência na ação. A segunda consiste na consciência distanciada da/sobre a ação, ou seja, não envolve a ação como tal, mas a reflexão sobre ela e esta só é possível ter se houver práticas reflexivas.

Frente a isso, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que a reflexão não aparece espontaneamente, mas sim provocada, suscitada, vivida na inquietude do estudante e por isso, é fundamental iluminar a reflexão teórica sobre as experiências de pré-formação inicial dos docentes. Além disso, defende uma formação de professores pautada nos saberes tácitos dos docentes como ponto de partida. Esse conhecimento advindo das experiências profissionais é extremamente rico, pois não é um conhecimento que pode ser deduzido das disciplinas científicas tampouco tem a mesma estrutura e está plenamente organizado.

## **2.2 Início da docência**

Estudos na área de formação de professores têm evidenciado a existência de diferentes fases da carreira docente, com características e problemáticas próprias, o que nos leva a considerar que futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes apresentam competências profissionais distintas e demandas de formação específicas. Contudo, as escolas têm exigido dos professores iniciantes desempenhos semelhantes aos experientes e os programas de formação continuada não têm dado ênfase às especificidades das fases da carreira, desenvolvendo propostas generalizantes, mesmo quando centradas na escola (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

A entrada na carreira ou o início da carreira docente oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque da realidade (VEENMAN, 1984) e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre ao jovem professor (HUBERMAN, 1998). Sendo assim, a entrada na carreira docente marca uma luta entre a vontade de se afirmar como profissional e o desejo de abandonar a profissão (GONÇALVES, 2000).

Estudos de Imbernón (1998) destacam que o início da docência se dá logo quando os professores realizam a transição de estudantes para professores e vai até os primeiros cinco anos de experiência docente. Período este caracterizado como um momento em que o professor precisa romper com a identidade de estudante, por ainda, quase sempre, se reconhecer como tal (FLORES, 2010; MARCELO, 2014). Afinal, ao passar de aluno para professor o novo profissional está adentrando num

mundo conhecido por tê-lo frequentado como aluno, mas ao mesmo tempo, desconhecido pois, nele se inicia como professor (MIGLIORANÇA, 2010; TANCREDI e REALI, 2011).

Diante disso, o professor iniciante, para atender a todas as funções que a docência necessita, se apropria de diferentes fontes de aprendizagem como, referenciais teóricos estudados na universidade, de crenças e de elaborações pessoais, a partir de experiências adquiridas em sua trajetória estudantil, bem como fatores afetivos e éticos (MIZUKAMI, 2003; MARIANO, 2006).

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) destacam que embora, a etapa inicial da carreira docente seja um período caracterizado pela incerteza, dúvida e tensão configura-se também como um período de aprendizagens intensas em contextos pouco conhecidos e cujas tarefas principais são a construção de conhecimentos profissionais e a manutenção do equilíbrio emocional. Contudo, muitas vezes, essa é uma fase marcadamente solitária, em que a imitação acrítica de outros professores prepondera e a transferência dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente para a prática é difícil.

Além disso, o conjunto de demandas e desafios do início da docência pode minar as energias dos iniciantes e converter o otimismo em desânimo e desesperança. Frente a isso, Lima et al. (2007) destaca que essa fase repleta de desafios, pode provocar ao novo professor o “choque de realidade”, podendo levá-lo ao abandono da profissão.

O início da docência representa, muitas vezes, um choque de realidade para os professores iniciantes, marcando uma diferença entre o que foi pensado/idealizado nos cursos de formação inicial e a realidade que o professor encontra na prática (VEENMAN, 1984; LIMA, 2006). Segundo Mariano (2006), é no início da carreira que os professores constroem processos reflexivos que lhes permite analisar o curso de formação inicial recebido, em função da aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos.

Ao iniciar a carreira surgem algumas necessidades formativas da docência, que representam dificuldades percebidas pelos professores acerca de componentes de sua vida cotidiana e que precisam ser supridas através de formação continuada (MARCELO, 1999; GALINDO, 2011). Sendo assim, formação continuada, assim como o aprendizado antes e durante a formação inicial, também faz parte do processo de

desenvolvimento profissional docente; ocorrendo após a formação inicial com o objetivo de desenvolver o professor em sua atuação profissional (MARCELO, 1999).

Uma das principais dificuldades dos professores iniciantes refere-se à falta de apoio e acompanhamento durante sua inserção profissional por um profissional mais experiente e/ou pela equipe gestora da escola (ANDRÉ, 2012; ROMANOWSKI e SOCZEK, 2014).

Outra dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes está relacionada às condições de trabalho em que estes professores estão inseridos, pois geralmente ao ingressarem na carreira docente assumem contextos precários: escolas localizadas em regiões periféricas e carentes, com as turmas mais difíceis e sem vínculo empregatício efetivo, fazendo com que a mesma professora atue em diferentes contextos e níveis de ensino (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010).

Ainda sobre as dificuldades decorrentes das condições de trabalho, Gabardo (2012, p.97), indica: a) recursos pedagógicos (compreendem a falta de materiais para as aulas); b) instalações físicas/infraestrutura (envolvem a falta de espaço para desenvolver o trabalho); práticas educativas (incluem as turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, planejamento das aulas, inexperiência, capacitação, entre outras); c) aspectos relacionais (que abarcam problemas disciplinares, relação com as famílias, falta de apoio ao iniciante, dentre outras) e plano de carreira (que comporta a questão da desvalorização do magistério). Para esta autora, as principais dificuldades dos professores em início de carreira “estão intrinsecamente ligadas às condições de trabalho”.

Outra dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes que também está relacionada com condições precárias de trabalho é atuar com contratos temporários ou de não receberem turmas fixas, ficando à disposição da rede de ensino para atender as demandas de ausências de professores, “o que faz uma mesma professora atuar em contextos escolares muito diferentes, ensinar para várias séries ao longo dos primeiros anos de docência” (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010, p.489).

Ainda sobre as dificuldades relacionadas às condições de trabalho, Freitas (2000) e Lima et al (2007) corroboram a tese de que ao iniciante são destinadas as turmas consideradas “mais difíceis” e que tais dificuldades se acentuam na medida que falta apoio a esse professor. Sendo assim, o início na carreira docente poder ser um período muito difícil e pouco prazeroso (NONO e MIZUKAMI, 2006).

Outra dificuldade comumente enfrentada pelos professores iniciantes está relacionada às práticas de ensino. Geralmente os professores iniciantes se sentem inseguros e relatam sensação de fracasso diante de algumas situações de prática (GUARNIERI, 2005). Para lidar com essa dificuldade e com insegurança em relação à própria prática professores iniciantes e apropriam de opiniões e práticas de outros professores e/ou atuam com base no método do ensaio e erro (PACHECO e FLORES, 1999; LIMA, 2004).

Em relação à prática docente Villani (2002) destaca as dificuldades de o professor iniciante questionar, refletir e analisar sua prática. Ainda sobre as dificuldades relacionadas à prática de ensino, Gabardo (2012) destaca: o planejamento das aulas e sua execução, o lidar com a gestão da classe para solucionar problemas de indisciplina e com as questões burocráticas, referente ao preenchimento de documentos, soma-se a isso tudo, o atuar em realidades diferentes.

O início da docência também é um período marcado por aprendizagens intensas, já que é na prática que se torna professor (GUARNIERI, 2005). Segundo Marcelo (2009) existem conhecimentos que serão adquiridos apenas mediante a prática docente. O autor afirma que: independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso, sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes (MARCELO, 2009).

Trazendo o foco para o cenário nacional, Reali, Tancredi e Mizukami (2014), ao analisarem o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria, relatam que as principais dificuldades apontadas pelas docentes para participarem do projeto foram a interação com os pares e os diretores; aspectos da sala de aula, como o uso do material didático, a precariedade da

infraestrutura escolar, o sentimento de isolamento, metodologias de ensino e currículo, alunos com dificuldades de aprendizagem e outros.

Entre as dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam em sua prática docente podemos citar: 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola (LIMA, 2004; MIGLIORANÇA, 2010).

O estudo de Papi e Martins (2010) evidencia que a maioria das pesquisas sobre professores iniciantes analisa o professor, focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas. Demonstra também a quase inexistência de ações de formação para esses professores e a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional.

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010).

Segundo Papi e Martins (2010) compreender que o professor precisa responsabilizar-se, em certa medida, pela própria formação não significa que ele deva isolar-se dos colegas de profissão. Afinal, para um processo de formação, em especial para a formação de professores, é reconhecida a importância da existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais que favoreçam sua operacionalização. Tal fato, implica numa postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização.

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor (PAPI e MARTINS, 2010).

### **2.3 Necessidades formativas de professores**

Para compreendermos o conceito de necessidades formativas na docência é necessário nos debruçarmos sobre o significado deste termo na área educacional bem como suas características, formas de manifestações, aferições e análises presentes em pesquisas da área.

Estudos de Roegiers, Wouters e Gérard (1992) definem o termo necessidade como sendo a distância entre uma situação real e uma ideal e o classificam como um termo ambíguo, por comportar conotações de caráter objetivo e subjetivo – objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental. Dessa forma, podemos dizer que as necessidades estão diretamente ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual se constituem (PIMENTA, 2007).

Segundo Rodrigues (1991, p. 476), a necessidade é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional”. Azevedo e Schnetzler (2001) definem necessidades formativas como lacunas de conhecimentos dos professores relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Portanto, não podem e nem devem ser consideradas apenas uma discrepância ou um hiato entre um estado atual e um estado desejado (VASCONCELOS, 2015).

Estudos de Rodrigues e Esteves (1993), Batista (2009), Galindo (2011) e Cavalcante (2012) destacam que as necessidades podem ser apresentadas e manifestadas em diferentes formas e assim, gerarem relações diferentes. Algumas



necessidades podem se apresentar aglutinadas a outras mais perceptíveis (RODRIGUES E ESTEVES, 1993) e algumas inconscientes (BATISTA, 2009). Contudo, Galindo (2011) destaca que uma vez percebidas, a condição que gerou essas necessidades, permanece inalterada para o sujeito que a sente, mas ao ser apreendida pode ser suscetível de mudança.

Um dos fatores que dificultam a percepção das necessidades é que as mesmas não são fixas, dificultando assim a possibilidade de estabelecer necessidades constantes, pois elas variam de acordo com os contextos em que ocorrem e, antes mesmo de serem percebidas, podem dar origem a outras (PIMENTA, 2007; CAVALCANTE, 2012).

Batista (2009) destaca ainda que a necessidade é algo incerto, na medida em que é sempre uma necessidade de/para alguém num determinado contexto específico. Afinal, a necessidade está no sujeito que a sente e, geralmente vincula-se aos interesses e demandas pessoais ou profissionais, sendo esta última situada, também, no seu contexto de atuação e os saberes requeridos para a sua prática. Além disso, a necessidade também pode ser compreendida como fonte de motivação para o desenvolvimento de um determinado tipo de atividade.

Estudos de Pimenta (2007) destacam a importância da identificação das mesmas para o percurso da ação da formação continuada de professores. Sendo assim, a autora acrescenta que o fato das necessidades serem situadas em um determinado contexto estão ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual se constituem. E tal característica dificulta sua apreensão para uma ação formativa.

Tomando por base que as necessidades se originam, em maior parte, da prática exercida pelo professor, Pimenta (2007) enfatiza a importância de incluir, na análise das necessidades, a compreensão da atuação desse profissional, além da observação do seu cotidiano de atuação. Tendo como ponto de partida o cotidiano da formação continuada em serviço, essas medidas podem contribuir na expressividade das necessidades formativas, o que possibilita organizar ações de formação contínua dos professores em face das novas demandas apresentadas nesse mesmo contexto. Contudo, Pimenta (2007, p.65) chama atenção para o fato de que as necessidades também podem ser entendidas como “reflexos dos desejos e interesses” que os formadores de professores têm em relação à sua atuação.

Estudos de Rodrigues e Esteves (1993), Cavalcante (2009) e Galindo (2011) evidenciam que as necessidades não são plenas ou absolutas. Elas são relativas ao sujeito e são manifestadas por meio da relação dele com o contexto, por outros sujeitos e pelas reflexões sobre seus conhecimentos práticos e teóricos bem como suas crenças e seus valores.

Galindo (2011) evidencia que as necessidades são representações da realidade percebidas pelo sujeito e concebidas por ele em um contexto determinado. Diante disso, destaca que tais necessidades se traduzem a partir de situações e não a partir de sua natureza, muito embora as situações tenham relação, muitas vezes, com a natureza das necessidades. Por isso ao assumirem uma perspectiva de instabilidade e mutabilidade, a autora destaca que as necessidades “são ainda tendenciosas na orientação dos sujeitos em busca pela sua satisfação, desenhando um contexto motivacional por soluções que atendam às referidas necessidades mediante as condições (des) favorecedoras do meio ou contexto” (p.54).

Galindo (2011) destaca que embora as necessidades manifestadas pelo sujeito possam ser utilizadas como referência para compreender e/ou validar necessidades no/do coletivo, elas não expressam verdadeiramente necessidades coletivas. Segundo Cavalcante (2012) a necessidade se dá por meio de uma dialética que pode ser manifestada individualmente ou coletivamente e determinada exteriormente ao sujeito, podendo ser comum a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais, quando compartilhadas por um grupo de sujeitos com dificuldades ou desejos similares.

A análise das necessidades dos profissionais da educação surge associada a um dispositivo de investigação, capaz de recolher e organizar informações para orientar uma ação formativa (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.12). A compreensão diante das origens da análise das necessidades formativas é determinada pelas competências, conhecimentos e saberes necessários para atender às demandas do contexto educativo:

[...] não podendo resumir-se a uma preocupação apenas em relação aos professores, individualmente, mas também deve ser uma apreensão das instituições (escolas, secretarias de educação, universidades) onde se desenvolvem as ações formativas, dentro de um contexto social e histórico (PIMENTA, 2007, p. 67).

Ao analisar as necessidades docentes é possível estabelecer uma relação de correspondência com a cultura e a identidade (e personalidade), os tempos de

aprendizagem da docência e os modos de aprendizagem dos adultos, o pensamento do professor, seus saberes e características e competências profissionais e pessoais (GALINDO, 2011).

Cordeiro e Antunes (2010) enfatizam a necessidade de se escutar os professores, suas concepções, suas vidas, suas dificuldades e seus saberes, para entender suas histórias e suas necessidades, podendo traçar metas e ações educativas. Vasconcelos (2015) acrescenta que os formadores precisam refletir constantemente sobre as demandas que surgem no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional docente para identificar novas necessidades próprias do cotidiano pedagógico e, ao mesmo tempo, sanar necessidades já existentes do processo de formação. Diante deste contexto também ecoa a necessidade de um posicionamento quanto ao tipo de formação contínua oferecida aos professores na atualidade, e sobre a relação entre essa formação e as reais necessidades formativas desses professores (VASCONCELOS, 2015).

Estudos de Rodrigues e Esteves (1993) destacam que a análise das necessidades dos profissionais da educação surge associada a um dispositivo de investigação, capaz de recolher e organizar informações para orientar uma ação formativa. Frente a isso, Silva (2000) e Cavalcante (2012) destacam que essas primeiras investigações acerca da análise das necessidades formativas contribuíram no sentido de fornecer procedimentos mais eficientes para a evolução de processos de desenvolvimento profissional, incluindo a formação continuada de professores.

A análise das necessidades educativas ganhou espaço no cenário de estudos e pesquisas sobre educação no final dos anos de 1960 e, desde então, tais necessidades vêm se constituindo como um elemento primordial nas discussões sobre formação e práticas docentes (RODRIGUES E ESTEVES, 1993). Tais autores fizeram um levantamento minucioso sobre o surgimento das discussões sobre necessidades formativas e sua importância para os dias atuais. Contudo, tais autores destacam que não é fácil identificar novas necessidades formativas em grande parte, pelo motivo de que, muitas vezes, os próprios professores desconhecem a natureza das novas exigências do trabalho profissional. Em outros casos, falta a eles conhecimento mais sistemático e aprofundado da função que lhe é cabido.

Conhecer as necessidades dos professores é uma condição primordial para a efetivação de processos formativos capazes de subsidiar os professores de

Pedagogia a conduzir a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva (VASCONCELOS, 2015). Dessa forma, os professores tornam-se parte integrante de seu processo formativo, evoluindo de meros objetos de formação a protagonistas de seu desenvolvimento profissional. Tal desfecho corrobora os estudos apresentados por Rodrigues e Esteves (1993) em que os autores destacaram que analisar as necessidades significa buscar conhecer os interesses e as expectativas da população a formar, ou seja, descobrir suas principais demandas. Nessa perspectiva, “a análise das necessidades torna-se parte integrante do processo formativo, sendo o formando concebido, não como um mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 22).

Segundo esses autores, em geral, as pesquisas que têm como foco as necessidades formativas fazem uso de pautas de observação a serem aplicadas em determinada população de professores. Tal observação é interessante por possibilitar a análise da prática docente por terceiros que não estariam tão envolvidos no processo quanto professores e alunos e podem confrontar o objeto de sua observação tanto com as necessidades reais do contexto observado como com as perspectivas da profissão.

Estudos de Estrela, Madureira e Leite (1998) evidenciam a importância, de não apenas caracterizar as necessidades formativas, mas também em identificar e sanar as diversas necessidades já existentes, além de ficar atento às novas necessidades que surgem com a evolução da sociedade. Segundo Roldão (2005) as pesquisas sobre necessidades formativas aparecem com frequência em trabalhos relacionados não somente à melhoria da profissionalidade docente, pois o avanço na qualidade do desempenho de trabalho e também dos resultados obtidos em sala de aula tem aparecido em pesquisas educacionais.

Compreendemos que a análise de necessidades corresponde a um recurso fundamental que articula pesquisa e planejamentos na área da educação, como também no desenvolvimento profissional de educadores por meio de processos formativos. Os estudos citados a seguir nos apresentam algumas formas de realização e análise das necessidades formativas.

Rodrigues e Esteves (1993) alertam que, embora haja uma infinidade de modelos e técnicas para identificar as necessidades formativas, a escolha por um ou outro não é uma mera decisão a ser tomada. Segundo os autores (1993, p.22) tal

escolha deve levar em consideração os recursos humanos envolvidos e as condições físicas, materiais, estruturais e temporais que o contexto apresenta, não podendo ser reduzido a um “questionamento externo ou uma sondagem estatística de preferências ou dificuldades dos sujeitos envolvidos”.

Rodrigues e Esteves (1993) evidenciam em seu estudo alguns tipos de abordagens de análises para a identificação das necessidades formativas. Dentre elas, os autores destacam a abordagem psicossociológica, considerada por eles como uma importante abordagem de aferição e tomada de decisão para a formação dos professores. Estes autores evidenciam que tal abordagem parte dos desejos de saberes necessários para a atuação profissional e relaciona-se também com as representações que esses sujeitos possuem diante da escola e de sua formação. Assim, diante desta abordagem, a utilização de narrativas de professores pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada para a manifestação e coleta de informação das necessidades apresentadas pelos professores, que, posteriormente, poderão passar por um processo de análise e interpretação.

Silva (2000) destaca que a análise das necessidades formativas pode se dar em dois níveis: macrossistema e microssistema. O autor refere-se às necessidades apresentadas pelo sujeito advindas do macrossistema como sendo aquelas oriundas dos processos de avaliação de sistemas/redes da educação básica. Já as necessidades advindas do microssistema como sendo aquelas apresentadas pelos professores sobre domínio de conteúdos curriculares, relações com os pares, alunos e gestão, manejo e gestão da sala de aula e emprego de metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Galindo (2011, p.66) a identificação das necessidades formativas deve ser realizada por procedimentos “semelhantes às utilizadas nas ciências humanas e na educação, em pesquisas acadêmicas que buscam melhorar, inovar e extrair das técnicas inferências de validação”, contribuindo, também, com o entendimento quanto aos “limites e possibilidades” que as necessidades formativas apresentam. Dessa forma, a análise de necessidades formativas, associada a um ou mais dispositivos (técnicas, instrumentos, abordagens) de investigação, pode contribuir para a coleta, a organização e a seleção de informações que serão úteis no planejamento formativo.

Em relação às narrativas como uma importante ferramenta de análise das necessidades, Galindo (2011, p. 67) destaca que a importância das mesmas se deve por serem dispositivos que colaboram na “compreensão do pensamento, cultura e perspectivas dos professores, especialmente no âmbito da formação continuada” (GALINDO, 2011, p.67). Além disso, a autora acrescenta:

[...] o uso da técnica permite a partir da reconstrução de experiências passadas, associar sentido para o futuro, operando sobre as necessidades atuais. Permite dialogar com a vida e o trabalho do professor, considerando para tanto, seu desenvolvimento na carreira (GALINDO, 2011, p.67).

Rodrigues e Esteves (1993) apontam que o processo de análise das necessidades deve iniciar dando voz aos professores para que eles relatem suas histórias, dificuldades, dilemas e desejos diante do exercício da docência em sala de aula e da fase profissional em que se encontram. Após estimular os professores a expressarem suas necessidades, é preciso que o formador realize a interpretação da sua fala, elencando objetivos indutivos e dedutivos de análise e propor a formação. Contudo, os autores destacam que os formadores podem encontrar uma dificuldade em relação às necessidades apresentadas pelos professores, pois:

[...] as reais necessidades muitas vezes não ditas, são as mais profundas e mais autênticas. Outro passo é a conscientização do sujeito diante dos efeitos desse processo e da co-responsabilidade. As necessidades identificadas e colocadas em processo de superação podem contribuir para as superações individuais, coletivas e/ou dos sistemas (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 23).

Nesse sentido, Silva (2000, p. 75) explica que as histórias de vida narradas pelos professores ou, nesse caso, pelos formadores de professores, constituem um processo de reflexão sobre a prática e “conduzem à identificação, à conscientização e à definição de necessidades formativas”. Cumprem o mesmo papel os relatos referentes a episódios curtos ocorridos em sala de aula/escola durante o trabalho docente, ou em processos formativos desenvolvidos e que podem ser registrados pelo próprio professor ou formador de professor em diários podendo ser considerados, assim como as narrativas, uma importante estratégia de registro para a análise e a aferição de necessidades (GALINDO, 2011).

Pimenta (2007), ao diferenciar dois tipos de práticas na análise de necessidades formativas, explicita que existem:

Aquelas em que se fazem coincidir as ações de formação com os desejos que os formandos manifestam. Nesse caso, a análise de necessidades, que tem significado referente ao trabalho pedagógico desenvolvido, é realizada e organizada, quase sempre, com a intervenção e participação dos interessados, num processo contínuo; aquelas que têm como preocupação a racionalização das políticas de formação a partir de objetivos mais gerais.

Nessas práticas, a análise de necessidades é realizada previamente à formação e em função dos objetivos que se pretendem alcançar (PIMENTA, 2007, p.69).

Consideramos, a partir do que pontua Batista (2009), que, mesmo que haja diferentes metodologias/técnicas de identificação de necessidades de formação, o importante é fomentar o envolvimento dos professores nesse processo. Quanto mais próximos eles estiverem das análises das necessidades formativas, “maior será a efetivação do seu desenvolvimento profissional” que resultará na tomada de “consciência de si” dentro do contexto educacional e dos quadros referenciais de sua identidade profissional.

Segundo estudos de Lemes (2016) as pesquisas que focam a análise de necessidades formativas de professores acontecem seguindo o princípio de que é na prática dos professores, no exercício da função docente, que se tem o ponto de partida para identificar quais as reais necessidades formativas para o exercício docente e seu desenvolvimento. Destaca também que estas pesquisas, são os professores em sua prática ou em sua pré-prática, (a qual acontece nos programas de estágios), que tem a possibilidade de identificar necessidades formativas para sua profissão. Porém, a observação qualitativa por pesquisadores ou por instituições de ensino pode também identificar tais necessidades, fato este que corrobora a “análise da prática docente por terceiros” (RODRIGUES E ESTEVES, 1993). Pode-se pensar, em um processo colaborativo unido, neste caso, a capacidade de reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho e a análise crítica e sistemática dos pesquisadores.

Por isso, Lemes (2016) reforça em seu estudo a necessidade da reflexão da prática – orientada por uma perspectiva teórica - que possibilite questionar esta própria prática, identificando e sanando necessidades específicas e próprias da disciplina e também dar origem a novas necessidades para o aperfeiçoamento do trabalho profissional.

Sob tais perspectivas consideramos que a busca por sanar/ superar as necessidades formativas não pode e não deve ser situada apenas nos indivíduos, mas também nas instituições escolares pois, no geral, são os locais onde tais profissionais desenvolvem ou desenvolverão suas atividades docentes. Assim, o professor é protagonista, porém não único nesse processo, devendo integrar-se aos demais agentes na ressignificação de saberes e na identificação de novas necessidades formativas (NÓVOA, 1995).

Segundo Nóvoa (1995) as pesquisas sobre formação docente apontam para a necessidade de ressignificação da prática pedagógica do professor, o qual é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando-se, assim, que o docente, em sua caminhada, constrói e reconstrói seus saberes conforme as necessidades que surgem no cotidiano da sala de aula, segundo, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida.

Concebida, então, como uma etapa do processo pedagógico da formação, a análise de necessidades pode centrar-se no formando, visando abrir horizontes para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses e motivações.

Estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e Silva (2000) contribuem com o plano de ações formativas ao apontarem algumas maneiras de identificar as necessidades formativas. Rodrigues e Esteves (1993) reforçam que a análise dessas necessidades deve se concentrar tanto no âmbito das práticas docentes quanto em relação às práticas formativas de professores e Silva (2000) destaca que a busca das necessidades formativas para uma ação formativa deve ser centrada nos sujeitos, uma vez que estes são os sujeitos da sua própria formação.

Estudos de Rodrigues e Esteves (1993) evidenciam que as necessidades formativas para uma ação formativa devem ser identificadas não apenas antes da formação, mas também durante a formação.

[...] A expressão das necessidades não tem que realizar-se necessariamente antes da formação, até porque esta tem como um objetivo despertar novas necessidades. Assim, à ideia de analisar as necessidades antes da formação, substitui-se nas suas diferentes etapas. Por isso, sugere-se que o formador apoie o formando na construção das suas necessidades, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação. A análise de necessidades torna-se parte integrante do processo formativo, sendo o formando concebido, não um mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.22).

Corroborando esse aspecto, Pimenta (2007, p.70) reforça que analisar as necessidades formativas tanto antes quanto durante a elaboração do plano de ação formativo, ou seja, de forma integrada, se faz importante, pois permite conhecer as necessidades dos professores que estão sendo formados e intervir nelas por meio da “criação de momentos favoráveis à discussão de problemas e situações ao longo da formação”.



No processo de formação continuada de professores identificar as necessidades formativas não apenas antes, mas também durante o plano de ação formativo se faz importante porque a partir de uma necessidade evidenciada, seguida de uma ação formativa implementada para atendê-la, pode suscitar para a identificação de novas necessidades e, conseqüentemente, para novas tomadas de decisão formativa. Tais processos podem ser considerados uma importante estratégia de planejamento no sentido de fornecer informações sobre os conteúdos e as atividades formativas que possibilitem nortear mais assertivamente os objetivos formativos.

Para identificar as necessidades formativas para a elaboração de um plano de ação formativo, Rodrigues e Esteves (1993) enfatizam a necessidade de ouvirem os professores, tanto por meio de sua fala quanto pelas suas ações. Afinal,

[...] ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam. Através da recolha das representações e das percepções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais que este está inserido (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.23) ouvir os professores permite abrir para o formador “novos horizontes para a autoformação, por meio da conscientização das suas lacunas, problemas, interesses e motivações” para a elaboração de um plano formativo mais assertivo às necessidades do professor. Contudo, não se trata de simplesmente elaborar um plano de formação que responda às necessidades relatadas pelos professores e formadores de professores. Segundo os autores, o mais adequado é

[...] tratar da construção das necessidades, expressadas pelos sujeitos, que são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o sujeito as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 22).

Neste sentido, Pimenta (2007) ressalta que o processo de análise das necessidades formativas exige uma negociação e hierarquização das necessidades evidenciadas, diante da demanda apresentada e situada num determinado contexto. Contudo, a autora alerta que essas ações podem fazer surgir o perigo “de marginalizar as necessidades individuais, sobrepondo as necessidades do sistema” (2007, p.70).

Estudos de Lima (2015) chamam a atenção para a importância de ouvir os professores para compreender suas necessidades formativas e enfatizam a importância do embasamento da proposta de formação por meio de dados obtidos diretamente junto aos professores, em contraposição à ideia de pacotes de formação

pré-elaborados. Para a autora, o levantamento e análise de necessidades formativas podem indicar quanto ao tipo de ação a ser implementada.

Embora seja difícil mensurar as necessidades formativas individuais e/ou coletivas de professores, entendemos, que ao identificar e analisá-las tem potencial para orientar processos de formação continuada de professores, e que, conseqüentemente, podendo assim resultar em ações formativas mais efetivas e qualificadas, além de favorecer o desenvolvimento de saberes importantes para a atuação pedagógica e formativa.

Consideramos pelos estudos apresentados até aqui, que as necessidades formativas dentro de um processo articulador para o desenvolvimento profissional, necessita ter objetivos bem definidos os quais têm a proposta de ajustar a necessidade formativa com o processo de intervenção formativa.

Estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e Pimenta (2007) evidenciam também algumas contribuições das análises das necessidades formativas para a elaboração de um plano de ação formativo mais assertivo às necessidades apresentadas pelos sujeitos.

Em relação ao plano de ação formativo, Rodrigues e Esteves (1993) destacam que, embora o plano de formação seja organizado pelo formador, os objetivos da formação não podem ser definidos e impostos ao professor, as suas ações, os seus objetivos e as suas estratégias precisam ser discutidos com os sujeitos a serem formados. Afinal, ao compartilhar os objetivos e processos formativos com o professor, o formador estará corresponsabilizando o professor que está sendo formado. Tal medida tem o intuito de legitimar e interiorizar a tomada de decisão por ambas as partes e também contribuir para a diminuição da resistência em relação à formação e, conseqüentemente, potencializando os seus efeitos.

Sobre as necessidades formativas e a aprendizagem da docência, estudos de Marcelo e Vaillant (2009, p. 53) destacam quatro aspectos:

- Primeiro aspecto: refere-se às necessidades relacionadas ao “desenvolvimento de habilidades para a sobrevivência” como no manejo da sala e no uso de modelos didáticos pedagógicos;
- Segundo aspecto: refere-se às necessidades relacionadas à “competências e habilidades educativas” percebidas na gestão de sala de aula, refletir e fazer escolhas diante de distintos modelos didáticos pedagógicos;

- Terceiro aspecto: refere-se às necessidades relacionadas ao “desenvolvimento de flexibilidade instrucional”, em que se espera que o professor já tenha a capacidade de gerenciar a sala e fazer escolhas conscientes sobre os modelos com o foco na aprendizagem dos alunos;

- Quarto aspecto: refere-se às necessidades relacionadas à “competência profissional”, que corresponde a compreender a gestão da sala integrada ao programa educativo e não de forma isolada, ao passo que dispõe de um grande repertório de modelos e do uso da proposta de avaliação formativa e somativa.

Articulando os aspectos destacados por Marcelo e Vaillant (2009) com o ciclo da vida profissional (HUBERMAN, 1998), consideramos que tais aspectos seriam possíveis de serem evidenciados nos dados obtidos a partir do diálogo de mentoras e professoras iniciantes. Contudo, ao refletirmos acerca de toda literatura levantada percebemos que não poderíamos tratar do conceito “necessidade formativa” de forma isolada. Tal fato, nos levou a perceber que possivelmente não teríamos elementos suficientes para fazer uma análise das necessidades formativas apresentadas pelas professoras iniciantes, uma vez que a única fonte de dados foram os diálogos estabelecidos entre elas e suas mentoras. Sendo assim, os dados do PHM revelam demandas manifestadas pelas professoras iniciantes e demandas percebidas pelas mentoras. Tendo em vista os limites de tempo, neste trabalho, optamos por fazer uma análise das demandas evidenciadas no diálogo entre as professoras iniciantes e as mentoras, demandas manifestas pelas iniciantes e demandas percebidas pelas mentoras.

#### **2.4 Indução no início da docência e programas de mentoria**

Diante dessas dificuldades do início da docência deveria ser imprescindível o oferecimento de apoio para que os professores possam continuar a aprender durante a carreira docente propiciando seu desenvolvimento profissional ao longo da vida. Entretanto, para isso, é importante que as propostas de formação continuada de professores levem em consideração as necessidades da etapa da carreira docente na qual cada professor se encontra para que ele de fato se desenvolva profissionalmente, afinal as demandas formativas de um professor iniciante são diferentes das demandas formativas de um professor experiente.

Programas de formação continuada deveriam ser adaptados às necessidades próprias dos professores, a escolas específicas, considerando que a aprendizagem

do adulto se volta mais diretamente ao prático que ao teórico. Tais ações deveriam dar respostas para os problemas enfrentados pelos professores no dia-a-dia. Dessa forma, sua estrutura e o conteúdo deveriam ser determinados, substancialmente, pelos professores (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008). Neste sentido, Alves (2012) aponta a necessidade da construção de práticas de formação que contemplem a colaboração, a cooperação e a autonomia permitindo que os sujeitos signifiquem e ressignifiquem os diferentes objetos de conhecimento que afloram cotidianamente. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes (FLORES, 2010).

Estudos de Marcelo e Vaillant (2018) sinalizam que para melhorar a perspectiva da carreira docente é preciso devolver aos professores a confiança em si mesmo, mas também melhorar as condições de trabalho e exigir que os docentes se responsabilizem pelos seus atos. Contudo, planejar esta mudança de perspectiva exige um apoio dos próprios professores, da gestão escolar e de toda a sociedade. Nesse sentido estes autores sugerem projetar e implementar propostas disruptivas que sejam verdadeiramente emergentes, isto é, processos que anunciam um novo dispositivo educacional que possibilite a todos os professores aprenderem conhecimentos válidos ao longo de suas vidas.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) destacam que se tem observado no Brasil poucas investigações sobre a forma de minimizar as dificuldades inerentes a essa fase, por meio de programas de apoio com professores experientes ou mentores para que os professores permaneçam na carreira docente. Diante de superar essa situação, destaca-se a necessidade de um sistema de indução e apoio, coerente e sustentado, realizado por instituições, tanto do governo central como do ensino superior. Afinal, a qualidade do docente e de seu ensino é um fator decisivo para a melhora educativa (MARCELO e VAILLANT, 2018).

Estudos de Nóvoa (2019) destacam que os professores iniciantes não podem ser deixados lutando sozinhos na escola, sem nenhum apoio. Diante dos aspectos que marcam o período de entrada na profissão docente, destaca a importância de cuidar da entrada na profissão docente por meio da criação de uma casa comum da formação de professores dentro das Universidades, mas sempre com uma ligação

orgânica aos professores e às escolas da rede. Segundo este autor, é nesta casa comum que se poderá mobilizar conhecimentos pertinentes para formar os professores do futuro com foco na profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões e não apenas no referencial pedagógico. Para tanto, o autor reforça (2019, p.200) “insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas”.

Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008) uma das alternativas de apoio que podem ser oferecidas aos professores iniciantes a fim de minimizar/superar as dificuldades e angústias do início da carreira docente é por meio do trabalho de mentoria. O termo mentoria é definido como um processo de desenvolvimento profissional baseado em trocas entre profissionais docentes com diferentes tempos de carreira e experiência, como um apoio profissional mútuo, em que um mentor (professor experiente, com ampla e sólida base de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem) auxilia e dá suporte a um professor iniciantes com o objetivo de este último minimizar (ou superar) as dificuldades encontradas numa determinada etapa da carreira (MARCELO, 1999; TANCREDI e REALI, 2011). O processo de mentoria pauta-se no trabalho intencional de um professor experiente (com uma base de conhecimentos para o ensino amplo) perante um professor iniciante configurando-se como um apoio profissional.

Professores em início de carreira e aqueles mais experientes apresentam diferenças na base do conhecimento para o ensino – embora seja necessário destacar que mais experiência não se relaciona diretamente com mais anos de prática ou com melhores práticas -, competências profissionais distintas e demandas formativas específicas. Dessa forma, programas de mentoria podem auxiliar professores em início de carreira a analisar a sua base de conhecimento profissional e a buscar meios adequados para ampliá-la, tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

Diante dessas especificidades da docência e aprendizagem como um processo contínuo, Nóvoa (2009) destaca a importância de os programas de formação de professores concederem aos professores mais experientes um papel central na formação dos professores em início de carreira - pois segundo este autor aprender a ensinar envolve ensinar: é necessário compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na ação docente e aprender com os colegas mais experientes. Sendo que

também é no diálogo com os outros professores (e na escola) que se aprende a exercer a docência. Além disso, o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da (auto) avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação docente, sendo estas rotinas que fazem avançar na profissão.

Nesse sentido, destaca-se a importância de iniciativas como o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), pois ele se configura como um programa de indução a docência que busca aproximar o conhecimento acadêmico sobre a docência ao conhecimento profissional prático por meio das interações entre professores experientes e iniciantes. Sendo assim, torna-se importante formar professores experientes para atuarem como mentores daqueles que estão no início da carreira docente, pois, além dessa prática contribuir para a construção da identidade docente do iniciante, considera-se aqui que os professores experientes – uma vez atuando como mentores – também poderão dar continuidade ao seu processo de formação continuada, já que esses profissionais irão construir novos conhecimentos a partir do diálogo entre pares.

Além disso, professores experientes possuem um quadro de referências para a docência mais complexo e extenso do que um iniciante. A estrutura de conhecimento daquele tende a ser mais aprofundada e multifacetada. Dessa forma consegue exercer um controle voluntário e estratégico sobre partes dos processos de ensino e aprendizagem sendo capaz de analisar a estrutura abstrata do problema e recorrer a um repertório variado de problemas já enfrentados (MARCELO e VAILLANT, 2009).

Estudos de Wang e Odell (2002) evidenciaram que professores iniciantes que participaram de processos de mentoria em seus anos iniciais de atuação converteram-se em professores mais efetivos e comprometidos com seus alunos, pois suas aprendizagens práticas foram orientadas em lugar de se caracterizarem pelo ensaio e erro.

O caráter colaborativo de programas formativos permite, que professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam ideias sobre problemas reais, colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática – podendo engendrar a ampliação do repertório dos professores mentores para responder às necessidades dos professores iniciantes e as necessidades de ensino dos professores experientes (WANG e ODELL, 2002). Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008) os efeitos positivos da

mentoria podem ir além do auxílio aos professores em início de carreira, pois podem ser benéficos também para os mentores, no sentido de que pode se configurar num espaço para o compartilhamento de ideias e ações e para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar, que são cruciais para o apoio a professores iniciantes e para a continuidade da própria aprendizagem profissional.

Diante dessa perspectiva das diferentes etapas da carreira docente e da aprendizagem da docência como um processo contínuo, processos formativos que visem o desenvolvimento profissional docente devem se pautar nas experiências cotidianas dos professores iniciantes, deve haver conversa entre teoria e prática, diminuição da distância entre escola e universidade, ouvir o professor iniciante, elaborar experiências de ensino e aprendizagem que visem o desenvolvimento profissional docente.

Nesses contatos, professoras iniciantes e mentoras desenvolvem um conjunto de experiências de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI et al., 2002). Essas experiências envolvem situações estruturadas que são planejadas conjuntamente por mentoras e professoras iniciantes, são desenvolvidas pelas professoras iniciantes em suas classes e estão voltadas para a minimização de dificuldades específicas indicadas pelas professoras iniciantes (CARDOSO, 2016). As experiências de ensino e aprendizagem podem ser relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula, ao ensino de um conteúdo específico dentre outras.

Iniciativas anteriores de programas de mentoria oferecidos pela UFSCar e conduzido por professoras experientes se evidenciaram como uma importante ferramenta formativa, pois além de considerarem as características dos processos de aprendizagem da docência, atentaram-se para as especificidades das necessidades formativas de cada uma das professoras iniciantes (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

Em relação à formação inicial, Sarti (2009, p. 141) destaca que:

[...] não se trata de negar o valor das instituições formativas, mas de reconhecer os limites de sua atuação, o que sugere a necessidade de encontrar espaços que lhes sejam alternativos e que possibilitem aos estudantes aprenderem a escola e as demais questões relativas ao ensino com base em um ponto de vista docente, integrado à cultura do grupo ao qual eles se propõem ingressar. Isso, requer, entre outros fatores, que os futuros professores aprendam e partilhem com os professores em exercício maneiras docentes de considerar e de viver o ensino, a aprendizagem e os demais fazeres cotidianos da docência escolar.

Esta não é uma questão recente, pois o estudo de Guarnieri (1996) sobre aprender a ensinar evidenciou a necessidade de investigar como os professores vão adquirindo e construindo as competências para o desempenho da função docente ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional. A autora destaca os estudos com professores experientes e iniciantes, tanto para buscar as diferenças entre os dois em relação ao trabalho que desenvolvem, quanto para investigar a construção do conhecimento sobre a profissão, oferecem subsídios para se repensar os cursos de formação.

Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008) estudos na área da formação de professores têm evidenciado que o desenvolvimento profissional pode conduzir a melhorias nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. Diante disso, é importante compreender o que e como os professores aprendem no processo de desenvolvimento profissional e sobre o impacto das mudanças dos professores na aprendizagem dos alunos.

No estudo realizado, os resultados positivos apontados nos três trabalhos que relatam programas de formação de professores iniciantes reiteram a necessidade de se criar e ampliar, na realidade brasileira, políticas de acompanhamento e apoio aos profissionais que se encontram nessa condição. O acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores têm sido exitosos, conforme indicações da literatura internacional, quando realizado por professores qualificados e experientes, preferencialmente da escola onde o professor iniciante realiza seus trabalhos, dedicando horas específicas de reflexões, leituras e discussões sobre a prática docente, renumerados para esse fim, ainda que por bolsa com valor estabelecido nacionalmente.

Programas de mentoria obtêm êxito quando os projetos de formação específicos atendem às demandas do início do trabalho docente da realidade local, apoiadas em realização de pesquisas. Para tal, é fundamental que o poder público, representado pelas secretarias de educação, apoie as escolas e iniciativas de grupos e mesmo proponha a criação de projetos específicos de formação de professores iniciantes. No desenvolvimento dos programas, é recomendável o envolvimento da escola e dos sistemas de ensino, assim como das instituições formadoras, universidades, pesquisadores, professores experientes e mentores. Além disso, estudos de Mira e Romanowski (2014) destacam que vale reforçar a necessidade da



melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando remuneração e valorização do desenvolvimento profissional associado a um plano geral de valorização do status social do professor.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012) programas de inserção profissional à docência podem ser um poderoso instrumento formativo para que professores iniciantes enfrentem os desafios e dificuldades típicos do início da docência de maneira mais tranquila e com menor sofrimento característico desse período. Afinal, geralmente reservam-se aos professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários descartados pelos docentes com experiência.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

[...] a falta de atenção em relação aos docentes principiantes tem um custo a longo prazo. Entende-se que nesses momentos uma influência determinante reduz a probabilidade de abandono da profissão docente e a queda da qualidade da experiência profissional nos primeiros anos da docência. Os programas de inserção e apoio aos docentes principiantes podem melhorar as porcentagens de retenção de professores, melhorando a eficácia e a satisfação dos docentes principiantes com o ensino (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2005, p. 117)

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012) os programas de inserção profissional docente devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade. Segundo esses autores há uma grande variedade de programas com diferentes características e conteúdos com duração e intensidade diferentes.

Os programas de inserção podem variar desde uma simples reunião no início do curso a programas muito estruturados que implicam múltiplas atividades. Uns são projetados para o desenvolvimento profissional dos docentes principiantes, enquanto outros são de índole corretiva” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.137).

Estudos realizados por Smith e Ingersoll (2004) analisaram os efeitos que os programas de inserção têm na redução do abandono e da rotação do docente iniciante. Estudos analisados por esses autores parecem apoiar a hipótese de que programas de inserção quando bem concebidos e bem implementados tem êxito em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia e a manutenção dos novos docentes.

Nesses estudos Smith e Ingersoll (2004) também observaram que docentes que iniciaram suas carreiras em tempo integral deixaram o ensino em menor proporção do que aqueles que a iniciaram em tempo parcial. Os docentes de educação especial demonstravam mais probabilidade de abandonar a docência do que os demais professores.

Estudos de Smith e Ingersoll (2004, p.138) encontraram três tipos de programas de inserção:

- **Básica**, com apoio de um mentor da mesma disciplina que o docente principiante e com a sustentação do diretor e/ou do chefe do departamento. Esses programas são oferecidos a 56% dos professores principiantes;
- **Básica-colaboração** com o apoio de um mentor da mesma disciplina que o docente principiante, a sustentação do diretor e/ou chefe do departamento, o planejamento em comum com outros colegas e a participação em seminários com outros docentes principiantes. Representam 26% dos programas.
- **Básica-colaboração-rede de docentes** - recursos com a presença dos componentes mencionados nos programas anteriores e a participação em uma rede externa ao docente. Esses programas são os mais minoritários (apenas 1%).

Smith e Ingersoll (2004) concluíram em seus estudos sobre programas de inserção profissional docente que algumas atividades desenvolvidas nesses programas parecem ser mais eficazes em reduzir a rotatividade dos docentes do que outras. Segundo esses autores o fator mais sobressalente para essa eficácia foi o programa dispor de um mentor com a mesma especialidade que o professor iniciante, ter tempo para planejar junto com outros docentes da mesma matéria e fazer parte de uma rede externa.

Nesse sentido, estudos de Arends e Rigazio-DiGilio (2000) evidenciam que os professores iniciantes valorizam e beneficiam-se da discussão com outros professores em início de carreira, com professores das escolas e dos centros de formação. Para tanto, estes autores destacam a importância dos programas de formação de mentores incluírem temas relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem adulto, destrezas de supervisão, habilidades de relação e comunicação. Em relação aos professores iniciantes estes autores destacam que os programas de inserção devem abordar a gestão da sala de aula, o ensino, o estresse e a carga de trabalho, a administração do tempo, as relações com os alunos, pais, colegas e diretores.

A qualidade de um mentor eficaz está diretamente relacionada com sua habilidade para proporcionar apoio emocional, ensinar sobre o currículo e proporcionar apoio emocional, ensinar sobre o currículo e proporcionar informação interna acerca das normas e procedimentos na escola. Por isso, a formação dos

mentores se mostra essencial e repercute em uma maior eficácia em seu trabalho. (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Sendo assim, Vaillant e Marcelo (2012) destacam que os programas de inserção profissional docente são uma poderosa ferramenta para melhorar a eficácia dos professores em início de carreira e geram neles satisfação. Contudo, não evidenciaram que os programas de inserção auxiliam na permanência dos professores iniciantes a longo prazo.

Vaillant e Marcelo (2012) com base nos estudos de Wong (2020) destacam algumas características para que os programas de inserção profissional docente sejam eficientes no desenvolvimento profissional de professores iniciantes. São elas: a) Possuir metas claramente articuladas (Reuniões regulares e sistematizadas entre os professores principiantes e seus mentores; b) Ter apoio do diretor da escola (Constante interação entre docentes principiantes e experientes; c) Ter recursos financeiros (Tempo para que os docentes principiantes observem aqueles mais experientes.); d) Possuir mentores experientes (Oficinas para os docentes principiantes antes e ao longo do ano); e) Formação de professores mentores (Orientação que inclui cursos sobre temas de interesse.); f) Redução de carga horária para docentes principiantes e mentores (Orientação que inclui cursos sobre temas de interesse).

Estudos de Knowles, Cole e Presswood (1994), Marcelo (1999) e Pacheco e Flores (1999) destacam que programas de mentoria devem ter como objetivos:

- Promoção do bem-estar
- Oferecimento de apoio emocional
- Oferecimento de subsídios para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das dificuldades e na utilização da base de conhecimentos
- Promoção de práticas reflexivas
- Aquisição de conhecimentos práticos sobre a escola
- Aquisição de conhecimentos práticos sobre os alunos
- Aquisição de conhecimentos práticos sobre a gestão

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p.140) “os programas de inserção ajudam os docentes a se estabelecerem na realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada, o que em geral ocorre com o apoio de mentores”. Segundo esses autores, "os estudos mostram que os benefícios dos programas de inserção e das tutorias

existem, mas não são automáticos. Smith e Ingersoll (2003) afirmam que participar de um programa de inserção e trabalhar com um mentor reduz a probabilidade de que o novo docente abandone o ensino ou vá para outra escola. Mas a mera presença do mentor não é suficiente. Os mentores devem conhecer e ter destreza em suas funções.

Há uma visão estreita e limitada sobre a tutoria entendida como uma tarefa para facilitar a entrada dos novos professores no ensino, ajudando-lhes nas dúvidas e incertezas mais imediatas. E existe uma visão mais robusta da tutoria que a entende do ponto de vista evolutivo no processo de aprender a ensinar (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 141).

Segundo Horn, Sterling e Subhan (2002) o mentor exerce o papel mais importante nos programas de inserção que se referem à orientação, ajuste das condições de trabalho, redução de tempo, desenvolvimento profissional, colaboração com companheiros e valorização do docente. A orientação dada pelos mentores nos programas de inserção docente refere-se à etapa que se realiza antes do começo dos cursos com intuito dos novos professores situarem-se sobre o currículo e a comunidade escolar.

Para que os programas de inserção sejam eficientes, Horn, Sterling e Subhan (2002) acrescentam a importância de se oferecer ajuste nas condições de trabalho dos professores iniciantes por meio da redução do seu número de alunos, oferta de materiais, recursos e atividades de formação. Além da oferta de condições de trabalho, o tempo deve ser reduzido para que os professores iniciantes possam ter condições de realizar atividades de formação.

Outros aspectos também são mencionados por Horn, Sterling e Subhan (2002) como importantes de serem proporcionados aos professores iniciantes nos programas de inserção profissional como, o desenvolvimento profissional por meio de atividades de formação relacionadas ao ensino, a regência de classe e disciplina e as relações com os pais. Além disso, destacam-se a colaboração com outros professores com objetivo de reduzir a sensação de isolamento e a valorização docente por meio da observação das aulas dos professores iniciantes com intuito de detectar suas “fortalezas” e suas “fraquezas”.

#### **2.4.1 Pesquisas sobre mentoria realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos**

A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem desenvolvido e trabalhado com mentoria, sendo a primeira iniciativa o Programa de Mentoria *Online* (PM) ocorrida no período de 2004 a 2007, a segunda iniciativa o Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM) de 2014 a 2016 e a terceira iniciativa o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) de 2017 a 2020.

A primeira iniciativa, o PM teve como objetivo auxiliar professores com menos de cinco anos de carreira a superarem as dificuldades típicas dos anos iniciais da docência, por meio do seu acompanhamento, via correspondências eletrônicas, por professoras experientes, as mentoras. A segunda iniciativa, o PFOM configurou-se como uma formação continuada de professores experientes para o acompanhamento e desenvolvimento de professores iniciantes. O PFOM foi conduzido como um programa online para professores experientes e gestores, porém, a segunda fase, em que os mentores do programa deveriam acompanhar professores iniciantes paralelamente ao Programa, deu-se presencialmente, com encontros frequentes entre as díades professor mentor-professor iniciante. Por sua vez, a terceira iniciativa, o PHM visou oferecer acompanhamento e apoio ao professor em início de carreira por meio de ações sistematizadas e planejadas, a mentoria, desenvolvidas por um professor experiente (com mais de 10 anos de atuação profissional) auxiliando os professores iniciantes a desenvolver competências profissionais em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Com o intuito de identificar as temáticas das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) sobre Programas de Mentoria, realizamos uma busca por dissertações e teses no Repositório Institucional desta Universidade.

A busca se deu utilizando a seguinte palavra-chave: Programa de Mentoria. A partir das publicações encontradas consideramos as que continham essa palavra no título e/ou nas palavras-chave e/ou no resumo das pesquisas encontradas.

Diante desses critérios, o levantamento realizado possibilitou encontrarmos 16 publicações sobre programas de mentoria no período de 2005 a 2021, sendo sete dissertações e oito teses (Tabela 1).

**Tabela 1** - Quantitativo de dissertações e teses sobre a temática Programa de Mentoria desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (2005-2021)

Ano	Nº dissertações	Nº teses
2005	-	1
2006	1	-
2007	-	-
2008	1	-
2009	-	2
2010	1	1
2011	-	-
2012	-	-
2013	-	-
2014	1	-
2015	-	-
2016	1	-
2017	-	2
2018	-	1
2020	2	1
2021	1	-
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Evidenciamos que todas as produções de teses e dissertações encontradas foram desenvolvidas pela Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais” entre o período de 2005 a 2021. Para facilitar a compreensão de cada uma dessas produções, organizamo-las num quadro contendo as seguintes informações: ano, título, tipo da publicação e objetivo geral (Quadro 1).

**Quadro 1** – Dissertações e teses sobre a temática Programa de Mentoria desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (2005-2021)

Ano	Título	Tipo de publicação	Objetivo geral
2005	O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência	Tese	Identificar, descrever e analisar as aprendizagens dos professores de educação física iniciantes.
2006	Informática na Educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras	Dissertação	Analisar as contribuições e dificuldades de um processo formativo em informática para a formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras experientes para atuarem em um Programa de Mentoria on-line voltado para professoras iniciantes das séries iniciais do ensino fundamental, vinculado ao Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos.
2008	Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos professores-UFSCar: auto estudo de uma professora iniciante	Dissertação	Analisar as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante do mesmo.
2009	Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência	Tese	Analisar as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores, tendo em vista a política de educação inclusiva
	A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciantes, raciocínio clínico e terapia ocupacional	Tese	Compreender as contribuições de um programa de mentoria baseado na aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento profissional e do raciocínio clínico de terapeutas ocupacionais em início de carreira.
2010	Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar	Dissertação	Investigar as aprendizagens de três professoras em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora experiente - mentora – que participaram do Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar.
	Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Tese	Analisar as aprendizagens de três professoras iniciantes durante a participação no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.
2014	Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco	Dissertação	Analisar se e de que maneira o programa de mentoria online, oferecido pela universidade federal de São Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa.
2016	Características da identidade do mentor em construção: Programa de	Dissertação	Descrever elementos da trajetória pessoal e profissional e da participação no processo formativo proposto que podem ter

	Formação Online de Mentores da UFSCar		influenciado na construção da identidade docente e de mentor de professores experientes participantes no Programa de Formação Online de Mentores.
2017	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades	Tese	Analisar aprendizagens e contribuições que essa participação no Programa de Formação online de Mentores (PFOM) trouxe para a base do conhecimento de professores experientes participantes; e observar os desafios e as possibilidades encontrados pelos mentores, bem como as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes funções já exercidas cotidianamente de coordenação, direção e/ou supervisão com aquelas desenvolvidas durante a mentoria.
	Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores	Tese	Identificar as necessidades formativas dos formadores participantes do Programa de Formação Online de Mentoria e compreender a relação entre os saberes mobilizados em sua atuação como mentores.
2018	Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores	Tese	Investigar, descrever e analisar as aprendizagens profissionais e as experiências emocionais de professoras experientes – futuras mentoras, expressas ao longo de sua participação em um programa de formação online.
2020	Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes	Dissertação	Compreender como se configuram os processos de construção da identidade de professoras mentoras iniciantes, a partir de suas trajetórias de formação, profissional e da participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM).
	Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais	Dissertação	Compreender os elementos das trajetórias pessoal e profissional que constituem a identidade profissional de professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM)
	Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes	Tese	Analisar as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação Online de Mentores.
2021	Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: expectativa de professoras iniciantes	Dissertação	Identificar e analisar, a partir de narrativas orais e escritas, se/e de que maneira o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes participantes da iniciativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizarmos a leitura do resumo das 16 publicações encontradas percebemos que quatro tiveram como foco de pesquisa o Programa de Mentoria e



oito versaram sobre temáticas diversas, utilizando-se do programa de mentoria apenas como contexto da pesquisa (Quadro 2).

**Quadro 2** – Temáticas de pesquisa das dissertações e teses sobre programa de mentoria desenvolvidos na UFSCar (2005-2021)

Tipos de publicações	Programa de mentoria apenas como contexto de pesquisa	Programa de mentoria como foco de pesquisa
Teses	<p>1.O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência (2005)</p> <p>2.Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes (2010)</p> <p>3.Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores (2017)</p> <p>4. Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores (2018)</p>	<p>1.Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência (2009)</p> <p>2.A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciantes, raciocínio clínico e terapia ocupacional (2009)</p> <p>3.Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades (2017)</p>
Dissertações	<p>5. Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos professores-UFSCar: auto estudo de uma professora iniciante (2008)</p> <p>6. Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco (2014)</p> <p>7. Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar (2016)</p> <p>8. Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar (2010)</p>	<p>5. Informática na Educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras (2006)</p> <p>5.Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: expectativa de professoras iniciantes</p>

	9. Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes (2020)	
	10. Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais (2020)	
<b>Total geral das publicações</b>	10	6

Fonte: Elaborado pela autora.

As quatro pesquisas em que o programa de mentoria apareceu como foco de pesquisa tiveram como temáticas investigadas: as contribuições e limites do Programa de Mentoria para: a) professores experientes (2 pesquisas), b) terapeutas ocupacionais em início de carreira (1 pesquisa), c) um processo formativo em informática (1 pesquisa), d) professores iniciantes (1 pesquisa) e; e) construção da identidade de mentoras iniciantes (1 pesquisa).

Em contrapartida, evidenciamos que as outras oito investigações, embora tivessem como contexto de pesquisa programas de mentoria, os focos das investigações versaram sobre as seguintes temáticas: aprendizagens de professoras iniciantes (4), aprendizagens de professoras iniciantes e experientes (1), construção da identidade docente e de mentor (1), necessidades formativas e saberes de formadores (1) e aprendizagens e experiências emocionais de professoras experientes (1).

Diante das 12 pesquisas encontradas elaboramos um quadro com as publicações cujas temáticas versavam sobre professores iniciantes e mentoria. Dentre elas identificamos cinco pesquisas com essa temática, sendo três dissertações e duas teses publicadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Quadro 3).

**Quadro 3** - Dissertações e teses sobre o desenvolvimento de programas de mentoria para professores iniciantes (2005-2021)

Ano	Título	Tipo de publicação	Objetivo
2005	1. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência	Tese	Identificar, descrever e analisar as aprendizagens dos professores de educação física iniciantes.
2008	2. Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos professores-UFSCar: auto estudo de uma professora iniciante	Dissertação	Analisar as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante do mesmo.
2010	3. Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar	Dissertação	Investigar as aprendizagens de três professoras em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora experiente-mentora – que participaram do Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar.
2010	4. Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Tese	Analisar as aprendizagens de três professoras iniciantes durante a participação no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.
2014	5. Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco	Dissertação	Analisar se e de que maneira o programa de mentoria online, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa.
2020	6. Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais	Dissertação	Compreender os elementos das trajetórias pessoal e profissional que constituem a identidade profissional de professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM).
	7. Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores	Tese	Analisar as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação Online de Mentores.

	iniciantes participantes		
2021	8. Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: expectativa de professoras iniciantes	Dissertação	Identificar e analisar, a partir de narrativas orais e escritas, se/e de que maneira o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes participantes da iniciativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do quadro anterior observamos que o primeiro estudo identificado foi a tese intitulada “O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência” de Ferreira (2005) que identificou, descreveu e analisou as aprendizagens dos professores de educação física iniciantes durante sua participação em um programa de mentoria. Os resultados dessa investigação destacaram que os professores iniciantes diante das dificuldades apresentadas no programa construíram inúmeras estratégias de ação contribuindo assim com a promoção de aprendizagens relacionadas às necessidades características do início da docência.

O segundo estudo encontrado foi a dissertação intitulada “Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos professores-UFSCar: auto estudo de uma professora iniciante” de Bueno (2008) que analisou as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante do mesmo. Este estudo destacou que as contribuições foram relacionadas a cinco temas: indisciplina dos alunos, avaliação diagnóstica, leitura em voz alta, agrupamentos produtivos e produção de textos. Apontou também que o programa contribuiu não só para aprender sobre os vários saberes que estão envolvidos na relação ensino-aprendizagem, mas também a ser uma professora reflexiva sobre sua própria prática.

O terceiro estudo identificado foi a dissertação intitulada “Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar” de Pieri (2010) que objetivou investigar as aprendizagens de três professoras em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora experiente - mentora – que participaram do Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar. Os resultados desta investigação indicaram a importância das Experiências de Ensino e Aprendizagem para a aprendizagem das iniciantes e também a urgência de promover o acompanhamento

de professores iniciantes tendo como ponto de partida os dilemas e dificuldades encontrados por eles nesse período da carreira.

A quarta pesquisa encontrada foi uma tese intitulada “Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes” de Miglioranza (2010) que analisou as aprendizagens de três professoras iniciantes durante a participação no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. O resultado desse estudo apontou que o Programa de Mentoria cumpriu seu objetivo de contribuir para que a professora iniciante se desenvolvesse profissionalmente, superando algumas de suas dificuldades e se tornando mais apta a enfrentar problemas que possam vir a ocorrer em sua prática. Destacou também que as aprendizagens das iniciantes, decorrentes da interação com a mentora, foram inúmeras, indicando resultados satisfatórios para o Programa. E finaliza ressaltando que os Programas de Mentoria, em geral, têm essa intencionalidade e, portanto, os considera essenciais para apoiar e ensinar professoras iniciantes a ensinar.

O quinto estudo encontrado foi a dissertação intitulada “Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco” de Masseto (2014) e analisou se e de que maneira o Programa de Mentoria online, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa. Os resultados desse estudo apontam o início da carreira como um momento caracterizado por angústias, inseguranças e desespero, como também por falta de apoio na inserção do professor no contexto de trabalho. Aponta também que a participação no Programa de Mentoria promoveu aprendizagens, mediante interações entre com as mentoras, que ajudaram no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos da carreira, assim como após cinco anos de exercício profissional.

A sexta pesquisa encontrada foi a dissertação intitulada “Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais” de Pinheiro (2020) e buscou compreender os elementos das trajetórias pessoal e profissional que constituem a identidade profissional de professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados deste estudo evidenciaram que no decorrer das trajetórias pessoais e profissionais existem algumas tensões que permeiam o início

da docência. Visualizou-se um período da vida profissional docente conflituoso, pois, além de marcar a passagem de aluno(a) para professor(a), existem aspectos pessoais como as crenças e valores que influenciam na construção de concepções do fazer docente. A pesquisa comprovou a importância de uma formação contínua, traduzindo a essencial relevância dos programas de indução, uma vez que percebemos o fator indispensável na constituição identitária do professor – o acompanhamento desses profissionais no momento em que ingressam no contexto escolar propicia amenizar as tensões, condicionar novas perspectivas para ampliar os repertórios teóricos/metodológicos dos(a) professores(as), além de providenciar quebra de paradigmas. Assim, confirmaram-se as várias faces do processo de constituição da identidade profissional, nos provando a importância de analisar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, afinal compreender esses elementos é, de fato, necessário para buscarmos novas formas de intervir na formação contínua desses profissionais.

O sétimo estudo encontrado foi a tese intitulada “Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes” de Gobato (2020) que analisou as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação Online de Mentores. Os resultados apresentados neste trabalho indicam o perfil dos professores iniciantes; a presença das quatro categorias de necessidades formativas – referente aos alunos, referente ao currículo, referente ao professor e referente à escola como organização – e como os mentores orientaram os PIs para auxiliá-los na superação ou minimização dos dilemas típicos. As análises mostram que, muitas vezes, os mentores optaram por “dar o peixe”, ao invés de “ensinar a pescar”, metáforas relacionadas a mostrar ao professor iniciante como realizar as atividades na prática docente (“dar o peixe”), ou oferecer meios, reflexões e materiais para que o professor desenvolva suas habilidades (“ensinar a pescar”). Apesar disso, na maioria dos casos, as professoras iniciantes demonstraram que o processo de mentoria contribuiu positivamente para seu desenvolvimento profissional com práticas e reflexões que tornaram o período inicial menos penoso e solitário, oferecendo alternativas para enfrentamento aos sentimentos característicos desta etapa.

Por fim, a oitava pesquisa sobre a temática programas de mentoria para professores iniciantes foi a dissertação intitulada “Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: expectativa de professoras iniciantes” de Barros (2021) que identificou e analisou, a partir de narrativas orais e escritas, se/e de que maneira o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes participantes da iniciativa. Os resultados deste estudo indicam que as contribuições da participação no programa citadas pelas docentes foram: i. Para/pelos os alunos: avanços na leitura, escrita, interpretação e reescrita de textos; avanço na realização de atividades matemáticas; melhora no comportamento dos alunos, na realização de trabalhos em grupos. ii. Para a prática docente: desenvolvimento de novas estratégias de ensino; interagir com os alunos, com o conteúdo; melhoria na prática docente; lidar com o comportamento dos alunos; maior segurança no planejamento, no desenvolvimento de atividades diversificadas/específicas para cada aluno; aprenderam sobre estratégias avaliativas; compreenderam como perceber o nível de dificuldade/aprendizagem dos alunos, como auxiliar nos trabalhos em grupo; organizar a rotina; melhoria no relacionamento com as famílias das crianças; iii. Para o desenvolvimento profissional docente: aperfeiçoamento da base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico; aprenderam sobre a profissão, formação, identidade e responsabilidade docente; o que é ser professor (bom professor); sobre a sala de aula, alunos; sobre a prática docente.

Destacamos que essas oito investigações evidenciaram os programas de mentoria como ferramentas potencializadoras para a aquisição de conhecimentos profissionais docentes e do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes favorecendo o enfrentamento e superação das dificuldades características do início da docência. Ressaltamos também que há outros estudos em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar que envolvem a temática programa de mentoria: três teses<sup>8</sup> e três dissertações<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>BARROS, B. C. Tensões na Mentoria: experiências de mentoras da educação infantil no apoio às professoras iniciantes. FERREIRA, J. F. Elementos da base de conhecimentos e processos de raciocínio pedagógico de mentoras dos anos iniciais do ensino fundamental. MARINI, C. Relações que se estabelecem entre mentores e professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria.

<sup>9</sup>CARVALHO, B. K. R. de. Tutoria no Programa Híbrido e Mentoria (PHM): Construções de Aprendizagens profissionais. TIBA, A. M. M. Desenvolvimento profissional de professoras mentoras: um estudo com participantes do Programa Híbrido de Mentoria. ARAÚJO, N. M.de. A Matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores em um Programa de Mentoria.

Portanto, a realização do levantamento das pesquisas já desenvolvidas sobre Programas de Mentoria desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar se fez importante para conhecermos as pesquisas já realizadas nesta temática visando ampliar o conhecimento produzido na área.

Nosso estudo acrescenta no sentido de trazer uma análise das aprendizagens sobre a docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Para compreender essas aprendizagens destacamos as demandas apresentadas pelas iniciantes e as ações de mentoria desenvolvidas por professoras mentoras. Tais análises trazem informações valiosas para a compreensão das potencialidades de um programa de mentoria para a aprendizagem da docência de professores iniciantes.



### **3. CONTEXTO DA PESQUISA: O PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA**

Neste capítulo apresentaremos a idealização e construção do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), a seleção das participantes e os caminhos teóricos-metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa. A seguir iniciamos apresentando a idealização, construção e participantes do PHM.

#### **3.1 O Programa Híbrido de Mentoria (PHM): Idealização, construção e participantes**

Antes de apresentarmos o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), ressaltamos que, o PHM é a terceira iniciativa de um programa de mentoria ofertada pela UFSCar, construída com base em duas iniciativas anteriores: Programa de Mentoria *Online* (PM) e Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM). A primeira iniciativa, o PM, ocorreu no período de 2004 a 2007 e a segunda de 2014 a 2016.

O PHM, no âmbito de uma pesquisa com o financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) na linha de Ensino Público, foi desenvolvido no site do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – uma plataforma criada com o objetivo de desenvolver atividades voltadas para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica – onde há divulgação de eventos, socialização de experiências, publicação de materiais didáticos e acadêmicos e programas formativos específicos para docentes. Abaixo é possível observar a homepage do Portal dos Professores da UFSCar com a divulgação do PHM (Figura 1).

**Figura 1** - Divulgação do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) no site Portal dos Professores



. Fonte: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>

O PHM por meio da FAPESP ofereceu às professoras experientes, na função de mentoras, mensalmente uma bolsa-auxílio para desenvolver a mentoria junto às professoras iniciantes.

Considerando o início da carreira como um momento de peculiar importância na constituição do ser professor e tendo compreensão sobre as dificuldades e os desafios enfrentados na docência, o PHM é um programa de indução à docência, que visa o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e apoio, intitulado mentoria, no qual um professor experiente (mentor) auxilia professores iniciantes da rede pública de ensino a desenvolver competências profissionais mais rapidamente, ajudando-os também na fundamentação de novas práticas profissionais (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008; 2010) em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, compreende-se que professores experientes (com mais de 10 anos de experiência docente) possuem uma base de conhecimentos e estratégias bem mais consolidados que os professores em início de carreira (com menos de cinco

anos de experiência docente), o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino apresentadas por professores em início de carreira (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008). Sendo assim, os professores experientes, na função de mentores, exerceram um papel importante no PHM, pois foram eles que, além de planejar as atividades a serem desenvolvidas com o professor iniciante de acordo com a demanda do mesmo, fizeram o acompanhamento e o apoiaram em suas dificuldades, angústias e desafios do cotidiano docente por meio do diálogo no ambiente virtual de aprendizagem auxiliando-os em seu desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, a parceria entre professores experientes e iniciantes proposta pelo PHM, pode auxiliar a minimizar ou até mesmo superar as principais dificuldades enfrentadas por professores no início da carreira docente. Afinal, o conjunto de conhecimentos e experiências construídos por professores experientes ao longo da sua atuação profissional configuram-se como uma importante fonte de apoio para professores que estão iniciando na docência. Logo, o PHM além de propiciar o diálogo entre professores em diferentes etapas da carreira – caracterizado como diálogo intergeracional - oportunizou iniciativas formativas para subsidiar a ressignificação e construção de conhecimentos sobre a docência para sua atuação como mentores.

Todo o processo formativo proposto pelo PHM ocorreu por meio do diálogo intergeracional - de mentores, professores iniciantes, tutores e pesquisadores -, da colaboração e do modelo híbrido. O diálogo de professores iniciantes com professores experientes possibilita o favorecimento da iniciação ao magistério e à multifacetada cultura docente aos professores que estão na etapa inicial da carreira docente. Deste modo, o diálogo intergeracional presente no PHM está além das diferenças etárias, pois esses professores (experientes e iniciantes), por estarem vivenciando momentos diversos da carreira docente, trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência (SARTI, 2009).

As bases teórico-metodológicas do PHM estão apoiadas em uma perspectiva construtivo-colaborativo (COLE e KNOWLES, 1993) de pesquisa-intervenção que propõe a investigação e formação docente a todos os envolvidos no processo (MIZUKAMI et al., 2000) possibilitando o desenvolvimento da intervenção e da pesquisa. Ou seja, a perspectiva construtivo-colaborativa permite construir

conhecimento sobre um fenômeno e intervir no contexto em que o fenômeno ocorre em uma perspectiva teórico-prática (MIZUKAMI et al., 2003). Para tanto, tal perspectiva exige que, para conduzir a intervenção da pesquisa, os pesquisadores conheçam o contexto de intervenção e os professores que dele fazem parte, seus pensamentos, suas ações e o que os leva a tomar decisões e a agir de determinadas formas (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

Na perspectiva colaborativa a colaboração é compreendida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco (REALI; TANCREDI e MIZUKAMI, 2014) sendo considerada um elemento importante juntamente com o diálogo estabelecido entre as mentoras e professoras iniciantes. O caráter colaborativo do PHM tem como principais aspectos a colaboração, o foco em problemas práticos, a ênfase de desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta (MIZUKAMI et al., 2000) que acontece por meio do diálogo intergeracional de professoras experientes e professoras iniciantes. Dessa forma, os conteúdos presentes nos encontros intergeracionais no magistério não são definidos somente pelas gerações às quais os sujeitos pertencem, mas também, pelo modo como, em cada momento, eles vivenciam a carreira docente (SARTI, 2009).

O caráter construtivo-colaborativo demanda uma atenção contínua da equipe do programa (pesquisadoras, tutoras, mentoras e professoras iniciantes) sobre as diversas ocorrências muitas vezes simultâneas de situações relacionadas aos processos de seleção de PIs interessadas em participar do PHM; processos de atribuição de PIs com base em suas demandas e perfil das mentoras; processos de formação inicial de mentores; definição, desenvolvimento e avaliação permanente de uma agenda comum de trabalho das pesquisadoras com as mentoras e PIs; acompanhamento e avaliação contínua dos processos de mentoria conduzidos pelas mentoras e dirigidos às PIs; estabelecimento de intervenções pontuais individuais junto às mentoras.

A “formação híbrida”, outra característica do PHM, é compreendida a partir dos conceitos de Terceiro Espaço (ZEICHNER, 2010) e *Blended Learning* ou Aprendizagem Híbrida (VAUGHAN et al., 2013). O conceito de Aprendizagem Híbrida, por sua vez, tem como proposta a aproximação do ensino presencial com a educação a distância, isto é, a integração de elementos síncronos (característica do ensino

presencial) com elementos assíncronos (presente na educação a distância) na qual são articuladas atividades virtuais e presenciais (VAUGHAN et al., 2013).

O ambiente híbrido proporciona a ocorrência de processos de ensino e aprendizagem que visam diminuir a distância entre a escola e a universidade, constituindo-se como um ambiente que tem como proposta aproximar o conhecimento prático profissional (adquirido no exercício da docência em sala de aula) e o conhecimento acadêmico (produzido na universidade), buscando também superar a dicotomia que existe entre teoria e prática (ZEICHNER, 2010). Além disso, um espaço híbrido em um Programa de Mentoria proporciona um desenvolvimento profissional a partir de experiências colaborativas, assim como permite aos participantes: experiências formais ou informais de aprendizagem; desperta atitudes permanentes de indagação; promove processos colaborativos de formação; possibilita atendimento a problemáticas situadas e viabiliza uma cultura colaborativa entre os pares (CARDOSO, 2016).

Embora os professores experientes detenham uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas para auxiliarem e apoiarem professores iniciantes em suas dificuldades, a formação de professores experientes em mentores se faz importante e indispensável para atuar no PHM pois, ser formador implica ampliar o papel de professor a formador de professores, e isso exige uma série de mudanças em sua identidade e em seu repertório profissional, ou seja, a aprendizagem de novos conteúdos. Essas alterações contribuem para que seu repertório de conhecimentos, construído para atuar como docente junto a crianças, adolescentes ou adultos, tendo em vista um conteúdo específico, seja então modificado para atender as demandas da nova função. Isso exige outros processos de aprendizagem diretamente relacionados ao contexto de trabalho no qual o formador está inserido e voltado para atender as demandas de seus alunos, agora adultos e profissionais em exercício (DAL-FORNO e REALI, 2009).

Diante deste contexto, os professores experientes participantes do Programa receberam uma formação para atuar como mentores. Essa formação foi ofertada pelas professoras pesquisadoras da própria Universidade em encontros presenciais semanais ao longo de toda a duração do Programa. O foco dessas formações foi pautado na construção colaborativa das atividades a serem desenvolvidas pelos mentores com os professores iniciantes no programa. Os professores iniciantes

participantes do PHM, por sua vez, realizaram atividades virtuais propostas pelos mentores em períodos e horários estabelecidos em comum acordo. Também foram realizados alguns encontros presenciais entre professores iniciantes, mentores e pesquisadoras. Contudo, devido à rotina pessoal e/ou por residirem em outras cidades, a maioria das professoras iniciantes não conseguiram participar.

A proposta formativa do PHM foi assentada no conceito de aprendizagem da docência como aquele que ocorre num processo *contínuo*, que se inicia antes do curso de formação inicial, durante a sua realização e ao longo do exercício profissional docente (COLE e KNOWLES, 1993), sendo que a formação inicial não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008). Além disso, outro ponto importante para o acompanhamento e apoio aos professores em início de carreira deve-se ao fato de que cada etapa da carreira docente tem demandas formativas específicas e o início da docência não tem sido alvo de políticas de acompanhamento de iniciantes oferecidas pelas redes de ensino.

Posto isso, o desenvolvimento do PHM teve como objetivo o desenvolvimento profissional entre mentores e professores iniciantes através de processos de aprendizagem propostos que se deram por meio do diálogo intergeracional entre eles. Sendo assim, a proposta do PHM além de auxiliar professores iniciantes a superarem as dificuldades do início da docência, oferece ao professor experiente formação continuada, uma vez que este também passa a refletir sobre a sua própria prática e construir conhecimento teórico a partir de determinados temas/conceitos, contribuindo assim também para o seu processo de desenvolvimento profissional docente.

A idealização de uma proposta formativa direcionada ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos surgiu de vários fatores. O primeiro deles se assenta em estudos que apontam a necessidade de programas de indução à docência específica para as demandas formativas dessa fase inicial da carreira docente que é marcada pelo choque da realidade (VEENMAN, 1988; TARDIF, 2002) e pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta (CAVACO, 1995; HUBERMAN, 1995; MARCELO, 1999).

A construção das bases conceituais do PHM iniciou-se em março de 2017 por meio de estudos de um grupo de professoras pesquisadoras<sup>10</sup> da UFSCar juntamente com alunas da Pós-Graduação em Educação<sup>11</sup>. O processo de construção dessas bases se deu de maneira processual pela equipe de formação composta inicialmente pelas professoras pesquisadoras e alunas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Em junho de 2017 iniciou-se a divulgação de um processo seletivo visando selecionar quatro tutores para integrarem a equipe de formação atuando no suporte presencial e virtual no âmbito formativo das professoras experientes em mentoras e no acompanhamento do trabalho de mentoria realizado pelas mentoras.

Em agosto de 2017 foram convidadas 14 professoras experientes atuantes na rede pública de ensino na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no município de São Carlos para atuarem como mentoras de professoras iniciantes, ou seja, para auxiliarem professores iniciantes a enfrentarem as dificuldades características do início da docência e conseqüentemente, contribuir com o desenvolvimento profissional docente dessas professoras. Ressaltamos que algumas das professoras experientes convidadas para participar do programa já haviam participado de outro projeto de pesquisa do mesmo grupo das professoras pesquisadoras e outras foram por indicação de seus pares, considerando os seguintes critérios: experiência docente acima de dez anos – nos diferentes níveis de ensino que abarca o projeto – e disponibilidade de oito horas de trabalho semanais, incluindo a participação nos encontros presenciais semanais realizados na UFSCar.

Com o intuito de formar professoras experientes em mentoras e de definir conteúdos e estratégias que seriam adotados pelo programa para a formação inicial das professoras experientes para a mentoria criou-se no ambiente *Moodle* a sala denominada de “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”. Esta sala foi organizada em quatro módulos – de forma híbrida, isto é, articulando atividades presenciais que se referem aos encontros semanais realizados na UFSCar; e online no ambiente *Moodle* do

---

<sup>10</sup> Optou-se pelo feminino, pois todas as professoras pesquisadoras do PHM são mulheres.

<sup>11</sup> Optou-se pelo feminino, pois todas as alunas da Pós-Graduação em Educação que fazem parte da equipe do PHM são mulheres.

Portal dos Professores da UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)). Essa formação teve carga horária de 110 horas (mais detalhes no apêndice A).

O início da formação de professores experientes em mentores se deu pela apresentação das bases do processo de mentoria por meio de discussões presenciais e virtuais (na sala “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”). Os principais temas abordados e discutidos foram: as bases conceituais e teóricas do programa, estudos sobre programas de mentoria, professores iniciantes, aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, bem como a exploração de algumas ferramentas disponíveis no *Moodle*.

No decorrer do processo formativo das mentoras foram selecionadas algumas estratégias utilizadas para facilitar as interações e ainda favorecer a construção de aprendizagens. As estratégias de ensino adotadas foram principalmente:

- Narrativas de diferentes naturezas sobre a escola e os professores com os quais atua;
- Mapeamento e caracterização das dificuldades indicadas pela equipe de formação e também pelas PIs;
- Análise do contexto de trabalho;
- Estudos teóricos sobre as dificuldades/necessidades formativas específicas;
- Discussões coletivas via fóruns;
- Análise de casos de ensino;
- Registros reflexivos no diário;
- Construção de estratégias e materiais de apoio para atuação junto aos PIs.

Além disso, usou-se como estratégia o *feedback* com questionamentos, com o intuito de explorar crenças, concepções, conhecimentos e estimular o processo reflexivo já que, a equipe de formação não dava respostas prontas a suas dúvidas e com “novas” indagações gerava-se a necessidade de analisar com maior profundidade a sua própria escrita, “refazendo o caminho” com maior detalhamento.

Assim, algumas atividades e estratégias de ensino foram sendo modificadas e/ou adaptadas de acordo com as demandas formativas evidenciadas pelas mentoras durante os encontros presenciais e dessa forma, promoveu-se alterações no rol de atividades programadas a ser desenvolvido. Uma das atividades formativas de



destaque foi sobre as necessidades formativas de professores iniciantes com a Professora Dra. Emília Freitas de Lima<sup>12</sup>.

Diante das discussões da equipe de formação juntamente com as professoras experientes estabeleceu-se que o objetivo da mentoria seria de auxiliar professores iniciantes a desenvolver competências profissionais mais rapidamente por meio de:

- Estímulos ao professor iniciante (PI) para expressar seus sentimentos, reflexões e perspectivas em relação a carreira e educação;
- Auxílio ao PI na construção de sua identidade profissional, no seu autoconhecimento e na sua autonomia;
- Reflexão sobre as práticas de ensino e as diferentes concepções teórico-metodológicas;
- Conhecimento da trajetória dos docentes em início de carreira;
- Conhecimento do seu contexto de trabalho e atuação (como é a escola, espaço físico; Projeto Político Pedagógico da escola – PPP, etc.);
- Identificação das expectativas, dificuldades, conflitos, medos, angústias vivenciadas pela PI em sua atuação profissional;
- Elaboração de estratégias, juntamente com o PI, a fim de enfrentar as dificuldades iniciais e os conflitos do cotidiano;
- Compreensão dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelo PI;
- Identificação do processo de ensino e aprendizagem que está ocorrendo naquele momento com a turma. O que a PI está compreendendo sobre isso, qual sua visão sobre o processo naquele momento;
- Conhecimento das expectativas do PI em relação ao curso;
- Auxílio ao PI a identificar em seu processo de formação o que necessita para se aperfeiçoar em sua carreira e como buscar os meios para atingir seus objetivos;
- Seleção de prioridades e, juntamente com o PI, elaborar um plano de trabalho;
- Conhecimento dos alunos;
- Compartilhamento de experiências.

A relação entre mentora e PI no processo de mentoria foi delineada com base nos seguintes princípios: valorização das experiências do PI; estabelecimento de

---

<sup>12</sup> Docente vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos como Professora Sênior e integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

relação de confiança com o PI e de uma relação pautada em padrões ético-profissionais (garantia de sigilo quanto à identidade dos professores iniciantes, aos fatos descritos, à escola, aos alunos, às correspondências e outros tipos de contato entre o professor iniciante e seu mentor).

Os conteúdos a serem desenvolvidos no processo de mentoria também foram alvo de discussão pela equipe de formação e mentoras. Inicialmente, elencaram-se alguns conteúdos considerados essenciais de serem desenvolvidos com os professores iniciantes dos três níveis de ensino, pois são conteúdos que permeiam o processo de mentoria nos três níveis de ensino como, por exemplo, o ambiente *Moodle*, o contexto escolar do PI, a estrutura e funcionamento da escola do PI, as fases da docência, o planejamento e avaliação escolar. Além destes, foram elencados conteúdos específicos – que geralmente são demandados por professores iniciantes - para serem trabalhados em cada um dos níveis de ensino.

Como ferramentas/estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos descritos anteriormente ficou estabelecido a necessidade da elaboração e execução de um plano de mentoria com base em leituras, estudos, análise e redação de casos de ensino narrativas (memorial, diário reflexivo) e realização de pequenos projetos. Além disso, também ficou acordado a necessidade de alguns processos de organização do trabalho de mentoria como, por exemplo, o contato inicial de forma pessoal, a necessidade de acompanhar a dedicação e a presença no ambiente virtual, a troca de ideias a partir de algo que o PI gostaria de desenvolver com seus alunos, possíveis encontros presenciais na UFSCar e no próprio ambiente de trabalho do PI (a critério da PI e da mentora) estabelecimento de tempo para as devolutivas das atividades dos PIs, análise das atividades propostas e dos objetivos alcançados (reflexão da própria prática) e da elaboração de metas. Para nortear o trabalho de mentoria estabeleceu-se como ferramentas de comunicação entre mentores e professores iniciantes as ferramentas oferecidas pelo ambiente virtual (fórum, diário, tarefa, *e-mail* interno) e *WhatsApp* (a critério de cada mentora).

A partir dessa etapa formativa inicial para as mentoras, que durou cerca de quatro meses, inicialmente cada mentora passou a acompanhar uma professora

iniciante constituindo-se em díades fixas<sup>13</sup> tendo em vista o mesmo nível de ensino de atuação profissional entre elas.

A fase inicial de acompanhamento da mentora com a PI foi denominada de Fase - Letramento digital. Para isso foi criada uma sala no ambiente *Moodle* específica para a interação mentora e PI. A construção dessa Fase – Letramento digital se deu com a seleção e definição dos conteúdos, ferramentas e estratégias para a “montagem” da sala virtual para a etapa do letramento digital das PIs. Nos encontros presenciais a equipe de formação juntamente com as mentoras discutiu quais conteúdos consideravam importantes de serem trabalhados com as PIs para conhecê-las e conhecer o seu contexto de trabalho e seus alunos antes de iniciar o processo de mentoria propriamente dita - na qual a mentora seleciona os conteúdos e elabora as atividades de acordo com as demandas trazida pela PI – bem como a definição das melhores ferramentas e estratégias para trabalhar os conteúdos. O processo de mentoria implicou, da parte das mentoras, num primeiro momento, o acompanhamento do letramento digital de cada uma das PIs, sob sua responsabilidade e, num segundo momento, o estabelecimento de interações nas quais auxiliam - em processos individualizados e com durações variadas – as professoras iniciantes a lidar com dificuldades enfrentadas nesta etapa de suas carreiras (Quadro 4).

---

<sup>13</sup> Contudo no decorrer do programa e conforme as mentoras foram se tornando mais experientes foram sendo atribuídas mais professoras iniciantes para cada uma delas respeitando o limite máximo de cinco professoras iniciantes para cada mentora.

#### Quadro 4 - Etapas do processo de mentoria<sup>14</sup>

Letramento digital das PIs	Sala de acompanhamento
<b>Conteúdos trabalhados:</b>  <b>Módulo 1. Familiarização ao AVA e formação inicial:</b> conhecendo a mentora e entrando em contato; composição do perfil; apresentação aos colegas e expectativas iniciais da mentoria;  <b>Módulo 2. Meu início da docência: características, dificuldades, apoios e conquistas:</b> linha do tempo sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas; narrativa sobre o próximo ano letivo.  <b>Módulo 3: Trajetória profissional: elaboração de um memorial de formação:</b> leitura e discussão sobre o memorial de formação do Prof. Amarildo; redigindo um memorial de formação; apresentando o contexto profissional.	<b>Conteúdos trabalhados:</b>  Relacionados à etapa/série na qual as PIs atuam. Esses conteúdos foram definidos pelas mentoras de acordo com as demandas apresentadas pelas suas PIs durante o decorrer de todo o processo de mentoria.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Fase – Letramento digital das PIs foram propostas as seguintes atividades: elaboração de perfil no *Moodle*; apresentação em fórum e contato com a mentora; registro no diário reflexivo e elaboração de linha do tempo sobre início da carreira; elaboração de narrativa sobre as expectativas para o próximo ano letivo; leitura e discussão de um memorial de formação e elaboração do próprio memorial. Via de regra, essas atividades eram individualizadas. Além disso, esse ambiente foi elaborado com a intenção de promover diversas formas de interações tanto com a equipe de formação do programa quanto com as mentoras e professoras iniciantes participantes entre si. Para tanto, optou-se e planejou-se em sua implantação diferentes espaços, visando atender objetivos diversos, como, por exemplo, a utilização das ferramentas: tutoriais, saiba mais, fórum de notícias, guia do programa, apresentação da equipe de mentoras e equipe de formação do programa (mais detalhes consultar apêndice B).

A Fase – denominada de sala de acompanhamento – é o ambiente virtual criado para que cada mentora pudesse interagir e dialogar com suas professoras iniciantes. Para tanto, geralmente as mentoras elaboravam abas específicas dentro da sala de acompanhamento para cada uma das professoras iniciantes. Dessa forma, o diálogo entre elas se tornava mais organizado e individualizado. Destacamos

<sup>14</sup> Em algumas situações os prazos para cada uma das fases sofreram alterações, podendo ter adiantado ou atrasado, conforme o engajamento das professoras iniciantes.

também que, ao receberem novas PIs no decorrer do processo de mentoria, as mentoras retomavam a Fase - Letramento digital com elas. Sendo assim, as mentoras costumavam transitar pelas duas fases: Fase – Letramento digital para PIs que estavam iniciando no Programa e Fase – Sala de acompanhamento, para aquelas que já haviam finalizado a fase do Letramento Digital.

Ressalta-se que durante todo o processo de mentoria, semanalmente, as mentoras participaram de reunião presencial com a equipe de formação e compartilharam informações sobre suas interações com as PIs como, por exemplo, conteúdos das demandas trazidas pelas PIs, dificuldades em estabelecer uma frequência na comunicação e na elaboração de atividades no *Moodle*. Sendo assim, além dos encontros presenciais as mentoras também realizaram atividades virtuais como relatos, diários, participação em fóruns para discussão de textos etc. referentes às atividades de mentoria, caracterizando assim o modelo de formação híbrida adotado pelo programa.

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contou com a participação de professores iniciantes e professores experientes (mentores) na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O público-alvo do Programa foram os professores iniciantes e os critérios para a seleção dos mesmos foi construído colaborativamente com o grupo de professoras experientes (mentoradas), professoras pesquisadoras, tutoras e alunas da Pós-Graduação em Educação nos encontros semanais presenciais na UFSCar com base nas discussões de estudos sobre o início da carreira docente. Os critérios elaborados foram pensados a partir das particularidades de cada nível de ensino e, por isso, tiveram critérios diferenciados para a Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, a seleção de professores iniciantes para o PHM foi realizada a partir de critérios gerais e específicos. Os critérios gerais foram aplicados a professores iniciantes de todos os níveis/etapas de ensino e se referiam às exigências básicas para participação no Programa como: a) possuir menos de 5 anos de experiência docente no nível de ensino que deseja participar no Programa; b) ter disponibilidade de 8 horas semanais; c) ser professor(a) efetivo(a) do ensino público do município de São Carlos e, preferencialmente, atuantes em escolas e faixas etárias

diferentes dando assim, a oportunidade do programa ampliar seu atendimento (Relatório FAPESP-2018).

Estabeleceu-se como critérios específicos para os professores iniciantes interessados em participar do PHM no nível de ensino da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos os seguintes: a) Menor tempo de atuação neste nível de ensino: a preferência foi dada para o professor que atua como docente há menos tempo; b) De preferência, não ter experiência docente em outros níveis de ensino: no caso de professores com experiência docente em outros níveis ou etapas de ensino, a preferência foi dada para aqueles que possuíam menor tempo (em meses) de experiência docente em outro nível/etapa de ensino; c) Ter uma sala fixa (de preferência, sendo professor efetivo): ou seja, não trabalhar na função de Apoio, pois estes docentes tendem a trabalhar de classe em classe, substituindo outros professores o que compromete o trabalho de mentoria porque não é possível pensar em planejamento já que o professor não exerce a docência em uma sala fixa. No caso da EJA foi adicionado também como critério: a) De preferência, o professor iniciante deverá estar atuando no Termo I e/ou no Termo II: porque esses Termos são equivalentes aos Anos Iniciais (Relatório FAPESP-2018).

Conforme já previsto, estabeleceram-se também critérios de desempate para a seleção de professores iniciantes. O desempate foi realizado a partir da seguinte ordem de critérios: 1) menor titulação; 2) não ter experiência docente em outro nível de ensino e em caso de experiência em outro nível de ensino, foram considerados aqueles com menor tempo (em meses) de experiência docente em outro nível de ensino (Relatório FAPESP-2018). A justificativa para esses critérios de desempate deve-se ao fato de que professores que possuem mais títulos e especializações estariam, em tese, mais preparados para lecionar, afinal já realizaram cursos e adquiriram mais conhecimento. Então, a preferência foi dada para os professores iniciantes que possuíam menos títulos. Além disso, a seleção para participar do PHM se preocupou em contemplar várias fases/etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA por isso, o último aspecto a ser visto para o desempate foi a escolha de professores atuantes em diferentes etapas/fases/séries de ensino dos seus respectivos níveis de atuação profissional (mais detalhes consultar apêndice C).

Estabelecidos esses critérios iniciou-se a divulgação do PHM em outubro de 2017 pelos seguintes meios:

- Divulgação no site do Portal dos professores;
- Envio de convites, via Secretaria da Educação, aos professores da Educação Infantil, Anos Iniciais do ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos das escolas da Rede Municipal de São Carlos;
- Por incentivo/indicação das mentoras/es;
- Divulgação nas redes sociais e por email.

É importante destacar que em todas as formas de divulgação do PHM as principais informações contidas sobre o mesmo, eram: as características e objetivos, os critérios de seleção para o respectivo nível de ensino, a disponibilidade semanal que o/a candidato/a deve ter para participar, a duração e certificação do programa, bem como, informações sobre como se inscrever para participar do programa.

A manifestação de interesse dos professores iniciantes em participar do PHM foi feita por meio do envio de um *e-mail* para a equipe responsável justificando seu interesse no Programa e disponibilizando seu nome completo, tempo de experiência docente; vínculo com rede de ensino, nome da escola e município e ano que está atuando.

Após o recebimento do *e-mail* com a manifestação de interesse em participar do programa, a equipe de formação disponibilizou o link do questionário de inscrição *online* aos professores iniciantes, composto por questões objetivas e subjetivas elaboradas no *LimeSurvey* e elaboradas colaborativamente com os mentores e equipe de formação do PHM considerando os critérios estabelecidos para a participação dos professores iniciantes no programa.

As questões presentes no questionário foram divididas em cinco blocos: perfil pessoal, formação acadêmica, perfil profissional, familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e expectativas em relação ao PHM (Relatório FAPESP-2018) (mais detalhes consultar apêndice D).

O bloco de questões referente ao perfil pessoal versou sobre os dados pessoais dos professores iniciantes como, por exemplo, nome, data de nascimento, idade, gênero, cor-raça, endereço (CEP, rua, número, complemento, cidade e estado), CPF e RG, telefone (fixo e celular) e *e-mail*. Já o bloco sobre formação acadêmica procurou levantar a formação acadêmica dos professores iniciantes como, por exemplo, se ele possui magistério/CEFAM/Normal Superior, graduação, instituição onde realizou a graduação e ano de conclusão, se possui ou não outra graduação, qual e em que

semestre está, se realizou Pós-Graduação, em que nível, área e ano de conclusão, se está cursando Pós-Graduação, em qual nível e área.

O bloco referente ao perfil profissional buscou identificar as experiências profissionais do professor iniciante como, por exemplo, se é professor efetivo ou temporário, o tempo que está trabalhando nesta escola, qual etapa/nível de ensino atua, se tem experiência em outros níveis/etapas de ensino e em caso afirmativo quanto tempo de experiência tem em cada nível/etapa. Além disso, nesse bloco procurou-se identificar algumas características da escola em que atua como, por exemplo, se é municipal, estadual ou privada, nome da escola, período que leciona e a carga horária semanal de trabalho.

As questões sobre a formação acadêmica e o perfil profissional foram extremamente importantes para o processo de seleção dos professores iniciantes, pois através delas é que se pode identificar o perfil dos professores estabelecidos nos critérios de seleção para participar do programa e assim selecioná-los.

Os últimos dois blocos do questionário referem-se à familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e às expectativas em relação ao PHM. O bloco sobre a familiaridade com o AVA procurou identificar aspectos referentes ao uso da internet, ou seja, se o professor iniciante tem acesso à internet em casa e no trabalho, bem como as principais formas utilizadas para acesso à internet. Além disso, neste bloco também procurou-se identificar a experiência e conhecimento do professor iniciante em relação a cursos a distância, conhecimento da plataforma *Moodle* e/ou outras plataformas, o grau de familiaridade com o AVA e as dificuldades em relação às ferramentas do AVA.

Por último, o bloco sobre as expectativas em relação ao PHM buscou verificar os motivos que levaram o professor iniciante a buscar o programa e a sua expectativa em relação a ele. Além disso, procurou-se verificar a disponibilidade de horas semanais que o professor possui para participar do programa.

Após aproximadamente um mês de duração do período de inscrição, ao final de outubro e início de novembro de 2017 foi realizada a primeira chamada de professores iniciantes<sup>15</sup> na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e

---

<sup>15</sup> É importante frisar que houve outras chamadas de novos professores iniciantes no decorrer do programa em caso de desistências e/ou desligamento (feito pela mentora e equipe de formação).



Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos para vir a participar do programa.

O PHM, após aproximadamente um mês e meio, recebeu a inscrição de 119 PIs interessados em participar da iniciativa e, considerando os critérios adotados, estavam aptos a participar apenas 45. Embora o número de professores iniciantes com interesse em participar do programa tenha sido grande nem todos se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos para a participação – a maioria não tinha disponibilidade semanal de 8 horas e muitos não eram iniciantes, conforme os critérios do programa, pois tinham mais de 5 anos de experiência docente. Portanto, dentre os 45 PIs inscritos seguindo os critérios de desempate de cada nível de ensino, selecionou-se 14 professores iniciantes: a) quatro PI da Educação Infantil, b) oito PI dos Anos Iniciais e dois PI da EJA. É importante ressaltar que o número de PIs chamados inicialmente para participar do programa é corresponde ao número de mentoras do programa<sup>16</sup> (Relatório FAPESP-2018).

Contudo, não foi possível seguir um dos critérios gerais para a seleção dos PI que era de selecionar professores iniciantes atuantes no município de São Carlos, pois não se encontrou professores suficientes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estivessem atuando no município<sup>17</sup>, por isso, as inscrições foram abertas para professores de outros municípios através da divulgação do programa no site do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Destaca-se que inicialmente a duração do PHM estava prevista para aproximadamente dois anos e meio e, após esse período houve renovação do projeto até o final de 2020, ano em que se deu o encerramento do Programa.

Tendo apresentado o PHM de maneira geral, vamos adentrar às questões específicas desta investigação explicitando-se, em seguida, os caminhos teóricos-metodológicos que envolveram a investigação sobre as aprendizagens da docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) –

---

<sup>16</sup> Ficou acordado que cada mentora no início do programa iria acompanhar apenas uma PI e que no decorrer do programa poderia chegar a acompanhar até cinco professoras iniciantes.

<sup>17</sup> Esse fato justifica-se por haver poucos professores iniciantes neste nível de ensino na rede municipal de São Carlos, uma vez que a demanda de professores para esse nível de ensino é menor no município.

destinado a professores iniciantes na Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **3.2 Os caminhos teóricos-metodológicos da pesquisa**

Ao apresentar e discutir os aspectos teóricos-metodológicos propõe-se discutir o modelo adotado, revisitar as escolhas, descrever os processos e analisar as fragilidades e as possibilidades do percurso desta investigação.

Os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa foram pautados nas aprendizagens sobre a docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Diante desse contexto, esta investigação insere-se no grupo de pesquisas de caráter qualitativo (BOGDAN e BICKLEN, 1994) com análise descritiva interpretativa de narrativas digitais produzidas por meio do diálogo entre duas professoras iniciantes e suas respectivas mentoras.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se busca preservar a riqueza dos dados e seu processo de significação, bem como o contexto em que foram produzidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN e BICKLEN, 1994). Além disso, as informações são analisadas com foco sobre o contexto dos participantes, dando-se maior atenção aos significados dados por cada um deles em seus respectivos relatos e reflexões, considerando, em igual medida, a interpretação dos investigadores (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, o pesquisador que adota como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa está mais centrada no processo do que no produto ou resultados de sua investigação e adotam como elemento central o significado atribuído às experiências de seus participantes:

Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que frequentemente é invisível para o observador exterior (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p. 50).

Observa-se que na perspectiva da abordagem qualitativa de investigação o pesquisador desempenha um papel importante no contexto da pesquisa, ou seja, é considerado um dos principais instrumentos da pesquisa por meio de um contato prolongado com o campo a ser estudado o que implica na necessidade de uma

imersão em seu contexto de investigação para a compreensão do sentido atribuído ao fenômeno investigado.

Diante do objetivo geral desta investigação considerou-se fundamental analisar os dados a partir de seu contexto, ou seja, do PHM. Por isso, realizou-se a apresentação das bases teóricas e metodológicas adotadas pelo programa, bem como seu desenvolvimento.

Dessa forma, com o intuito de definir com maior clareza o caráter qualitativo desta pesquisa recorreu-se ao trabalho desenvolvido por Stake (1978), citado por Alves-Mazzotti (2006), voltado à análise metodológica de estudos de caso referentes às pesquisas de caráter qualitativo. Na perspectiva de Stake, o conceito de caso é compreendido como o estudo de uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas e podendo estar dentro ou fora do sistema (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Além disso, Stake (1995) caracteriza o estudo de caso como flexível pela possibilidade do pesquisador fazer grandes alterações, mesmo após a sua concepção. Flexibilidade esta, que segundo o autor, está baseada na noção de “foco progressivo” dos estudos de Parlett e Hamilton (1972), que se baseiam no pressuposto de que a proposta de estudo não pode ser traçada com antecedência.

Segundo Alves-Mazzotti (2006), Stake categoriza os estudos de caso em intrínsecos, instrumentais ou coletivos. O estudo de caso intrínseco representa as pesquisas voltadas à análise de um único caso, tendo em vista o interesse em melhor compreendê-lo devido à sua particularidade. Já o estudo de caso instrumental parte do pressuposto de que a pesquisa a ser desenvolvida pode fornecer elementos que contribuam para a compreensão de fenômenos mais abrangentes. O estudo de caso coletivo, por sua vez, remete-se às pesquisas que envolvem o estudo conjunto de um grupo de casos, tendo em vista a expectativa de que a compreensão deste conjunto possa contribuir para o processo de teorização do campo de estudo, bem como subsidiar estudos de conjuntos de casos mais amplos.

Diante de tal classificação, adota-se nesta investigação estudos de caso que sejam, ao mesmo tempo, instrumentais e coletivos:

No estudo de caso coletivo, o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

Nesse sentido, considerou-se o conceito de estudo de caso instrumental e coletivo para a realização desta pesquisa, uma vez que as díades mentora-PI participantes, embora tenham trajetórias, vivências em diferentes contextos e experiências individuais, apresentam características em comum, pois são professoras experientes e iniciantes que partilham de um mesmo espaço formativo – o PHM. Para tanto, esta pesquisa parte de um conjunto de casos singulares, que apresentam duas características em comum: todos são professores iniciantes na docência que manifestaram adesão voluntária em participar do programa e são acompanhados por professoras experientes – mentoras - que atuam no mesmo nível de ensino das PIs e que também aderiram ao convite para participar do programa. Acredita-se que os elementos identificados no diálogo entre professoras iniciantes e mentoras podem contribuir para ampliar a compreensão das aprendizagens da docência e sua relação com o processo de desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto relacionado ao estudo de caso que é importante de ser mencionado é que Alves-Mazzotti (2006) ao discutir essa temática resgata a classificação dos estudos de caso na perspectiva de dois autores considerados referências na área de estudos de caso: Stake (1978) e Yin (1984). Ambos trazem pontos convergentes e divergentes do estudo de caso: tanto Yin quanto Stake afirmam que diante da complexidade dos estudos de casos uma pesquisa não pode ser considerada um estudo de caso pelo simples fato de se analisar uma unidade específica. Por outro lado, divergem em relação à caracterização dos estudos de caso e ao processo de generalização sendo que Yin não considera como estudos de caso as pesquisas que tenham como objeto central as histórias de vida, pois para ele, estas constituem-se fontes de estudos históricos. Diante de tal perspectiva, essa investigação aproxima-se mais do conceito/características do estudo de caso defendido por Stake.

A coleta e análise de dados sugerida por Stake (1995) deve se dar simultaneamente. Assim, não há ponto exato no processo de pesquisa para iniciar a análise porque, igualmente, não há isto com relação à coleta de dados. Para este autor o pesquisador, através da experiência e reflexão, irá encontrar as formas de análise dos dados.

Embora a opção metodológica desta pesquisa tenha potencialidade de generalização, processo ao qual Stake denomina “generalização naturalística”, esta

investigação não tem a pretensão de desenvolver generalizações estatísticas, a realização de pesquisas como esta pode trazer à tona aspectos importantes para o campo da formação de professores e contribuir com pesquisas futuras.

É importante ressaltar que os estudos de caso, embora tragam consigo possibilidades de comparação, por parte de quem os lê, com outros casos já estudados ou com a própria vivência pessoal do leitor, apresentam uma riqueza de elementos em sua constituição que os tornam singulares. Diante disso, o pesquisador tem o importante papel de desenvolver análises descritivas que conduzam a uma maior compreensão da temática investigada sem, todavia, minimizar as características e contextos que lhe são peculiares e que, por esse motivo merecem uma análise cuidadosa dos dados produzidos para permitir não apenas ao pesquisador, mas também ao leitor, a aproximação à realidade do contexto da investigação e às narrativas produzidas pelos sujeitos participantes.

O processo de definição dos procedimentos metodológicos para investigar as aprendizagens sobre a docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM), ancora-se na ideia de que os professores possuem demandas formativas específicas às etapas da carreira na qual se encontram e às experiências pessoais e profissionais ocorridas em contextos específicos e que fazem parte de sua constituição como pessoa e como profissional. Nesse processo, as aprendizagens ocorrem em diferentes contextos e por meio de diversas relações estabelecidas nas atividades que compõem o fazer docente e que envolvem duas ações principais: ensinar e ser profissional. Sendo assim, os processos de aprendizagem da docência sofrem interferências dos contextos de trabalho, de aspectos pessoais, dos apoios ou a falta destes no ambiente escolar em que os professores estão envolvidos.

Diante do caminho teórico-metodológico descrito, partimos da seguinte questão de pesquisa: **Quais aprendizagens sobre a docência são construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM)?** Portanto, a presente pesquisa pautou-se nas aprendizagens da docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Tivemos

como objetivo geral analisar as aprendizagens sobre a docência construídas por duas professoras iniciantes por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento em sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Para atingir tal objetivo nesta tivemos os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar e Analisar as demandas formativas apresentadas pelas professoras iniciantes;
- b. Identificar e Analisar como as ações de mentoria se desenvolveram no PHM visando atender as demandas formativas e promover as aprendizagens das professoras iniciantes;
- c. Compreender a aprendizagem da docência e a aquisição de conhecimentos profissionais de professoras iniciantes por meio do acompanhamento junto às mentoras no PHM.

Dado o volume de dados produzidos no âmbito do PHM, optou-se por selecionar apenas duas PIs dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sendo que cada uma foi acompanhada por uma professora experiente (mentora atuante no mesmo nível de ensino de sua PI) formando assim uma díade. A escolha dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se deu a partir de alguns critérios: a) observamos que essas duas PIs estavam há mais tempo participando das ações de mentoria; b) interagem com as mentoras de maneira assídua, comprometida e engajada; c) realizaram todas as fases do Programa e ações propostas por sua respectiva mentora com o mesmo desempenho e d) mantiveram o diálogo frequente com a mentora, de modo que foi possível analisar que M e PI desenvolveram diálogos formativos, com início, meio e fim. A consulta a essas informações se deu ao acessar cada uma das salas de acompanhamento das mentoras e também em conversa com elas sobre o andamento da participação de suas PIs nas reuniões de formação. Sendo assim, as seguintes díades foram selecionadas: **a) Díade A: composta pela PI Ananda e a Mentora Vanessa; b) Díade B: composta pela PI Lara e a Mentora Sofia.** Destaca-se que as duas díades iniciaram as atividades de mentoria no programa em novembro de 2017. Dessa forma, optamos por coletar os dados destas díades durante aproximadamente dois anos, pois consideramos ter neste período elementos suficientes sobre as aprendizagens ocorridas e tempo hábil para a análise dos dados para esta investigação (Quadro 5).

#### Quadro 5 – Díades participantes da pesquisa

Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
Díade A	PI Lara	M Sofia	Novembro/2017	Fevereiro/2019
Díade B	PI Ananda	M Vanessa	Novembro/2017	Novembro/2020

Fonte: elaborado pela autora.

Para tanto, os instrumentos utilizados para essa coleta de dados foram: o formulário de inscrição para a participação no programa e as narrativas digitais produzidas por meio do diálogo entre duas professoras iniciantes e suas respectivas mentoras durante o período aproximado de dois anos. As narrativas digitais foram coletadas durante todo o período de participação das PIs no programa e obtidas por meio diálogo entre elas e suas respectivas mentoras – diálogo este derivado de diferentes ferramentas obtidas pelo ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*) tais como, da elaboração dos diários reflexivos, da participação em fóruns e discussões, da realização de tarefas, das conversas no *WhatsApp* e *e-mail* interno. Sendo assim, os instrumentos utilizados na coleta de dados desta investigação também foram os mesmos utilizados no processo da intervenção fazendo com que esses instrumentos assumissem uma dupla funcionalidade: fonte investigativa e formativa das professoras iniciantes.

Os principais instrumentos de coleta de dados – tarefas, diários reflexivos, fóruns de discussões, *WhatsApp* e *e-mail* interno – foram escolhidos pela mentora a partir das demandas apresentadas pela sua PI. Geralmente, o diálogo inicial entre mentora e PI se deu por meio de relatos da PI no diário possibilitando que a mentora conhecesse o contexto de atuação, os alunos e as principais dificuldades da PI para então identificar suas demandas formativas e assim, preparar as atividades específicas para a demanda apresentada e assim escolher a melhor ferramenta do ambiente virtual para atingir seu objetivo.

Os instrumentos de coleta de dados serviram de fonte para as análises das aprendizagens das duas professoras iniciantes participantes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu-se do princípio de que cada ferramenta possui potencialidades e limitações e, dessa forma, coube a mentora escolher qual ferramenta melhor se adequava ao conteúdo que pretendia desenvolver com sua PI.

Os registros escritos do diálogo de cada uma das duas díades, obtidos nas diversas ferramentas do AVA, foram organizados em um quadro de acompanhamento

do diálogo estabelecidos entre elas formando uma linha do tempo. O controle de acompanhamento dessas interações se deu por meio de um quadro organizacional que contemplou as seguintes informações sobre a interação estabelecida entre elas: data, direção da mensagem, conteúdo da conversa e trechos do conteúdo da conversa considerados dados importantes para esta investigação (mais detalhes consultar apêndice E).

O período da coleta de dados foi de aproximadamente dois anos de acompanhamento com cada uma das duas díades. Dessa forma, a organização dos dados obtidos se deu de forma processual conforme o desenrolar dos diálogos entre as duas professoras iniciantes e suas respectivas mentoras. Por se tratar de um período longo de coleta de dados e por se tratar de dados obtidos de um processo ocorrido diariamente, a coleta e análise prévia<sup>18</sup> dos dados se deu processual e concomitantemente, para que fosse possível gerar informações e compreensões sobre o processo de construção das aprendizagens da docência das professoras iniciantes participantes.

As análises dos dados obtidos foram realizadas por meio da perspectiva dos elementos que compõem a aprendizagem da docência, a base de conhecimento para o ensino, o processo reflexivo e o desenvolvimento profissional docente.

As características próprias de cada uma das duas díades e o respectivo nível de ensino em que atuam, demandam a adoção de procedimentos específicos não referentes apenas à díade mentora-PI, mas também à equipe do PHM, para que os dados coletados pudessem ser analisados. Esses aspectos, em particular, aliados à diversidade de temas e atividades tratados no escopo das interações das mentoras com cada uma de suas PIs, com durações temporais também variados, conferem um caráter bastante complexo não apenas da intervenção, mas sobretudo da investigação.

Toda essa complexidade no processo de análise requereu de toda a equipe do PHM e também da pesquisadora desta investigação, um processo de análise permanente, numa temporalidade muito próxima a um acompanhamento em tempo real dos fatos/situações consideradas, que leve em conta os eventos disparadores de

---

<sup>18</sup> Denominamos de análise prévia a seleção e análise de alguns excertos do diálogo ocorrido entre mentora e PI que nos fornecessem elementos para compreender as aprendizagens ocorridas durante esse processo. Ressaltamos, que essa análise prévia exigiu um olhar bastante focado e apurado diante a enorme quantidade de dados para nos mantermos no propósito desta pesquisa.



certas ações, o seu desenrolar, consequências, imprevistos para compreender as aprendizagens ocorridas por meio do diálogo entre cada uma das díades mentoras e PI.

Nesse processo de análise das aprendizagens das PIs teve-se o cuidado de não ignorar as características dos contextos de ocorrência (ex. a escola e sala de atuação da PI) e dos diversos (e outros) atores envolvidos (alunos das PIs, pares, coordenadores e diretores da escola de atuação da iniciante etc.) tanto para compreender os fenômenos e situações analisadas, como também na identificação dos aspectos que se mostraram relevantes naquele momento. Além disso, as análises sobre as diversas situações, apresentadas pelas PIs às suas respectivas mentoras, foi realizada coletivamente nas reuniões semanais onde cada mentora compartilhava com a equipe do programa e as demais mentoras o “tema” principal trazido pela sua PI no ambiente virtual, para que pudessem ter conhecimento e darem pistas de encaminhamento sem perder de vista o processo da pesquisa-intervenção como um todo e seus propósitos gerais. Esse processo de análise colaborativa mostrou-se também relevante por possibilitar a compreensão de situações e ações relacionadas numa perspectiva mais distanciada temporalmente, possibilitando, por exemplo, identificar e compreender melhor processos de aprendizagem das mentoras e das PIs acompanhadas, os espaços formativos nos quais ocorrem, com quais ferramentas e sobre os conteúdos tratados.

Contudo, diante da reflexão acerca da literatura levantada sobre as necessidades formativas percebemos que não poderíamos tratar deste conceito de forma isolada. Tal fato, nos levou a perceber que não teríamos elementos suficientes para fazer uma análise das necessidades formativas apresentadas pelas professoras iniciantes, uma vez que a única fonte de dados foram os diálogos estabelecidos entre mentora e professora iniciante apenas pelo “olhar interpretativo” da pesquisadora. Acreditamos que para realizar uma análise das necessidades formativas das PIs precisaríamos de mais tempo de acompanhamento da interação entre elas, bem como de mais informações aprofundadas dos processos formativos das mesmas. Portanto, optamos por fazer uma análise das demandas evidenciadas no diálogo entre as PIs e as mentoras e não as categorizamos inicialmente como necessidades formativas.

Em relação à análise dos dados obtidos no diálogo de cada uma das duas díades participantes é importante ressaltar que o mesmo leva em consideração a

visão da pesquisadora sobre sua percepção das aprendizagens das PIs diante da leitura do diálogo estabelecido entre elas. Portanto, será o olhar da pesquisadora sobre as evidências percebidas da aprendizagem das PIs no âmbito das análises do diálogo estabelecidos entre elas.

### **3.3 As participantes da pesquisa**

Neste capítulo apresentamos a caracterização das duas díades participantes desta pesquisa. Essa caracterização preocupou-se, primeiramente, em apresentar o perfil pessoal, profissional, de formação e as experiências profissionais de cada uma delas. Em seguida, descrevemos as trajetórias formativas pelas quais as duas professoras iniciantes passaram até iniciarem neste programa. Tais dados foram relevantes para a compreensão sobre quem são as professoras iniciantes participantes e o lugar de onde emergiram suas narrativas. Tal movimento mostrou-se importante para a contextualização das análises dos dados, oferecendo elementos para a compreensão das demandas apresentadas pelas PIs e das aprendizagens da docência ocorridas durante o processo de mentoria. Destacamos que, os nomes utilizados para as professoras experientes atuantes como mentoras neste estudo são fictícios, sendo escolhido pelas próprias mentoras (mais detalhes consultar apêndice F). Para as PIs, também utilizamos nomes fictícios escolhidos por nós para preservar sua identidade.

#### **3.3.1 Conhecendo as duas díades participantes do programa**

A escolha das PIs para esta investigação se deu com base nos seguintes critérios já indicados: maior período de participação no programa concomitantemente com engajamento e dedicação nas ações de mentoria propostas pela mentora. Sendo assim, selecionamos as seguintes díades:

- **Díade A:** composta pela PI Ananda e Mentora Vanessa, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- **Díade B:** composta pela PI Lara e Mentora Sofia, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As caracterizações do perfil das duas díades foram traçadas e analisadas a partir das respostas do formulário de inscrição respondido por elas quando da

inscrição no PHM<sup>19</sup>. A seguir apresentamos a caracterização de cada uma das díades, uma análise geral da caracterização das mentoras e outra das PIs separadamente e as motivações e expectativas das professoras iniciantes em relação à participação no programa.

### **Díade A - Mentora Vanessa e PI Ananda**

A mentora Vanessa possui 40 anos, tem 16 anos de experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e é professora efetiva na Rede Municipal e Estadual de São Carlos/SP atuando numa turma de 1º ano no período matutino e 2º ano no período vespertino durante 40 horas semanais. Entretanto, sua única experiência foi como docente em outras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua única formação foi em Pedagogia (2000) e o PHM é sua primeira experiência como professora formadora.

A PI Ananda tem 35 anos de idade, possui três anos e nove meses de experiência como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e é professora efetiva na Rede Municipal de Cambará/PR atuando numa turma de 2º ano no período vespertino durante 33 horas semanais. Ressalta-se que sua formação inicial foi em Licenciatura em Matemática (2005) e iniciou na carreira docente como professora de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos), Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e EJA (Termo 1 e 2). A graduação em Pedagogia (2010) foi sua 2ª graduação, por isso a PI possui apenas três anos e nove meses de experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, é considerada iniciante neste nível de ensino. Além disso, após um ano de formada em Pedagogia fez uma especialização em Educação Especial (2011) (mais detalhes consultar apêndice G).

### **Díade B - Mentora Sofia e PI Lara**

A mentora Sofia tem 33 anos, possui 10 anos de experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e é professora efetiva na Rede Municipal de São Carlos/SP atuando numa turma de 1º ano no período matutino durante 33 horas semanais. Possui experiência docente em outras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua formação inicial foi em Pedagogia (2006) e realizou duas Pós-Graduação no nível de especialização na área de Psicopedagogia e Alfabetização e

---

<sup>19</sup> No caso das mentoras em agosto de 2017 e das PIs em novembro de 2017.

Letramento. Também possui mestrado em Educação Especial. Ressalta-se também que o PHM não é sua primeira experiência como professora formadora, pois já atuou como coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante dois anos.

A PI Lara possui 37 anos de idade, tem quatro anos de experiência como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e é professora efetiva na Rede Municipal de São Carlos/SP atuando numa turma de 1º ano no período vespertino durante 33 horas semanais. Ressalta-se que sua formação inicial foi em Licenciatura em Ciências Biológicas (2005) e iniciou na carreira docente como professora de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos), Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e EJA (Termo 1 e 2). A graduação em Pedagogia (2010) foi sua 2ª graduação, por isso a PI possui apenas três anos e nove meses de experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, considerada iniciante neste nível de ensino (mais detalhes consultar apêndice H).

### **Análise geral da caracterização das duas mentoras participantes do programa**

Os dados fornecidos pelas duas mentoras ao iniciarem no PHM apontam que ambas possuem vínculo docente efetivo na rede municipal de ensino na cidade em que residem, sendo que uma delas também atua na rede estadual de ensino. Sendo assim, uma atua como docente por 33 horas semanais e a outra por 40 horas semanais.

Considerando o **tempo de experiência docente** observamos que ambas possuem o tempo mínimo de experiência docente exigido para atuar como mentora, ou seja, 10 anos ou mais. Contudo, sabemos que “mais experiência não se relaciona diretamente com mais anos de prática ou com melhores práticas”, mas pode favorecer a construção de conhecimentos e saberes situados a partir das vivências e realidades dessas professoras (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008, p. 83).

Quanto às **experiências profissionais anteriores**, destacamos que as duas mentoras possuem experiência docente apenas em um nível de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adicionalmente, uma das PI também já atuou como coordenadora pedagógica. Consideramos que tais experiências trazem um impacto na construção da identidade docente dessas professoras e em seu desenvolvimento profissional docente, tomando como referência o caráter situado da docência,

apontado por Marcelo (2000) agregando ainda mais conhecimento ao desenvolvimento da mentoria.

Em relação à **formação profissional inicial** das mentoras destacamos que ambas possuem Pedagogia. No que se refere à **formação continuada**, apenas uma realizou especialização e mestrado em Educação Especial.

Portanto, ao observarmos os dados profissionais e de formação dessas duas mentoras participantes podemos afirmar que ambas são profissionais qualificadas e que buscam pela formação contínua, pois o fato de aceitarem o convite para participar do PHM, denota a preocupação dessas professoras com seu desenvolvimento profissional, independentemente do seu tempo de atuação profissional (vide a mentora Vanessa com 16 anos de experiência como docente).

### **Análise geral da caracterização das duas professoras iniciantes participantes do programa**

Os dados fornecidos pelas duas PIs mostram que ambas possuem vínculo docente efetivo na rede municipal de ensino na cidade em que residem. Além do vínculo efetivo todas possuem apenas uma jornada de trabalho, características estas não muito comuns no início da carreira docente. Geralmente, os professores que iniciam na carreira docente atuam como professores substitutos e não possuem uma jornada de trabalho pré-definida.

Em relação ao **tempo de experiência docente** observamos que duas professoras possuem de três a quatro anos de experiência docente no nível de ensino que atuam e duas que estão no seu primeiro ano de docência, sendo que delas possuía apenas 15 dias.

No que se refere à **formação profissional inicial** destacamos que ambas fizeram Licenciatura como primeira formação para a docência: uma em Ciências Biológicas e outra em Matemática. A Pedagogia foi a segunda graduação de ambas. Quanto à **formação continuada**, apenas uma PI possuía Pós-Graduação a nível de especialização ao iniciar no programa.

Considerando as **experiências profissionais anteriores**, notamos que as duas PIs exerceram a docência também nos Anos Finais do Ensino Fundamental em suas respectivas especialidades, uma vez que ambas realizaram outra Licenciatura como formação inicial.

Portanto, ao observarmos as duas PIs participantes podemos afirmar que são professoras com boa qualificação profissional (ambas PI com duas graduações e uma com especialização) e com algumas facilidades em relação ao trabalho como cargo docente efetivo em apenas um período e, conseqüentemente uma jornada de trabalho semanal pré-estabelecida. Tais fatos, não costumam ser comuns para professores em início de carreira.

### **As motivações e expectativas das professoras iniciantes em relação ao programa**

Evidenciamos que as motivações que levaram as PIs a participar do programa estão relacionadas às dificuldades e inseguranças iniciais da docência, pela possibilidade de troca de experiências com professores experientes e, conseqüentemente, melhorar sua prática docente.

Porque acredito que o compartilhamento de experiências com professores mais experientes vem agregar na forma de ensino e enriquece o professor. Por ser uma iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para se aperfeiçoar (PI Ananda, Formulário de inscrição).

Me interessou a possibilidade de aprender algo diferente e trocar experiências. Desejo aprender mais sobre alfabetização (PI Lara, Formulário de inscrição).

No que diz respeito às expectativas em relação à sua participação no programa constatamos que elas desejam tirar dúvidas sobre a prática docente, receber sugestões e orientações a como conduzir sua prática, compreender melhor os processos de alfabetização, receber soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula e compartilhar experiências.

Trocar experiências, compartilhar dificuldades e principalmente receber soluções e ideias de aplicações em sala que ajude nas aulas (PI Ananda, Formulário de inscrição).

Poder trocar experiências e aprender com essa troca, compreender melhor alguns processos da alfabetização (PI Lara, Formulário de inscrição).

Diante de tais perspectivas, evidenciamos que, embora as professoras iniciantes tenham uma formação qualificada e exerçam a docência com algumas condições favoráveis (cargo efetivo, jornada de meio período), elas relataram enfrentar algumas dificuldades em sala de aula e demonstraram interesse pela busca de auxílio para o enfrentamento e solução destas dificuldades. Tal fato denota que a formação inicial não tem sido suficiente para atender as demandas das professoras em início de carreira. Alguns estudos realizados por Papi e Martins (2010) indicam a necessidade e a importância de se contribuir mais efetivamente para o

desenvolvimento profissional docente por meio de políticas voltadas ao professor iniciante, seja na rede pública seja na rede privada de ensino.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as mudanças de autoformação participada de sua prática, em um movimento de reflexão-ação. Afinal, embora as experiências sejam uma das bases da aprendizagem do professor, elas nem sempre são educativas ao ponto de serem suficientes por si só para desencadear num crescimento profissional (RODGERS, 2002). E tudo isso só se concretiza, por meio de uma contínua e permanente ao longo da vida (MARCELO, 2002).

Tais aspectos sobre o perfil pessoal, profissional, de formação e de experiências profissionais, embora fundamentais para a compreensão das PIs, não consideramos suficientes para a compreensão integral das professoras iniciantes. Sendo assim, adicionamos a investigação acerca das suas trajetórias formativas para ampliarmos a compreensão das demandas apresentadas e as aprendizagens ocorridas durante o programa. Assim sendo, apresentamos em seguida as trajetórias formativas das quatro professoras iniciantes participantes do programa.

### 3.3.2 Trajetórias formativas das professoras iniciantes

No caminho percorrido pelas professoras iniciantes desta investigação até culminar em sua prática docente do presente momento há elementos importantes em sua trajetória formativa que forneceram pistas tanto para a mentora quanto para nós no sentido de compreendermos suas demandas e, conseqüentemente, suas necessidades formativas. Consideramos nesta investigação como conceito de formação docente aquele apresentado por Vaillant e Marcelo (2012) no qual é composto pela formação inicial e continuada, bem como pelas experiências do exercício profissional e das experiências prévias como estudante. Ou seja, mesmo antes de iniciar um curso de formação para a docência os futuros professores já possuem alguns saberes decorrentes da sua experiência prévia como estudante.

Diante desta perspectiva, na primeira fase do programa – Fase de letramento – todas as mentoras investigaram alguns aspectos sobre a trajetória profissional de cada uma das professoras iniciantes por meio de uma narrativa escrita sobre as experiências formais e informais de aprendizagem da docência contendo os seguintes aspectos:

- O período da escolarização - narrando fatos e pessoas marcantes de seu período de escolarização;
- A escolha pela docência - explicando as influências que determinam a escolha da profissão;
- A formação inicial, o início na docência e outras experiências formativas - buscando narrar aspectos da formação inicial, experiências vividas no início da docência e em momentos de formação continuada;
- A rede de apoio no início da docência – retratando o apoio ou a ausência deste como um facilitador ou dificultador para a prática docente.

Portanto, é neste contexto que apresentamos abaixo as trajetórias das duas professoras iniciantes participantes desta investigação. Optamos pela apresentação das trajetórias individuais das duas professoras iniciantes, pois compreendemos as trajetórias pessoais e profissionais como únicas e intransferíveis.

### **A trajetória profissional da Professora Ananda**

Segundo Marcelo e Vaillant (2009), a construção da identidade profissional docente se inicia no período em que se é estudante, se solidifica depois, na formação inicial, e se estende durante todo o exercício profissional. No relato de Ananda, ela reafirmou a identidade com o magistério destacando as influências positivas de sua professora do primeiro ano e de um professor de Matemática no Ensino Médio que reforçaram sua **escolha pela carreira** docente.

A escolha pelo curso veio na minha infância, sempre sonhei em ser professora e tive muito incentivo da minha família para os estudos. Me recordo de alguns professores que foram fundamentais na escola pela profissão. Minha querida professora do primeiro ano e o um professor de matemática do ensino médio, eles foram tão profissionais que transmitiam uma segurança e orgulho muito grande em ser professor e isto me fez florescer mais ainda o sonho que tinha (PI Ananda, 06/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: Tarefa).

Tal relato evidencia que o professor inicia sua formação antes mesmo dos cursos formais de formação de professores, ou seja, “ela pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por referenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram” [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 7).

Ananda relatou que inicialmente tinha o desejo de cursar o Magistério, mas que esse desejo não se tornou possível, pois o mesmo foi extinto um ano antes da sua



possível inserção. Sendo assim, notamos o quanto sua escolha pela carreira sofreu influência dos movimentos históricos na educação vivenciados por ela naquele momento, ou seja, com o avanço das políticas docentes e da legislação, especialmente com a LDB 9394/96 e a expansão do ensino superior, o curso de Pedagogia acabou substituindo o Magistério.

Os dados da narrativa da professora Ananda evidenciam que sua escolha docente pela Licenciatura em Matemática esteve atrelada à sua admiração pelo professor de Matemática do Ensino Médio e também à facilidade de aprendizagem do conteúdo matemático apresentado por ela quando estudante.

No ensino médio tive um professor que me fez pensar em ser professora novamente. Sempre gostei muito da disciplina de matemática e o professor Luizão que com seus 60 anos ensinava com o entusiasmo de um recém-formado e com a experiência que sua idade trazia. Simplesmente amei o ensino médio e me direcionou muito na minha escolha acadêmica por conta deste professor, me lembro que no 2 ano fechei com média 10 na disciplina de matemática e ele me perguntou o que iria fazer depois que terminasse o ensino médio, na época não sabia certo o que queria, mas ele me disse algo que marcou “não desperdice esta mente continue a estudar”. Na ocasião eu ri muito e toda a turma ficou me “zoando” depois, mas confesso que com o passar do tempo isto foi algo que me incentivou a escolher a matemática como opção no vestibular (PI Ananda, 06/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: Tarefa).

Observamos que os professores tidos durante seu **período de escolarização** além de terem influenciado na sua escolha pela profissão docente, proporcionaram reflexões importantes sobre seu papel social como professora atualmente:

Olha que legal a responsabilidade e relação de um professor na vida de um aluno, podemos marcá-lo por toda vida com direcionamentos e escolhas profissionais e isto vem agregar ainda mais nossa linda função de mediar o conhecimento (PI Ananda, 28/11/17, Atividade 1.3 Apresentação aos colegas e expectativas iniciais sobre a mentoria, Ferramenta: Fórum).

A **formação inicial** em Licenciatura em Matemática, concluída no ano de 2005, foi relatada pela PI como um período não muito fácil, pois teve que conciliar os estudos com o trabalho no comércio. Destacou que suas notas não eram mais somente 10 como na Educação Básica. Embora com todas as adversidades, dificuldades com o conteúdo e a conciliação do trabalho e estudo, conseguiu concluir o curso de Matemática e ressaltou que o apoio dos seus pais e dos colegas de turma foi imprescindível para que isso acontecesse.

O primeiro ano foi torturante e desmotivador, tudo que eu sabia parecia que tinha sumido, eu nunca tinha tirado uma nota vermelha e logo no primeiro bimestre fiquei com 0,5 de média em cálculo, com isso já fui para exame direto, e isto me desgastou muito, me senti sem chão, pensei por várias vezes desistir e tentar outro curso. Mas lembrava do meu pai falando que estudar e trabalhar não era fácil, mas seria possível mesmo que gastássemos mais tempo. Com este pensamento e com a ajuda dos companheiros de estudos

no 2º ano formamos um grupo de estudo nas aulas vagas para aprender cálculo e isto ajudou bastante, foi então que surgiu o grupo da casa sete, formado por 7 estudantes mulheres do curso de matemática que estavam todas com a dependência em cálculo e assim consegui superar algumas das dificuldades do curso, sempre com o apoio da família, dos amigos e estudando dobrado quando era preciso. Nas semanas de prova quase não dormia, pois chegava da faculdade quase meia noite e ficava estudando pelo menos 2 horas (PI Ananda, 06/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: Tarefa).

No que diz respeito à sua **primeira experiência docente** Ananda relatou que iniciou como professora eventual de Matemática no período noturno conciliando esta experiência com o trabalho numa empresa de alimentos durante o dia. Diante deste contexto, lembrou as principais dificuldades enfrentadas neste período:

Com estas poucas aulas que pegava a noite já senti uma grande dificuldade em comunicar e passar o conteúdo e alguns outros pontos, não me sentia preparada o suficiente para enfrentar uma sala de aula (PI Ananda, 06/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: Tarefa).

Observando a narrativa de Ananda percebemos que sua **dificuldade inicial** estava relacionada ao conhecimento de conteúdo específico, ou seja, o domínio do conteúdo específico da Matemática não era suficiente para ensinar. Era preciso transformar o conteúdo específico em um conteúdo possível de ser ensinado e aprendido pelos seus alunos. Contudo, lhe faltavam elementos para isso e este fato foi que lhe impulsionou no ano de 2007 a buscar uma especialização na área de Instrumentalização Matemática para conseguir trabalhar melhor os conteúdos de matemática com seus alunos e se sentir mais preparada para exercer a docência.

Entretanto, Ananda destacou que mesmo tendo realizado a especialização na área da Matemática não se sentia preparada o suficiente para assumir uma sala de aula e assim, mais uma vez, voltou a estudar: se matriculou num curso de Pedagogia no ano de 2008. Relatou que parte do curso foi realizada na modalidade presencial, mas ao conseguir aulas como professora eventual na EJA no período noturno transferiu o curso para a modalidade a distância e em 2010 o concluiu. Pela trajetória formativa de Ananda permeada pela busca por outras formações denota que nem sempre o que os professores precisam para superar suas dificuldades em sala de aula e para se sentirem mais preparados para a docência seja uma nova formação no nível de graduação, especialização e/ou mestrado/doutorado. O problema está em como esta formação docente tem acontecido nos programas de formação de professores, ou seja, geralmente seu conteúdo formativo não parte do “chão da escola”, não advém inicialmente da prática para uma posterior relação com a teoria, não propiciam

momentos de trocas de experiências entre os pares. Por isso, é comum ver professores com formação qualificada, com especialização, mestrado, doutorado e mesmo assim relatarem dificuldades e falta de preparo para a sala de aula.

Sob tais perspectivas, estudos de Vaillant e Marcelo (2012) apontam que é preciso pensar a formação docente como “ambiente de aprendizagem” e para isso é preciso compreender que a aprendizagem da docência ocorre em diferentes momentos, situações, contextos e meios em ambientes físicos ou digitais e que em ambos o foco deve estar na pessoa que aprende, na situação e no espaço onde atua e na interação entre o aluno e professor e na utilização de ferramentas e meios que facilitem o aprendizado.

Tais aspectos ficaram evidentes na narrativa de Ananda quando relatou sobre a importância do apoio dos gestores da escola, das trocas de experiências e do apoio recebido de outros professores para enfrentar as dificuldades do seu início na docência e assim, conseguir exercer a prática docente com mais qualidade.

As trocas de experiências com outros professores foram muito úteis e ajudaram bastante neste início de carreira, consegui desempenhar melhor meu serviço devido às trocas de experiências que ocorrem, quase metade do meu trabalho é devido a troca de experiências com meus colegas professores. Quando faço algo diferenciado na sala e vejo que não causou muito efeito, conversando com outros profissionais muitas vezes nos detalham outras formas de trabalhar e consigo aplicar a mesma atividade de nova forma e o resultado sai melhor. Percebi que quando estamos exercendo de fato a profissão vejo que precisamos muito mais de informações práticas. E assim vamos seguindo com algumas falhas, mas com o dinamismo sonhador de todo professor, que podemos sim fazer a diferença no ensino e mediar os conhecimentos [...] A escola me deu muito apoio nestes 2 primeiros meses, a coordenadora me ajudou bastante, devido à falta de auxílio em casa que muitas crianças sofriam e por conta de suas dificuldades de aprendizagem encaminhamos metade da turma para reforço no contra turno, chamamos os pais/responsáveis na escola para reuniões para reforçar a importância de ajudarem seus filhos em casa e trazê-los no reforço (PI Ananda, 28/11/17, Atividade 2.2 Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas, Ferramenta: Tarefa).

Notamos pelo relato acima que Ananda avalia as implicações das suas experiências formativas informais pelo reflexo em sua prática docente e na aprendizagem dos seus alunos, corroborando Vaillant e Marcelo (2012) sobre a importância do aprendizado informal para a formação inicial docente.

Embora a PI Ananda tenha relatado ter enfrentado bastante dificuldade no início da docência relata que teve também muitas **experiências positivas e gratificantes** como professora como, por exemplo, a percepção da evolução da aprendizagem dos seus alunos.

Tenho alguns alunos que não sabiam escrever o próprio nome e com o decorrer das aulas já estão lendo sílabas simples e escrevendo o nome completo sozinhos. Tive uma experiência com uma aluna que encaminhei para avaliação, a mãe foi bem resistente no início não queria levar, dizia que a filha não tinha nada, que ela era preguiçosa e esta criança foi diagnosticada com dislexia, e graças a isso conseguimos fazer as intervenções pedagógicas corretas para facilitar sua aprendizagem e com apenas um mês já consegui ver a diferença. Um outro exemplo foi uma criança que já era repetente e tem deficiência intelectual e conseguiu avançar bem e já no final do 2º bimestre estava escrevendo várias palavrinhas em letra cursiva. Isto foi muito gratificante pra mim e para professora que auxiliava na multifuncional, pois os professores anteriores diziam que não seria possível este avanço neste ano (PI Ananda, 28/11/17, Atividade 2.2 Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas, Ferramenta: Tarefa).

As experiências positivas no início da carreira docente proporcionam sentimentos de segurança, entusiasmo e de pertencimento a um determinado corpo profissional, fatores estes que favorecem a fase de estabilização na carreira docente (HUBERMAN, 1998). Segundo Estrela (2010) são estes episódios referentes à turma ou aos alunos vividos ao longo do percurso profissional que são marcantes no início da carreira. Consideramos que tais experiências, juntamente com o apoio dos gestores da escola, de outros professores e da percepção de aprendizagem dos alunos fizeram com que Ananda continuasse motivada a buscar novas aprendizagens e permanecesse na profissão docente.

A trajetória formativa de Ananda apresentada até aqui denota sua necessidade de continuar buscando novas aprendizagens para exercer a docência. Tal aspecto pode ser justificado pelo contexto de inserção docente no qual Ananda iniciou: professora eventual (não tinha turma fixa) característica esta que dificultava ainda mais a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Desde a minha primeira formação em 2005 até a finalização do curso de pedagogia ministrei aulas temporárias, um pouco pelo estado passando por várias turmas do ensino fundamental, médio e técnico, e depois no EJA por 1 ano, mas se juntar os meses em sala dariam uns 2 anos apenas. Mesmo com pouca experiência em sala de aula percebi que precisava me aperfeiçoar mais, nos anos seguintes me especializei em educação especial e psicopedagogia institucional e clínica. Estas últimas especializações que fiz me despertaram um interesse pela educação inclusiva que me fizeram pensar em continuar me aperfeiçoando nesta área (PI Ananda, 06/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: Tarefa).

Ananda relatou que após o seu término de contrato como professora temporária de Matemática ficou alguns anos longe da sala de aula, trabalhando fora da área da educação e seu **retorno à carreira docente** se deu apenas no início de 2017 ao ser aprovada no concurso para professora dos Anos Iniciais na rede municipal de sua cidade.

No que concerne à sua reinserção na carreira docente Ananda relatou que passou novamente por momentos de dúvidas, desafios e questionamentos característicos do início da docência. De acordo com Huberman (1998) tal fato pode ocorrer não apenas quando o professor inicia na carreira docente, mas também quando ele assume a função docente em outro nível de ensino como foi o caso vivenciado por Ananda.

Este retorno para a educação confesso que tem sido bem desafiador e complicado para mim, não imaginava que teria tantos questionamentos e tantas dúvidas. Este início de carreira me fez refletir muitas coisas e me fez ter dúvidas se realmente seria isto que eu queria para mim. Me fez lembrar do meu sonho de ser professora e ao mesmo tempo me colocou na parede frente às dificuldades que venho encontrando. Estes sentimentos que senti me fizeram repensar muitas coisas, e por outro lado me ajudaram a ver que não sou a única professora que passa por estas angústias e um dos caminhos que ajudam bastante é a troca de experiências com outros professores e o aperfeiçoamento permanente [...] Recentemente fiz um curso de formação na “Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência” que me ajudou bastante e entender as diversas dificuldades de um professor iniciante e com isso consegui perceber que não estava sozinha e isto faz parte do processo de mudança que passamos. É naturalmente normal sentirmos esta ansiedade e mesmo dificuldade quando mudamos uma rotina ou uma fase de ensino que estamos acostumados. Percebi que não estou sozinha e tantos outros professores passam pelos mesmos entraves e sentem as mesmas coisas (PI Ananda, 06/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: Tarefa).

Contudo, percebemos pelo relato de Ananda que a mesma já compreende que esses sentimentos não são experimentados exclusivamente por ela e que por já ter vivenciado e conseguido superar esses sentimentos ressalta novamente a **fonte imprescindível para a formação docente**: a troca de experiências com outros professores e a formação permanente. Tal perspectiva corrobora a ideia da formação docente como um processo contínuo, sem um fim estabelecido a priori, sendo o início da docência apenas uma das etapas do processo de formação (MARCELO, 1999; MIZUKAMI, 2002).

E, por fim, percebemos que toda a narrativa sobre sua trajetória formativa além de trazer elementos importantes para a compreensão da constituição da sua identidade profissional docente, também propiciou que Ananda refletisse acerca de toda sua vivência até aqui valorizando todo o caminho percorrido e aonde deseja chegar.

Esta análise da minha própria formação me fez lembrar das minhas “raízes”, de “onde vim” e me dá forças para continuar a caminhada e direcionar para “onde quero ir”. Refletir tudo isto me fez valorizar ainda mais as minhas escolhas e ver o quanto ainda posso melhorar e que não devo parar por aqui com minha formação acadêmica, ou melhor tenho a obrigação de fazer mais, de me aperfeiçoar, de continuar estudando. Para os próximos

passos, penso em fazer um mestrado ou mesmo uma nova faculdade para que possa compartilhar mais experiências e conhecimentos e quem sabe eu possa ter a felicidade de ser a querida professora [cita o nome da professora] e/ou querido professor [cita o nome do professor] na vida de alguns alunos. Não quero ser apenas mais uma professora, quero fazer a diferença, ser a diferença ou pelo menos parte desta diferença no ensino dos meus alunos (PI Ananda, 06/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: Tarefa).

Tal relato evidencia o comprometimento de Ananda com a educação e sua **vontade de continuar aprendendo como uma ferramenta formativa permanente** para o processo contínuo de aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001).

### **A trajetória profissional da Professora Lara**

Embora Lara tenha relatado o incentivo recebido de seus pais para se dedicar aos estudos e sua facilidade na aprendizagem dos conteúdos até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacou uma lembrança negativa do seu **período de escolarização**: o desconforto por não ter amigos.

Desde pequena me lembro claramente da importância que minha família sempre deu aos estudos. Meus pais são formados e os dois possuem Pós-Graduação e o que mais ouvi na infância é que meu único trabalho deveria ser estudar. Mas a minha relação com a escola e os estudos nunca foi fácil e tranquila. A lembrança que tenho hoje é de um lugar hostil onde não era gostoso estar. Era como se eu não me encaixasse. Até a quarta série, hoje quinto ano, eu até me saía bem nos conteúdos, então o desconforto maior era o fato de não ter amigos e estar sempre sozinha. Porém, nos anos seguintes, com o aumento da complexidade dos conteúdos e as notas baixando, a tensão aumentou não só na escola, mas em casa também. A estratégia que criei para enfrentar as dificuldades que tinha com os estudos foi aprender a decorar (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Além disso, a PI também destaca que após a 5ª série, além de não ter amigos, percebeu que os conteúdos das aulas foram se tornando mais complexos e com isso suas notas foram diminuindo. Diante de tal dificuldade e da necessidade de aprender a estudar, a solução encontrada foi adotar a “decoreba” como estratégia de aprendizagem, prática esta que a fez rever sua forma de estudar.

Porém, nos anos seguintes, com o aumento da complexidade dos conteúdos e as notas baixando, a tensão aumentou não só na escola, mas em casa também. A estratégia que criei para enfrentar as dificuldades que tinha com os estudos foi aprender a decorar. Hoje eu me vejo com a necessidade de aprender a estudar e hoje eu faço isso com vontade (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Lara também apresenta em seu memorial de formação que, embora tenha tido a influência de bons professores durante sua trajetória escolar, admiração pelo

trabalho docente desenvolvido por sua mãe em uma escola de Educação Infantil e por gostar de estar com crianças, a **escolha pela carreira docente** não foi um caminho planejado.

Tive professores muito bons, dos quais me lembro com carinho. Na sétima série tive uma professora de ciências que era incrível. Fazíamos muitas experiências nas aulas dela, isso fez com que eu gostasse muito de ciências, essa talvez fosse a única matéria na qual me saía bem. Isso teve muita influência na área que anos mais tarde eu escolheria como foco para um curso superior que era a área de biológicas [...] Não planejei ser professora. Minha mãe é professora na educação infantil e boa parte da minha adolescência eu ia à escola com ela no início do período letivo para ajudar na adaptação das crianças. Minha mãe sempre teve muito jeito com os pequenos, ela sabe cativar e sempre foi muito carinhosa. Eu sempre admirei isso nela e era muito divertido ajudar. Eu achava incrível como ela tinha paciência e sempre havia uma música para cada momento. As crianças rapidamente ganhavam autonomia. Mas na época, ainda que eu gostasse de estar com as crianças não era suficiente para que eu sentisse que queria seguir o mesmo caminho (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Ao iniciar o curso de Ciências Biológicas, Lara não tinha a pretensão de ingressar na carreira docente. Todavia, ao finalizar o curso a docência foi a única opção de trabalho que encontrou.

[...] lembro bem de sempre dizer, inclusive nos estágios de docência que professora eu não seria. Tentei conhecer bem todas as áreas nas quais pudesse trabalhar como bióloga, mas quando me formei e a necessidade de trabalhar surgiu só encontrei lugar na sala de aula (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Lara **iniciou na carreira docente** como professora temporária de Ciências na Rede Estadual de Ensino com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e afirma que, embora não considere esta uma boa experiência, foi neste período que descobriu o gosto por atuar como professora de crianças, no seu caso com alunos do sexto ano.

Em 2006, comecei a trabalhar como professora substituta nas escolas estaduais em Araraquara. Uma experiência que certamente jamais repetirei, mas que me ajudou a perceber que apesar dos percalços eu gostava de dar aulas para as crianças menores, no caso, o sexto ano. Ali ainda havia respeito. Mas eu não estava feliz no estado e menos ainda na condição de substituta. Havia muita precariedade e falta de respeito, tanto por parte dos alunos, como da direção. Substitutos não eram bem-vindos. Ser quebra galho não era para mim (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Após seu primeiro ano de experiência como professora temporária, Lara destaca que, a preferência em atuar como professora de crianças e pela influência de uma amiga a levaram a ingressar no curso de Pedagogia.

Em 2007 fiquei sabendo que uma amiga, que havia feito Biologia comigo estava fazendo Pedagogia na Federal em São Carlos e pensei que se a

oportunidade surgisse eu gostaria de fazer esse curso, pois se eu gostava de estar com as crianças do sexto ano, certamente gostaria de estar com as menores. No mesmo ano surgiu uma oportunidade de bolsa em um cursinho pré-vestibular e eu consegui entrar. Em 2008 comecei o curso de Pedagogia na Universidade Federal (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Depois de formada em Pedagogia, **outra experiência** que Lara destaca ter tido foi como auxiliar docente de Educação Infantil da Rede Privada de Ensino e relata as aprendizagens ocorridas durante o período: trocas fraldas, contação de histórias e interagir com as crianças. Durante esse período de atuação como auxiliar docente de crianças pequenas, Lara afirma que se inspirou nas práticas pedagógicas de sua mãe, que era professora de Educação Infantil.

Meu início de docência em São Carlos foi interessante, pois foi em uma escolinha de educação infantil particular. Na verdade, eu não era exatamente docente, mas auxiliar docente. Aprendi a trocar fraldas, mas também a contar histórias. Me lembrei do repertório infantil que minha mãe tinha e aprendi a me soltar mais com as crianças (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Além da experiência na Educação Infantil de uma escola privada, Lara destaca que também teve oportunidade de atuar nos Anos Iniciais desta mesma escola como professora de Educação Ambiental e relata com satisfação o desenvolvimento de um trabalho sobre horta realizado com as crianças.

Também tive a oportunidade de trabalhar como professora de educação ambiental para as séries iniciais nessa mesma escola. Montei minha primeira horta com a ajuda das crianças e de uma horticultora fantástica com quem aprendi muito (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Após 10 meses atuando como professora na escola particular, Lara se desligou desta escola pois foi chamada para ingressar como professora temporária na rede municipal de ensino. Lara assumiu uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais em caráter de substituição e relata ter revivido as angústias de quando foi professora temporária na rede estadual principalmente as relacionadas com não conseguir ter um planejamento fixo.

Saí quando fui chamada na prefeitura em 2013 para trabalhar como ACT. Escolhi uma sala de 4º ano. Mas permaneci nela como professora somente um mês e meio. Era ano de mudança de governo e a professora responsável da sala que estava no cargo comissionado retornou. Fiquei na mesma escola, mas como apoio e substituição. Revivi algumas angústias de ser substituta no estado. Ter que estar preparada para qualquer coisa sem ter noção do que virá e sem poder seguir um planejamento é fator de angústia para mim. Não gostei da experiência (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

No ano seguinte, Lara relata ter continuado atuando como professora temporária da rede municipal, mas com uma turma de Educação Infantil e destaca



que foi uma experiência bastante positiva e que poderia ter continuado como professora de Educação Infantil, caso tivesse ficado melhor classificada no concurso para este nível de ensino. Entretanto, acabou sendo chamada para se efetivar como professora do Ensino Fundamental.

Foi uma experiência sensacional. Dividi a sala com uma colega que hoje é amiga. Vivi momentos de muito carinho com as crianças, me apaixonei pela educação infantil, mas me entristeceu ver como muitos colegas subestimam tanto a capacidade das crianças e estão ali com tão pouco comprometimento. Eu teria permanecido no infantil, mas meu caminho foi outro. Me saí muito melhor na prova do concurso para o fundamental e então segui no fundamental (PI Lara, 18/11/17, Atividade 2.1 Diário do professor(a) iniciante, Ferramenta: diário).

Ao se efetivar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Lara assumiu uma turma de 1º ano e relata que sua trajetória docente desde então tem sido dividida entre angústias e alegrias, angústias quando se depara com alguma dificuldade e alegrias quando tal dificuldade é superada.

De lá para cá, o caminho se divide entre alegrias e angústias. Angústias quando me vejo diante de alguma dificuldade como, compreensão de determinado modo de desenvolver um conteúdo, ou da dificuldade de algum aluno e alegria quando uma dificuldade é superada, um obstáculo é vencido (PI Lara, 18/11/17, Atividade 2.1 Diário do professor(a) iniciante, Ferramenta: diário).

Lara caracteriza seu **início na docência** dos Anos Iniciais permeado por um misto de sentimentos: alegria por ter a própria sala e medo por não saber alfabetizar e não ser uma boa professora alfabetizadora.

Meu início de docência foi permeado por sentimentos contraditórios, por um lado feliz de iniciar com uma sala que eu pudesse chamar de minha, por outro com medo por ser alfabetização e eu não saber se teria “jeito” de alfabetizadora, e também por não saber por onde e como começar. Foi ao mesmo tempo desafiador e assustador. Talvez seja mesmo isso que sente qualquer professor iniciante (PI Lara, 18/11/17, Atividade 2.1 Diário do professor(a) iniciante, Ferramenta: diário).

A **dificuldade inicial** apresentada por Lara relaciona-se com o conhecimento dos conteúdos para a faixa etária que atuava, principalmente de não conseguir compreender de maneira prática a descrição de um determinado conteúdo. Além disso, destaca que a partir dessa dificuldade “do que ensinar” surge a dificuldade de “como ensinar” e desta a dificuldade “como disciplinar para ensinar”.

Meu primeiro desafio foi ter conhecimento dos conteúdos abordados para a faixa etária do 1º ano. Desafio esse, que ainda permanece. No início do ano todos os professores de cada série sentam com seus pares para rever os conteúdos gerais do ano, mas isso é feito de forma muito aligeirada, então eu sinto que ainda tenho sim dúvidas na compreensão do que seria de maneira prática a descrição de determinado conteúdo [...] Junto à dificuldade de ter que compreender o que ensinar vem a dificuldade de compreender como ensinar, que vem seguida da dificuldade de como disciplinar para ensinar. São dificuldades que não surgem de forma isolada e não tem começo e fim

determinados, elas se sobrepõem (PI Lara, 18/11/17, Atividade 2.1 Diário do professor(a) iniciante, Ferramenta: diário).

Lara relata que a **superação dessa dificuldade inicial** se deu pelo apoio recebido de seus pares e pela coordenação da escola. Ressaltou também que esse apoio minimizou as angústias acerca das dificuldades encontradas no seu início da docência.

O processo inicial de superação desse desafio só se fez possível pelo apoio dos pares. Me lembro que na primeira reunião de planejamento no início do ano saí da escola ao final do dia com três semanários de três professoras diferentes do 1º ano. Eles foram minha salvação inicial. Por longos seis meses permaneci com os três, estudando conteúdos e diferenças metodológicas até acabar ficando somente com aquele que mais me identifiquei na forma de trabalho. Me senti muito bem acolhida pelos pares e pela coordenação pedagógica da escola na qual iniciei e penso que isso tenha diminuído consideravelmente minhas angústias (PI Lara, 18/11/17, Atividade 2.1 Diário do professor(a) iniciante, Ferramenta: diário).

Nota-se pelo relato de Lara o quanto ela valoriza os momentos de trocas de experiências entre os pares como um aspecto que contribui para seu desenvolvimento profissional e destaca o quão importante seria se a gestão escolar propiciasse mais momentos para o compartilhamento de práticas pedagógicas bem-sucedidas bem como de dificuldades entre os pares.

Quando há boa vontade dos pares, trocas muito benéficas ocorrem, infelizmente, sinto que há algumas vezes um clima de competição dentro da escola que é muito desfavorável. Colegas já com dez anos de experiência numa determinada faixa etária não compartilham, e quase que “escondem” suas práticas bem-sucedidas [...] dúvidas permanecem e poderiam ser melhor resolvidas se houvesse mais organização da escola no período de planejamento do semestre e no favorecimento de momentos pré organizados e pré planejados de trocas entre os professores mais experientes e os iniciantes. Infelizmente o lema ainda é cada um por si [...] a gestão escolar poderia ajudar neste ponto, proporcionando reuniões coletivas pedagógicas que permitam que os professores comentem suas dificuldades e ou experiências bem-sucedidas. O compartilhamento de ideias e a oportunidade de fala ajudará na mudança de comportamentos egoístas, pois a turma que você está lecionando hoje, amanhã será de outra professora. Os educandos não são meus ou seus e sim da escola. Portanto, devemos sempre pensar no melhor para estes educandos (PI Lara, 03/12/17, Atividade 2.2 Linha do tempo e descrição das atividades, resolução de problemas e conquistas, Ferramenta: tarefa).

Lara também relata como conseguiu lidar com cada uma dessas dificuldades e destaca que para enfrentar/superar cada uma delas encontrou uma estratégia diferente. Para a dificuldade relacionada aos conteúdos a serem ensinados destaca que o apoio dos pares e da coordenação pedagógica foi de grande valia. Entretanto, a maneira de como ensinar o que mais contribuiu foi a ajuda dos pares e, a dificuldade de disciplinar a sala foi algo que ela teve que aprender sozinha, pois percebeu que cada turma de alunos é única e, portanto, não há um modelo a ser seguido.

Aquilo que dizia respeito a o que ensinar tive apoio dos pares e da coordenação, como já dito. O que dizia respeito a como ensinar a ajuda veio muito presente dos pares. Praticamente todo dia eu batia na sala ao lado e pedia ajuda, sorte que encontrei alguém muito paciente para me ajudar. Interessante que hoje sou eu quem dá suporte para uma professora também iniciante. Agora, no que dizia respeito a disciplinar a sala eu tive que aprender por mim mesma, porque cada sala é única, então foi preciso analisar dia a dia a resposta dos alunos às minhas comandas. Eu diria que só hoje, passando a segunda vez pelo primeiro ano, posso dizer que estou curtindo um pouco mais. O primeiro ano foi de muita preocupação em fazer tudo o menos errado possível. Só agora no segundo ano com a mesma faixa etária eu posso dizer que me soltei um pouco mais e curtir a troca com as crianças. Hoje eu consigo rir de coisas que eles dizem sem ter medo de perder o controle da sala de aula, ou pelo menos sabendo como retomar a fala. Sei que posso ser ainda melhor, mas hoje já compreendo um pouco mais que é preciso tempo e experiência. O início da docência é sim de sobrevivência. Se eu não estivesse em um ambiente acolhedor e com professoras dispostas a me amparar, não tenho dúvidas de que teria sido um começo muito mais árido. Só a coordenadora pedagógica não teria me dado conta das minhas necessidades. O professor iniciante precisava sim ter garantida uma rede de apoio que não ficasse contando com a boa vontade das pessoas. Eu tive sorte, porque sei de colegas em outras escolas que não tiveram acolhimento por parte dos pares. O que me faz hoje sobreviver e permanecer na carreira é sem dúvida o compartilhamento com os pares e o carinho das crianças. Cada vez que elas descobrem o mundo eu descubro junto, como se fosse sempre a primeira vez (PI Lara, 18/11/17, Atividade 2.1 Diário do professor(a) iniciante, Ferramenta: diário).

Lara também ressaltou em seu relato que uma das **dificuldades do início da docência** ainda permanece, como, por exemplo, o conhecimento dos conteúdos específicos, e fez reflexões importantes acerca dos desafios da docência que ocorrem ao longo do tempo.

Meu primeiro desafio foi ter conhecimento dos conteúdos abordados para a faixa etária do 1º ano. Desafio esse, que ainda permanece. No início do ano todos os professores de cada série sentam com seus pares para rever os conteúdos gerais do ano, mas isso é feito de forma muito aligeirada, então eu sinto que ainda tenho sim dúvidas na compreensão do que seria de maneira prática a descrição de determinado conteúdo [...] Mas os desafios mudam. Hoje eu diria que me preocupo também com a questão de ter um aluno especial na sala de aula. Dependendo do tipo de necessidade da criança não há estrutura alguma por parte da escola (PI Lara, 18/11/17, Atividade 2.1 Diário do professor(a) iniciante, Ferramenta: diário).

Além de ter realizado uma segunda graduação, Lara demonstra perceber que a profissão docente exige uma formação contínua ao mostrar-se interessada em seu desenvolvimento profissional docente ao relatar seu interesse em cursar mestrado e algumas especializações, ou seja, em continuar aprendendo.

[...] e hoje eu sinto que ser professora é um caminho que eu vou construindo aos poucos. Estudar ainda é uma tarefa difícil para mim e eu preciso estudar sempre. Gostaria de fazer mestrado, mas não me vejo conseguindo estudar tanto assim. Não descarto a possibilidade, mas no momento foco mais nas oportunidades de fazer uma pós lato sensu nas áreas de ensino da matemática nas séries iniciais e alfabetização e letramento, e futuramente na

área de educação infantil (PI Lara, 09/02/18, Atividade 3.2 Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação, Ferramenta: tarefa).

Em relação às suas expectativas para o início do ano letivo, Lara relata o desejo de melhorar sua prática docente de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos, melhorar seu relacionamento e envolvimento com os alunos e ter mais autoconfiança.

Espero melhorar minha atuação como professora direcionando de maneira mais assertiva e efetiva os objetivos e atividades de aprendizagem propostas, assim como meu relacionamento e envolvimento com a turma, o qual é reflexo direto do crescente processo de autoconhecimento e autoconfiança que a experiência e a reflexão vão proporcionando. O sentimento que mais tenho no momento é de querer fazer o meu melhor seja como for e aonde for (PI Lara, 12/17, Atividade 2.3 Narrativa sobre o próximo ano letivo, Ferramenta: tarefa).

Notamos neste relato de Lara seu comprometimento com seu papel enquanto profissional da educação e seu desejo em ampliar seu conhecimento profissional e adquirir mais confiança em sua prática docente.

Nos dois capítulos seguintes apresentaremos o acompanhamento da professora Ananda e Lara no PHM, seu contexto de atuação, suas demandas e as ações de mentoria desenvolvidas pela sua mentora. Contudo, optamos por apresentar o acompanhamento de cada uma das PIs em capítulos separados, pois consideramos que cada uma das díades constituiu num caso que possui necessidades formativas específicas decorrentes da trajetória formativa e do contexto de atuação das PIs.

Destacamos que o contexto de atuação das professoras iniciantes (PIs) refere-se ao ano 2018 e 2019 e foram obtidos por meio da primeira atividade na Sala de Acompanhamento, na qual as mentoras solicitaram à sua PI a descrição dos seguintes aspectos: estrutura e espaço físico da escola, o ano/série que atuam, o perfil dos alunos e a rede de apoio. Ressaltamos que a análise do contexto se faz importante para o desenvolvimento da mentoria, pois traz elementos importantes para que a mentora consiga ter uma melhor compreensão das demandas apresentadas pela sua PI e, conseqüentemente, na identificação de suas necessidades formativas e na proposição das ações de mentoria. Já adiantamos que o contexto de atuação das duas PIs possui algumas semelhanças e também diferenças em relação à rede de apoio, ambiente escolar/espaço físico, sala de aula e perfil de alunos.

É importante ressaltar que as demandas apresentadas no acompanhamento das PIs foram organizadas a partir do olhar da autora sobre o diálogo estabelecido,

ou seja, sobre o processo de mentoria ocorrido em cada uma das díades a partir das narrativas presentes no ambiente virtual.

#### 4. ACOMPANHAMENTO DA PROFESSORA INICIANTE ANANDA NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA: o contexto, as demandas e as ações de mentoria

Neste capítulo apresentaremos o acompanhamento da professora iniciante (PI) Ananda durante sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) no ano de 2018 e 2019 com a mentora Vanessa, bem como seu contexto de atuação.

##### 4.1 O contexto de atuação da PI Ananda

A mentora Vanessa inicia a Fase do Acompanhamento com sua PI Ananda solicitando que ela faça uma narrativa escrita sobre o contexto em que atua. Para isso, pede para que ela descreva o contexto da escola, seus colegas de trabalho e alunos, traçando um perfil de sua turma e as expectativas de aprendizagem que possui deles até o final do ano. O intuito desta atividade é de que ela traga subsídios para que a mentora compreenda as demandas da PI. Espera-se também que o fato desta atividade estar localizada na sala de acompanhamento, que é uma sala individual para a interação da PI com sua mentora, propicie um vínculo mais próximo da PI com a mentora e, conseqüentemente seu engajamento no programa.

Apresentamos no quadro abaixo algumas informações sobre o contexto escolar no qual a professora Ananda está inserida como, por exemplo, a estrutura física da escola, o ano e breve perfil dos seus alunos e a presença ou ausência de uma rede de apoio (Quadro 6).

**Quadro 6** – Contexto de atuação docente da PI Ananda durante a participação no programa

Ano	Contexto de atuação		
	Ambiente escolar/estrutura/ espaço físico	Ano/Perfil dos alunos	Rede de apoio
2018	Escola Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);  Afastada do centro da cidade e localizada numa região considerada carente.	Atuou no 3º ano;  Alunos considerados carentes;  Total de 18 alunos: 4 com laudo multifuncional <sup>20</sup> (a maioria com acompanhamento só na escola).	Presença de uma professora auxiliar todos os dias;  Presença da coordenação pedagógica.

<sup>20</sup> Refere-se à avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar composta, geralmente por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e se necessário neurologistas ou ainda outros profissionais como oftalmologistas, pediatras etc, para determinar ou eliminar fatores, em todas as áreas, que possam estar comprometendo o processo de aprendizagem.

	Boa estrutura física, com atendimento educacional especializado, biblioteca, quadra de esportes e laboratório de informática.	4 alunos que ainda não leem, 8 alunos que só escrevem em caixa alta.	
2019	Mesma escola do ano anterior.	Atuou no 3º ano; Total de 20 alunos; 3 alunos reprovados, sendo que um já possui laudo médico como “limitrofe”; 4 alunos com deficiência intelectual laudados por equipe multidisciplinar, 5 alunos em processo para avaliação e 2 alunos que serão acompanhados para ver se haverá necessidade de avaliar ou se é apenas defasagem de aprendizagem.	Conta com a ajuda de uma auxiliar duas vezes por semana.

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora Ananda atuou como docente nos anos de 2018 e 2019 numa mesma escola municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada em uma região social e economicamente desfavorecida, que compreende o 1º ao 5º ano. Em ambos os anos Ananda atuou como professora efetiva com turmas de 3º ano. O contexto de trabalho apresentado por ela corrobora a característica do contexto em que atuam a maioria dos professores que estão em início de carreira: escolas localizadas em bairros afastados do centro e menos favorecidos social e economicamente e com turmas mais difíceis (FREITAS, 2002). Embora o seu contexto de trabalho esteja localizado na periferia, a escola possui uma boa estrutura física, com atendimento educacional especializado para os alunos, biblioteca, quadra de esportes, possui laboratório de informática, pois foi reinaugurada no ano anterior.

Em relação à equipe de trabalho da escola relatou que, embora a maioria dos professores e funcionários residam na cidade, vários outros moram nas cidades vizinhas. Tal fato cria uma rotatividade considerável de professores na escola, pois muitos professores acabam pedindo remoção para os bairros centrais. Ananda considerou essa elevada rotatividade de professores como um aspecto negativo, mas destaca que há também um aspecto positivo presente nesta rotatividade: geralmente os professores recém-chegados à escola costumam ter mais comprometimento e

estão mais dispostos a ajudar os colegas do que os professores que estão há mais tempo na escola.

Isto de certa forma é bom pois cria um vínculo mais “interessado”, por incrível que pareça percebo uma atenção, comprometimento e ajuda maior dos professores novos de casa. Os colegas com mais tempo de casa acabam não incentivando tanto como um recém-chegado na escola, pelo contrário os professores mais antigos às vezes desmotivam dizendo “não adianta fazer diferente, o aluno aqui é assim.... muitos não aprendem” (PI Ananda, 22/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: Tarefa).

Relatou também que os professores que estão há mais tempo na escola têm uma visão mais pessimista da educação e profissão docente e que desestimulam os professores iniciantes a procurarem por formação continuada. Contudo, percebemos que Ananda não corrobora este tipo de pensamento e demonstra saber que ser professor exige um processo contínuo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida e que não há uma “receita” pronta para ensinar, pois os alunos e suas respectivas dificuldades mudam ano a ano.

Neste início de ano, durante nossa formação pedagógica ouvi de uma professora com 20 anos de profissão: “não adianta fazer formação é tudo a mesma coisa e depois na prática não dá pra aplicar nada”. É triste ouvir um pensamento deste, sem base nenhuma, dizer que não adianta fazer uma formação é o mesmo que dizer que o professor já possui todos os conhecimentos necessários para ministrar suas aulas e que os alunos serão sempre os mesmos, apresentaram as mesmas dificuldades e já temos a “receita” da aprendizagem e é só seguir. Por sorte este é um pensamento da minoria, mas uma realidade em minha escola (PI Ananda, 22/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: Tarefa).

Outro aspecto positivo do contexto escolar de Ananda é a presença de uma professora auxiliar disponível quase todos os dias da semana para ajudá-la com sua turma e com a outra turma de 3º ano da escola. Segundo ela, esse fato é algo raro na escola porque nos outros anos havia apenas uma auxiliar para o 1º ao 4º ano.

Em relação aos seus alunos relatou que a maioria deles residem no próprio bairro e/ou de bairros vizinhos e que grande parte deles recebem bolsa família, sendo em alguns casos este o único sustento da família. Afirmou também que de forma geral são alunos carentes, muitos são criados pelos avós e tios, com pouco apoio em casa e com muitas dificuldades de aprendizagem. A heterogeneidade dos alunos da professora Ananda é apresentada no excerto abaixo.

A minha sala este ano tem 18 alunos, sendo 4 com laudos da multifuncional. Pelo que percebi dos alunos, alguns tem apoio e atenção apenas na escola. Acredito que terei bastante trabalho com esta turma, mas nada que não seja possível. Tenho 4 alunos que ainda não leem, 8 alunos que só escrevem em caixa alta. O trabalho terá que ser bem elaborado e a atenção individual terá que ser maior aos alunos com estas defasagens (PI Ananda, 22/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: Tarefa).



Em relação ao perfil dos alunos embora Ananda tenha relativamente poucos alunos (18), se comparado com a maioria das escolas públicas brasileiras<sup>21</sup>, ela percebe que terá um desafio maior durante o ano. Afinal, além de ter quatro alunos com deficiência intelectual (DI) inseridos em sua sala de aula, o restante da turma está em níveis de aprendizagens bem diferentes. Ananda demonstrou ser uma professora bastante observadora, atenta e comprometida, pois em menos de um mês de aula ela já conseguiu identificar o nível de aprendizagem de cada um de seus alunos em Língua Portuguesa.

Analisando o contexto de atuação apresentado pela professora Ananda percebemos que, de modo geral, está vivenciando a docência em um ambiente favorável, algo que não é comum para quem está iniciando na carreira docente. Consideramos como aspectos favoráveis à docência vivenciados por ela a presença dos seguintes elementos: boa estrutura física da escola, poucos alunos, presença da coordenação pedagógica e de seus pares, bem como o auxílio de uma professora auxiliar quase todos os dias da semana. Contudo, notamos que, embora tenha poucos alunos, a presença de quatro alunos de inclusão e da defasagem de aprendizagem dos outros alunos exigiram de Ananda um esforço maior.

Ananda também trouxe em sua narrativa suas expectativas para o ano que estava iniciando.

Ao final deste ano letivo, espero que eles compreendam o básico de exigências necessárias para um 3 ano, que eles cheguem ao final do ano sabendo interpretar uma leitura, cada aluno dentro da sua dificuldade. De início já entendo que os rendimentos não serão iguais e as avaliações serão diferentes, mas espero que todos cresçam e se desenvolvam um pouco mais seus saberes. Espero ajudar meus alunos com suas aprendizagens, que eles compreendam a essência das tabuadas, que possam aplicar as 4 operações, que consigam identificar os diferentes tipos de gêneros textuais e principalmente compreendam o que estão lendo. Espero que ao final do ano tenha alunos mais conscientes, estudiosos e que tenham novas perspectivas de vida e queiram se tornar cidadãos melhores (PI Ananda, 22/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: Tarefa).

Ao observar a narrativa da professora Ananda, notamos que nenhuma de suas expectativas estão relacionadas à superação de alguma dificuldade específica de sua prática, mas sim à expectativa de aprendizagem dos seus alunos (“espero que eles compreendam o básico de exigências necessárias para um 3 ano”). Aprendizagem

---

<sup>21</sup> Segundo o Artigo 2º da Resolução SE 2, de 8-1-2016, que estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, o número de alunos para classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode chegar a 30.

esta, relacionada ao conteúdo a ser ensinado (“que eles compreendam a essência das tabuadas, que possam aplicar as 4 operações, que consigam identificar os diferentes tipos de gêneros textuais e principalmente compreendam o que estão lendo”), mudança de comportamento (“alunos mais conscientes, estudiosos”) e de vida (“nova perspectiva de vida” e “se tornar cidadãos melhores).

Tais informações sobre o contexto de atuação de Ananda são imprescindíveis para que a mentora compreenda as demandas trazidas por ela e, assim consiga propor ações mais alinhadas e efetivas em consonância com o contexto de atuação da PI e suas expectativas.

No ano de 2019 Ananda continuou atuando na mesma escola e no mesmo nível de ensino do ano anterior (3º ano) e relatou sua indignação com os prejuízos trazidos para a escola em decorrência de um assalto. Ananda relatou que neste ano ela também poderia contar com a ajuda de uma professora auxiliar durante dois dias na semana e demonstra estar confiante em poder contar com a ajuda desta professora principalmente para o desenvolvimento de um trabalho mais direcionado com os alunos que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem.

Este ano continuo na mesma escola que estava no ano passado, uma das escolas mais carentes de nossa cidade e que enfrenta várias dificuldades, já voltamos tristes com a informação que a escola foi assaltada em janeiro e roubaram a TV, caixa de som, rádios e até mesmo materiais escolares, quebraram alguns vidros e causaram alguns prejuízos para escola. E infelizmente ninguém viu nada e não sabe de nada, pois não há casas no mesmo quarteirão da escola e isso acaba facilitando para estas ações [...] a princípio terei uma auxiliar em 2 dias na sala e isso será importante, pois conseguirei fazer um trabalho mais direcionado com os alunos que possuem mais dificuldades de aprendizagens (PI Ananda, 18/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas". Neste ano, fiquei com uma turma do 3 ano. Ferramenta: tarefa).

Sobre as aprendizagens observadas em sua turma, Ananda relatou que neste ano sua turma conta com 20 alunos, sendo três alunos advindos de reprovação (sendo que um deles possui laudo médico de limítrofe), quatro com deficiência intelectual laudados por equipe multidisciplinar, cinco que estão em processo para avaliação e dois alunos em fase de acompanhamento para verificar a necessidade de avaliação multidisciplinar ou se é apenas defasagem de aprendizagem. Além disso, destacou algumas dificuldades apresentadas pelos seus alunos em relação à escrita, interpretação de texto, coordenação motora/lateralidade.

[...] Sempre que retornamos das férias, a impressão que tenho é que os alunos “deletam” partes de suas aprendizagens quando retornam. Conversei com as professoras do ano anterior e alguns alunos parecem que desaprenderam tudo, nestes 3 dias de aulas fiz uma revisão de alguns

conteúdos do 2º ano e neste primeiro diagnóstico já vi que 11 alunos não sabem nem escrever o nome deles completo, escrevem apenas o primeiro nome. Eu vi o trabalho das demais professoras e foi trabalhado o ano inteiro o nome, mas será que só copiavam e não assimilaram? O nosso apostilado traz isso também e são diversas atividades, e mesmo assim não “aprenderam”. A estratégia adotada não foi a melhor? E a falta de compreensão e interpretação é outro ponto que já percebi que estão bem diferentes de minha turma do ano anterior. A coordenação motora, princípios básicos como: direita e esquerda eles estão com dificuldade, já até falei com o professor de educação física para ajudar neste ponto (PI Ananda, 18/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).

Em relação ao perfil da turma, Ananda destacou que a maioria dos alunos são do próprio bairro ou das proximidades e os caracteriza como sendo crianças muito falantes. Destacou também a presença de uma criança tida como “muda” mas que é caracterizada pela escola como uma criança que não gosta de falar, sendo esta uma característica dela apresentada desde a Educação Infantil.

A maioria dos alunos da turma são do próprio bairro, ou das proximidades e já estudavam na escola, porém no período da tarde, tenho 12 alunos que vieram do período da tarde para manhã, 3 alunos que já era do 2º ano da manhã, 3 alunos que são reprovações do 3º ano, sendo 2 da manhã e 1 da tarde. E apenas 2 alunos vieram transferidos de outra escola. Essa turma já percebi que gosta de falar bastante, com exceção de uma aluna que os amiguinhos me falaram que é “muda” e depois conversando com coordenadora pedagógica me informou que ela não gosta de falar e isso já um problema desde do infantil (PI Ananda, 18/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).

Sobre as expectativas para o ano letivo de 2019, Ananda relatou que sua preocupação com as aprendizagens não apenas cognitivas, mas também emocionais de seus alunos. Notamos em seu relato o compromisso social de Ananda para com a profissão docente.

E o que esperar dessa turma esse ano? Sinceramente espero dar conta dessa responsabilidade que me cabe enquanto professor, espero que ao final deste ano, todos estejam alfabetizados, que todos possam escrever e compreender o que escrever. Espero muito que o [cita o nome da criança], se torne pelo menos um pouco mais sensível e se coloque no lugar dos outros, espero que a [cita o nome da criança], apenas viva seu tempo de criança sem precisar demonstrar e se ferir com suas escolhas, espero ouvir a voz da [cita o nome da criança] e que a garota “muda” descubra sua voz e se comunique com os outros, é triste pensar que nossas capacidades podem se limitar, por algum trauma ou medo e não nos deixar crescer. Espero muito que meus alunos evoluam em suas aprendizagens, tomem o gosto pela leitura, pelo estudo, e aprendam a importância do respeito ao próximo para se tornar cidadãos melhores. Desejo conseguir desenvolver meu trabalho com um olhar mais assertivo a realidade da dificuldade de cada aluno, desejo conseguir propor desafios aos meus alunos que os ajudem a desenvolverem cada vez mais (PI Ananda, 18/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).

Ao analisarmos os contextos de trabalho da professora Ananda referentes aos anos de 2018 e 2019 percebemos mais semelhanças do que diferenças, pois a PI

permanece atuando na mesma série e na mesma escola, com o mesmo número de alunos e com um perfil de alunos com características semelhantes.

#### 4.2 As demandas apresentadas e o acompanhamento da PI Ananda

Este subcapítulo visa identificar e analisar as demandas apresentadas pela PI Ananda durante sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) durante o 1º trimestre /2018 até o final do 4º trimestre/2019. Destacamos que as demandas identificadas ora foram manifestas pelas iniciantes ora percebidas pelas mentoras. Contudo, a sistematização dessas demandas reflete o olhar da pesquisadora ao fazer a leitura dos dados. Com o intuito de compreender as demandas apresentadas pela PI Ananda elaboramos um quadro com o período de sua participação no programa e as demandas apresentadas em cada período. Ressaltamos que no período referente ao 4º trimestre não houve apresentação de demandas, por se tratar da etapa de letramento digital realizado pela PI. Contudo, ao iniciar a etapa do processo de acompanhamento nos trimestres seguintes as demandas foram surgindo e sendo tratadas ao longo da mentoria (Quadro 7).

**Quadro 7** – Demandas apresentadas pela PI Ananda durante sua participação no Programa

Ano	Trimestre	PI Ananda
2018	1º Trimestre	Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos
		Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem
	2º Trimestre	Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos
		Planejamento semanal de ensino
		Avaliação
	3º Trimestre	Avaliação
		Multiplicação
		Leitura e interpretação de texto
		Comportamento dos alunos
	4º Trimestre	Multiplicação

2019	1º Trimestre	Leitura e interpretação de texto
		Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos
		Interpretação do nível de escrita dos alunos
		Comportamento dos alunos
		Produção de texto
	2º Trimestre	Leitura e interpretação de texto
		Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos
		Produção de texto
	3º Trimestre	Divisão
		Comportamento dos alunos
	4º Trimestre	Divisão

Fonte: autoria própria.

Observamos que algumas demandas apresentadas pela PI Ananda foram apresentadas e trabalhadas no processo de mentoria ao longo de apenas um trimestre e outras demandas chegaram a se estender ao longo de até dois trimestres.

As dificuldades decorrentes no início da docência, apresentadas por Ananda, nos levaram a refletir sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes participantes do programa híbrido de mentoria, particularmente as que se relacionam ao seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Considerando a formação como um processo contínuo, dinâmico e complexo exige pensarmos sobre o desenvolvimento profissional durante o exercício da docência também como um contínuo, sem perspectivas de uma etapa conclusiva. Nesse sentido, compreendemos as necessidades formativas como algo que surge nessa dinâmica do cotidiano profissional.

Caracterizamos como demandas as dificuldades que a professora iniciante (PI) apresenta para sua mentora no diálogo estabelecido entre elas por meio de diferentes ferramentas na sala de acompanhamento no ambiente virtual. Esta demanda caracteriza-se como uma necessidade que a PI tem para a sua atuação docente.

Diante da demanda apresentada pela PI a mentora procurou compreendê-la para então desenvolver sua ação de mentoria. Esse processo de compreensão da demanda foi bastante complexo e necessitou um esforço por parte da mentora em propor ações para identificar e tornar mais claras quais seriam as necessidades formativas relacionadas à demanda apresentada pela PI.

Reforçamos a ideia de que as demandas apresentadas pela PI não são fixas, pois variam de acordo com os contextos em que ocorrem e podem dar origem a outras e estão diretamente ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do seu contexto de atuação.

Apresentaremos abaixo as demandas apresentadas pela PI Ananda e o acompanhamento realizado pela mentora Vanessa, bem como as ações de mentoria desenvolvidas durante dois anos de sua participação no PHM.

### **Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos**

“No momento a dificuldade maior que tenho são com as adaptações com as atividades de matemática” (PI Ananda, diário reflexivo)

Após conhecer um pouco sobre o contexto de atuação de Ananda, a mentora Vanessa busca conhecer os interesses, expectativas e problemas vivenciados no seu cotidiano docente por meio do seguinte questionamento: *Quais são os temas/assuntos que tem interesse em discutir na nossa sala de interações?* (Mentora Vanessa, 24/03/18, *WhatsApp*).

Diante do questionamento da mentora Vanessa, Ananda afirma que tem interesse em discutir temas sobre “inclusão, dificuldades de aprendizagens, jogos lúdicos, formas diferenciadas de ensino, etc” (PI Ananda, 24/03/18 *WhatsApp*) durante sua participação no programa. Contudo, ressalta seu interesse em iniciar pelas adaptações das atividades de Matemática, pois esta tem sido sua maior dificuldade.

No momento a dificuldade maior que tenho são com as adaptações com as atividades de matemática, portanto é uma excelente ideia começar pensando nesta dificuldade (PI Ananda 08/04/18, diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Segundo Ananda, os conteúdos e as estratégias de ensino presentes na apostila utilizada pela escola não estão adequados ao nível de ensino dos seus alunos, pois são conteúdos além das capacidades dos mesmos.

Para dar um exemplo simples, o primeiro assunto na disciplina de matemática foi unidade de capacidade e medida. Dentre as atividades havia contas para serem feitas como (1kg – 650g), muitos dos meus alunos não conseguem fazer subtrações simples com dezenas, como vou dar uma conta (1000 – 650) e este é um simples exemplo, pois em todas as disciplinas estou encontrando

dificuldades com conteúdo avançados para o nível dos alunos no momento (PI Ananda, 02/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

A mentora Vanessa ao perceber que a dificuldade de Ananda está relacionada a como adaptar uma atividade de modo a contemplar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, sugere alguns materiais com atividades adaptadas e que contemplam de maneira global as dificuldades dos alunos.

Gosto bastante do Portal do MEC, da área específica do professor, pois acho ele bem organizado e sinto que as adaptações são as mais adequadas para atender as linguagens Matemáticas. Também seria muito interessante que você verificasse o material do EMAI (Educação matemática para os Anos Iniciais). Ele contempla a aprendizagem na forma espiral, tem vários jogos e uma contextualização muito boa e que faz toda a diferença na condução da atividade. Na verdade, você terá que dar uma verificada nos diferentes anos para que possa compreender as expectativas de aprendizagem para cada um. Eles se utilizam da trajetória hipotética de aprendizagem. Espero que possa auxiliá-la (Mentora Vanessa, 24/04/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Ao consultar os materiais enviados pela mentora Vanessa, Ananda relata que eles vão ao encontro do que ela estava procurando “traz muitos exemplos concretos para trabalhar a matemática”. Além disso, destaca que ao analisar mais profundamente o material percebe que a estratégia adotada pelo material para ensinar as operações matemáticas se dá por meio de situações problemas e, acredita que essa estratégia pode ser difícil para seus alunos, pois vê neles uma “grande dificuldade e preguiça em ler o enunciado e compreender o que deve ser feito”. Contudo, não descarta a possibilidade de o material contribuir com sua prática.

Já li grande parte dos conteúdos que me orientou, é bastante coisa. Relembrar as finalidades do ensino matemático, como aprender, como desenvolver a compreensão nos ajuda bastante para ter um planejamento mais assertivo com a realidade dos alunos. Gostei bastante do EMAI. Para os anos iniciais e nas orientações pedagógicas traz muitos exemplos concretos para trabalhar a matemática. Hoje que consegui ler a parte do terceiro ano e focar nos exemplos propostos para trabalhar, gostei bastante da parte que fala dos números pares e ímpares. Percebi que tudo parte de situações problemas o que é um grande desafio para minha turma que vejo uma grande "dificuldade e preguiça" em ler o enunciado do problema e conseguir compreender o que se deve ser feito. Eles não têm paciência, já querem ir direto na conta. São muitos os exemplos, a leitura, escrita e interpretação dos números de várias formas, utilizando a decomposição para demonstrar, o material dourado para demonstrar figuras planas, eu já usei o material dourado de diversas formas, mas não tinha pensado nesta forma de trabalho. Enfim há necessidade de estudar mais o material e tenho a certeza que me ajudará bastante (PI Ananda, 04/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Notamos pelo relato da PI que o material indicado pela mentora fez com que ela refletisse sobre as finalidades do ensino de Matemática e também em como ensinar o conteúdo específico. Além disso, percebemos que o material EMAI a agrada

por trazer muitos exemplos concretos para trabalhar conteúdos matemáticos propiciando assim, novas maneiras de como ensinar cada conteúdo. Percebe-se que o que Ananda precisa são exemplos concretos para trabalhar com os conteúdos de Matemática. Notamos também que a PI, ao analisar o material indicado pela mentora fez com que ela refletisse sobre o mesmo sendo utilizado com seus alunos fazendo com que ela percebesse uma possível dificuldade para sua implementação com seus alunos pela dificuldade dos mesmos em ler e compreender os enunciados das situações problema. Sendo assim, podemos dizer que o material indicado pela mentora levou a PI a identificar/apresentar uma possível dificuldade dos seus alunos caso ela venha utilizar a metodologia proposta por esse material.

Sobre a dificuldade das crianças em relação à compreensão das situações problemas - que são a base para o trabalho dos conteúdos de matemática no EMAI – a mentora Vanessa mostrou-se compreensiva e tranquilizou Ananda:

Você tem razão quanto à falta de compreensão sobre o que está sendo solicitado. Ela é um grande problema para muitas das crianças. E para dificultar, os/as pequenos/as geralmente tem o hábito de perguntar: qual conta deve ser feita? Poucos percebem que podem e devem utilizar estratégias pessoais para resolução. Estratégias estas, que podem ser desenhos, esquemas e até mesmo cálculo mental (Mentora Vanessa, 05/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Para compreender as especificidades do nível de aprendizagem de cada um dos alunos em relação à leitura, compreensão do enunciado nas situações problema de Matemática, a mentora Vanessa faz o seguinte questionamento:

[...]você consegue ter uma noção de quantas crianças têm dificuldade na compreensão devido à leitura e quantas apresentam, de fato, dificuldade na matemática, algoritmo e etc.? Acho que seria muito interessante se conseguisse diferenciá-las (Mentora Vanessa, 05/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Para finalizar a mensagem, a mentora Vanessa destaca a importância da verificação das especificidades das dificuldades de cada um dos alunos, para que Ananda tenha subsídios para pensar em estratégias mais efetivas para promover a aprendizagem dos seus alunos em relação à resolução de situações problemas.

Acho que podemos pensar em suas crianças e em quantas apresentam, de fato, dificuldade na matemática. Penso que podemos realizar um trabalho mais efetivo nesse sentido se conseguir saber quais dificuldades elas têm. Após essa verificação você consegue pensar em estratégias mais direcionadas e que irão facilitar demais para eles/as a resolução de situações problemas (Mentora Vanessa, 05/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).



Para compreender melhor a dificuldade dos alunos em relação às situações problemas, a mentora Vanessa ressalta a importância de Ananda estabelecer o seguinte hábito com as crianças:

Precisam começar a perceber que: Eles/as precisam saber quais são os dados, os elementos/ informações que o problema oferece. Precisam localizar a pergunta a ser respondida (circular a questão facilita bastante). Precisam elaborar uma estratégia para encontrar a resolução. Seja ela um desenho, uma conta, um cálculo mental, um esquema. Como preferirem. Precisam encontrar uma forma de verificar se a resposta não está absurda. Se responderam corretamente. Vale lembrar que a análise e interpretação do problema pode levar a diferentes estratégias de resolução. Mas acho que esse pode ser um caminho muito interessante. Fazê-los se organizar para responder os problemas (Mentora Vanessa, 05/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Para compreender melhor a dificuldade em adaptar as atividades de Matemática apresentada por Ananda, a mentora Vanessa faz alguns questionamentos para saber os conteúdos que ela tem desenvolvido com seus alunos e a forma como estes conteúdos estão organizados na apostila.

Quais conteúdos estão trabalhando? Se organizam pelos eixos? Também gostaria de conhecer o material (Mentora Vanessa, 09/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Após o questionamento feito pela mentora Vanessa sobre as dificuldades específicas dos alunos, Ananda relata ter percebido não apenas a dificuldade específica de cada um de seus alunos, mas também outros fatores que mascararam a identificação dessa dificuldade.

Pela análise percebi que alguns alunos que eu achava que estava com muita dificuldade em matemática na verdade não estavam fazendo o processo correto por falta de atenção ou ansiedade para ver o “gibi”. A fim de incentivar a leitura colocamos alguns livrinhos com fábulas e gibis para as crianças pegarem para ler no final da aula quando terminam as atividades. Já estou revendo isso e nos dias de matemática não teremos mais os livros, e sim jogos relacionados com a matemática e conteúdo que estamos trabalhando. Alguns alunos de fato apresentam dificuldade de leitura (8 alunos) por isso dificilmente vão conseguir resolver uma situação problema sem a ajuda, mas desde que os mesmos alunos montando a conta ainda não conseguem resolver são (5 alunos). Comparando com os demais alunos vejo que quase toda sala (70% - 14 alunos) apresenta dificuldade de interpretar o problema, leem e não compreendem o que é para fazer. Então não temos só uma dificuldade com matemática aqui, são vários pontos que vou precisar trabalhar (PI Ananda, 11/05/18, Fórum de interação, Ferramenta: Tarefa).

Sobre as orientações dadas pela mentora, Ananda destaca que:

este bimestre tentarei planejar focando mais nas dificuldades em geral da sala, e utilizando as dicas que propôs de focar nos dados do problema, chamar mais a atenção dos alunos para observarem o que está pedindo (PI Ananda, 11/05/18, Fórum de interação, Ferramenta: Tarefa).

Ananda também exemplifica como tem trabalhado as situações problema com seus alunos e solicita uma avaliação da mentora Vanessa em relação à sua prática e como ela pode melhorar sua maneira/estratégia de comunicar o conteúdo.

Atualmente só peço para grifarem a pergunta e se atentarem na resolução, vou procurar aproveitar mais os dados e destacá-los, pedi para os alunos identificarem quais palavras definem a forma de resolução e ajudá-los para compreender que nem todas as situações problemas possuem “contas” escritas, há diversas formas de representar e nós devemos escolher uma para representar. O que poderia fazer para melhorar este quadro da minha turma? Quais caminhos devo percorrer para melhorar meu trabalho? Abraços, (PI Ananda,11/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Diante da percepção da PI acerca da estratégia utilizada por ela com os alunos que finalizam a atividade primeiro, a mentora valoriza a troca da leitura de gibis por jogos que desenvolvam o raciocínio lógico e a percepção da PI de que a primeira estratégia utilizada não é a mais adequada.

Concordo com você que os livros, quando disponibilizados no fundo da classe para serem lidos assim que as crianças terminam alguma atividade, pode também se tornar um problema. Achei muito bacana sua percepção e atitude de ter substituído a leitura por jogos que desenvolvam o raciocínio. Noto que a avaliação que fez de sua metodologia fez toda a diferença. Repensar nossa prática nos permite reformular nossas atitudes em busca de melhorias. Acredito que esteja no caminho certo (Mentora Vanessa, 12/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Além disso, a mentora também ressalta a importância de os alunos saberem utilizar diferentes estratégias para a resolução de situações problemas.

E quanto a utilizar diferentes formas de explicação ou até mesmo estratégias de resolução para resolver uma mesma situação problema, não tenha dúvidas de que isso trará um grande ganho para sua turma. Somos diferentes e aprendemos de forma, ritmos e maneiras diferentes. Dessa maneira valorizar os diversos caminhos de resolução é muito importante (Mentora Vanessa, 12/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Em relação à dúvida de Ananda em como ela pode melhorar sua estratégia de ensino para que seus alunos consigam perceber que há diferentes formas de resolver as situações problemas, a mentora Vanessa apresenta a seguinte sugestão:

Experimente nos próximos momentos de correção coletiva das atividades matemáticas instigar as crianças para que elas contem quais estratégias de resolução utilizaram. Procure deixar que elas comuniquem como fizeram. Deixe a informação circular entre eles/as. Peça que comuniquem aos colegas o que pensaram e como pensaram para resolver aquilo. Solicite que digam porque optaram por esse caminho. Questione se há outras formas de resolução para aquilo. Se chegassem num mesmo resultado. Tente essa socialização e depois nos escreva contando como foi essa experiência. Deixe que nesse momento eles conduzam a explicação, mas lembre-se que é importante você mediar esse processo de comunicação. É muito importante a criança comunicar como pensou e perceber que existem diferentes formas de resolução para um mesmo problema. Eles/as não precisam e nem devem pensar igual. Você certamente sentirá sua turma mais autônoma,

avançando/aprendendo com as diferenças e sabendo respeitá-las (Mentora Vanessa, 12/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Alguns dias depois Ananda relata que seguiu a orientação da mentora em relação a mostrar para as crianças que existem diferentes formas de resolução para as situações problemas:

Ontem durante as explicações coletivas comecei a instigar mais os alunos para que me falassem as estratégias que eles utilizavam nas resoluções (PI Ananda, 15/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Sobre as dificuldades dos alunos, Ananda também faz um relato auto avaliativo da sua prática:

[...]eu estava focando apenas uma forma de explicação no dia e explicava de outra forma no outro dia, porém analisando resolvi fazer diferente esta semana, e acredito que foi melhor, já vi diferença hoje. Para explicar adição, por exemplo, a coordenação havia me orientado para explicar apenas pelo processo de chegar ao número, porém vários alunos não estavam compreendendo, entendo que esta forma é melhor quando precisamos trabalhar com a reserva. Mas para muitos alunos precisamos explicar de outras formas (PI Ananda, 11/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Sobre essa percepção da aprendizagem dos alunos, Ananda descreve o trabalho iniciado em sala de aula com adições e subtrações utilizando o material dourado e suas expectativas em relação à aprendizagem das crianças.

Esta semana iniciei a “operação dourado” com minha turma, para trabalhar as operações de adições e subtrações com o a utilização do material dourado. No início as crianças querem brincar com o material, até conseguirmos introduzi-las de fato nas operações. Desta forma espero conseguir melhorar um pouco o raciocínio da turma. E no decorrer das próximas semanas estarei incluindo outros jogos para compreensão dos conteúdos deste bimestre (PI Ananda, 11/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Além disso, Ananda também relata as estratégias que pretende utilizar para que os alunos superem as dificuldades apresentadas.

Este bimestre tentarei planejar focando mais nas dificuldades em geral da sala, e utilizando as dicas que propôs de focar nos dados do problema, chamar mais a atenção dos alunos para observarem o que está pedindo (PI Ananda, 11/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

No ano de 2019, Ananda relata novamente preocupação, ao notar que seus alunos do 3º ano possuem dificuldades para resolver situações problemas simples, e ressalta que se sente angustiada se conseguirá dar conta de trabalhar todo o conteúdo da apostila.

[...] começamos nossa aula com conteúdo de matemática e para minha surpresa apenas 2 alunos compreenderam uma situação problema simples de adição e 15 dos 20 erraram o que é uma dezena. E com isso minha angústia só aumenta, pois não vou conseguir dar conta do conteúdo da apostila dessa forma (PI Ananda, 11/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Além disso, também ressalta as dificuldades já observadas em seus alunos e o que ela precisará trabalhar com eles para que essas dificuldades sejam superadas.

Comecei no início do mês o trabalho com a apostila, mas só consegui fazer 3 páginas com os alunos, não tem como deixarmos apenas copiar o resultado sem terem compreendido coisas básicas. Nas leituras eles estão ruins e isso já atrapalha na matemática, preciso ajudá-los a desenvolver o raciocínio lógico, preciso propor mais desafios, eles têm bastante dificuldade e falta de interesse para pensar um pouco mais, estão acostumados com tudo pronto. Preciso propor mais jogos de forma que eles se interessem e desenvolvam o raciocínio (PI Ananda, 11/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Além dessas dificuldades, Ananda relata sua preocupação em conseguir cumprir com todo o conteúdo presente na apostila conciliando-os com outros afazeres que envolvem a docência:

E com tudo isso fico pensando nos exercícios do apostilado que temos que trabalhar, como vou dar conta de tudo, eu só quero mais 1 mês para esse bimestre ou que reduzam as páginas da apostila, e tem as outras questões além dos conteúdos, as relações de respeito, a ausência da família, os projetos da escola, as feiras e tantas coisas mais que surgem e não consigo trabalhar os tantos conteúdos que precisam (PI Ananda, 11/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Ananda relata a sua percepção em relação à aprendizagem dos alunos ao realizar duas atividades de Matemática desenvolvida sobre a formação dos números por meio de estratégias concretas para a compreensão de alguns conceitos matemáticos.

O assunto hoje foi a formação dos números (quadro número de 1 a 100), retomei novamente o quadro número, pois vários alunos não estavam compreendendo direito. Comecei com a história dos números e a simbologia de representação. Percebi que alguns alunos, havia decorado o número, fazia mecanicamente, sem compreender a sua representação, quanto vamos fazendo no concreto as demonstrações já conseguimos observar os alunos que compreendiam a sequência e os que representam fazem apenas no mecânico. Foi muito importante retomar esse conceito e ver que muitos dos alunos começaram a compreender um pouco melhor a lógica dos números. Foi gratificante ver vários alunos que estavam com dificuldade conseguindo fazer as atividades de decomposição dos números, pois as demonstrações melhoram muito o raciocínio lógico para eles. Hoje continuamos compreendendo um pouco mais os números e fizemos atividades para compreender as ordens e classes dos números, utilizamos os palitos de sorvete e depois o material dourado para compreender a posição dos números e suas ordens. Foi muito importante para eles fazerem essas demonstrações, pois depois o registro no caderno foi bem mais fácil de fazer e a maioria dos alunos conseguiu registrar sem ajuda. Compreendemos as unidades, dezenas e centenas, por que emprestamos o número 1 na subtração, de onde ele vem. Por que temos que subir o número na adição, e vários outros conceitos importantes que algumas crianças estavam fazendo apenas no “mecânico”. Como alguns alunos me diziam, eu aprendi assim e tem que fazer assim, mas não sabiam explicar ou mesmo não entendiam o que estavam fazendo. No geral a maioria conseguiu fazer, fiquei contente com o resultado. Mas infelizmente não foram todos que conseguiram, tem crianças que precisam de um tempo maior e outras que precisam de mais situações concretas para compreensão e isso vai demorar um pouco mais (PI Ananda, 25/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Ananda também relata sua percepção em relação à aprendizagem dos alunos em outra atividade de matemática, desta vez sobre unidades de medidas, no qual utilizou materiais como panfletos de supermercado e embalagens de produtos trazidos pelos alunos para uma melhor compreensão dos conceitos a serem estudados.

Estamos trabalhando as medidas de capacidade (quilograma e litro) e hoje ampliamos para metro. Havia solicitado que os alunos trouxessem panfletos de mercado, embalagens de produtos de suas casas. Com isso montamos 3 cartazes com cada medida, foi uma atividade bem interessante, pois os alunos compararam os produtos, houve uma grande discussão do “sabão em pó”, pois eles falavam que era só em pó, mas um aluno questionou que o “sabão em pó” na casa dele é líquido e não pó. E depois teve a cola escolar também, é quilograma e não litro, mas trouxessem embalagens das 2 formas, e agora professor onde vamos colocar? Foi legal eles perceberem que podemos ter um mesmo produto comercializado de formas diferentes, dei o exemplo da água que compramos em litro, e também compramos o gelo e na nossa casa como chega a água da rua? Como pagamos por essa água? Essas perguntinhas ficaram para pesquisarem em casa, olharem em uma conta de água para discutirmos na sala novamente. Trabalhar com unidades de medidas tem que ser no concreto e mesmo assim eles têm dificuldades, fizemos demonstrações (1 litro = 4 copos de 250ml) e algumas outras. E por fim jogamos o “jogo da memória de medidas” (500g de bananas = meio quilograma de banana) (PI Ananda, 18/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

A mentora Vanessa parabeniza Ananda pelas práticas desenvolvidas e reforça a importância das atividades de Matemática estarem relacionadas às situações do cotidiano dos alunos para que a aprendizagem se torne mais significativa e auxilie na compreensão de conceitos matemáticos que estão presentes no dia-a-dia dos alunos.

[...] penso que tomou um caminho bacana. O de relacionar situações do cotidiano com momentos em que precisam de leitura, compreensão, associações e de construção de conhecimentos matemáticos. Reforçar o que trabalharam em sala com pesquisas por meio das quais as crianças precisarão acionar os conhecimentos que adquiriram para construir novos saberes também é uma iniciativa fantástica. Você tem buscado a cada dia tentativas que beneficiem ao grupo todo. Tem pensado no coletivo, o que faz toda diferença para cada uma de suas crianças. Parabéns pela atividade. Seus registros estão cada dia mais reflexivos. Suas análises com base nas situações vivenciadas e questionamentos estão cada vez mais elaboradas. Orgulhosa por suas iniciativas (Mentora Vanessa, 22/03/19, *Feedback* do diário, ferramenta, diário).

Em relação ao trabalho desenvolvido sobre as medidas, Vanessa também elogia Ananda por ter utilizado materiais presentes no cotidiano das crianças e ressalta que eles podem ser ferramentas potentes de aprendizagem para as crianças. Para finalizar a mensagem, destaca que a aprendizagem das crianças pode ser um importante indicador dos resultados de sua prática docente.

Gostei bastante da forma como trabalhou com as medidas. Ao utilizar panfletos de supermercado você está lidando com a realidade das crianças e isso potencializa a aprendizagem das mesmas. Parabéns! O fato de expor o concreto para eles ajuda bastante. Noto também que tem usado de

construção com as crianças e isso é fundamental para que compreendam regras e conceitos. Ao trabalhar as regularidades no sistema de escrita com seus pequenos está permitindo que eles compreendam as regras antes que você as tenha dado. Ótima iniciativa! Fico feliz que esteja se sentindo grata por ver alunos que estavam com dificuldade avançando. Apegue-se aos relatos dessas crianças. As crianças que não compreendiam ordens e classes, que não sabiam decomposição. Elas são um bom termômetro. Sempre teremos crianças que precisarão de um tempo diferenciado. Talvez só a gente consiga dar esse tempo a elas! (Mentora Vanessa, 01/04/19, *Feedback* do diário, ferramenta, diário).

Os *feedbacks* da mentora Vanessa reforçam as potencialidades dos recursos e estratégias de ensino que Ananda tem utilizado em suas aulas e chamam a atenção para suas percepções sobre os avanços na aprendizagem dos alunos.

### **Agrupamento produtivo**

“[...]algumas vezes apenas agrupei os alunos conforme iam terminando as atividades, não fiz uma análise correta” (PI Ananda, Fórum de interação geral)

Em relação ao agrupamento dos alunos Ananda relata que não tinha critérios muito bem definidos para a formação de duplas e que após ler as orientações da mentora e analisar os critérios utilizados para fazer agrupamento com os alunos, ela percebeu que estes critérios não eram produtivos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e relembra uma situação que os critérios para o agrupamento foi analisado de forma correta e antecipadamente, obteve êxito com a turma.

Quanto às duplas já tentei de algumas formas, colocando quem sabe mais e termina primeiro para ajudar um aluno mais lento. Já formei duplas por sorteio e já deixei eles escolherem seus pares, dependendo da atividade. Em outros casos já agrupei por níveis de escrita, colocando alunos dos mesmos níveis, e mesmo assim percebi que algumas vezes apenas um aluno que acabava fazendo. Após ler suas orientações e analisar as aulas passadas, percebi que a falta de planejamento (atividades x níveis de escrita) prejudicaram o desenvolvimento, algumas vezes apenas agrupei os alunos conforme iam terminando as atividades, não fiz uma análise correta. Relembrando as aulas cuja formação foi analisada antes, houve mais envolvimento dos alunos e ocorreram menos problemas de apenas um aluno fazer a atividades (PI Ananda, 25/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Para agrupar os alunos de maneira produtiva, a mentora Vanessa destaca que irá compartilhar um texto sobre essa temática que a auxiliará a organizar os agrupamentos.

Para o trabalho com as duplas produtivas vou colocar um texto para você ler que irá auxiliá-la na organização de agrupamentos. Com o estudo dele notará que não é produtivo colocar alunos com níveis muito discrepantes e nem de mesmo nível para trabalhar. As crianças de um mesmo nível dificilmente construirão aprendizagens de maneira colaborativa, pois compreendem a escrita sob uma ótica muito parecida. Já as duplas de níveis muito distantes, farão com que as que dominam um pouco mais os processos de escrita façam

pelas que dominam menos. Isso, infelizmente, é esperado (Mentora Vanessa, 26/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Após algumas semanas Ananda relata como realizou uma atividade com agrupamentos produtivos e destaca ter obtido êxito com seus alunos.

[...] na separação dos grupos me atentei para separá-los por níveis de escrita mais próximos para que os alunos conseguissem inteirar-se melhor e vi que isto deu resultado positivo (PI Ananda, 14/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

O relato de Ananda parece indicar que a mesma compreendeu a importância de agrupar os alunos de maneira produtiva.

### **Planejamento semanal de ensino**

“[...]às vezes fico na dúvida desta separação [das disciplinas], pois muitas vezes o tempo é muito curto na sala e dependendo das atividades não consigo terminar [...] Qual seria a melhor forma de planejar?” (PI Ananda, Fórum de interação geral)

“Até que ponto posso alterar meu plano, será que fiz certo? Qual a melhor forma de lidar com imprevistos assim?” (PI Ananda, diário reflexivo)

Diante das dificuldades em relação à leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico dos alunos apresentadas por Ananda na demanda sobre Leitura e interpretação de texto, a mentora Vanessa faz o seguinte questionamento:

Você tem dias específicos em sua rotina e que contempla os conteúdos descritos ali em cima? Como organiza sua rotina diária? (Mentora Vanessa, 13/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Ananda descreve com detalhes a organização da sua rotina diária e como ela ocorre.

[...] todos os dias temos leitura no início da aula (com gêneros textuais que iremos trabalhar no bimestre) e já trabalho os 4 pontos citados: leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico, cada dia focando em um ponto, dependendo do texto lido. Dividi os dias da semana da seguinte forma: Português (segunda, terça, quinta, sexta) Matemática (segunda, terça, quarta, quinta). Mas sinceramente às vezes fico na dúvida desta separação, pois muitas vezes o tempo é muito curto na sala e dependendo das atividades não consigo terminar e acabo tendo que refazer o plano de aula do dia seguinte. Como faço um planejamento por semana vou adaptando as alterações. Qual seria a melhor forma de planejar? No início eu havia separado somente uma disciplina dia, pois conseguia explicar melhor, rendia mais com os alunos, porém minha coordenadora sugeriu que eu incluísse o português e a matemática pelo menos 4 dias na semana e estou tentando fazer desta forma. Mas ainda preciso me adaptar melhor com o tempo previsto para cada atividade, pois alguns dias acabam ficando atividades para o dia posterior. Pois neste cronograma semanal ainda tenho que dar conta das disciplinas de ciências, história e geografia. (PI Ananda, 15/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Diante da dificuldade apresentada, a mentora Vanessa reforça que o tempo em sala de aula é mesmo curto e destaca que a rotina diária e semanal elaborada por Ananda está adequada.

Olhando sua rotina, da forma que foi colocada, penso que está atendendo a tudo que precisa dentro da semana. Compreendo que o tempo em sala às vezes é muito curto e muitas das atividades sofrem alterações, principalmente, porque estamos lidando com seres humanos e o planejamento nem sempre consegue ser plenamente atendido, mas também compreendo que a frustração por não dar conta do previsto para o dia nos incomoda. Às vezes é preciso diminuir a expectativa e compreender que desmembrar as atividades em dois momentos também pode ser muito bom. Para as crianças e para os professores (Mentora Vanessa, 17/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Contudo, ao perceber que Ananda não mencionou as disciplinas de História, Geografia e Ciências, a mentora Vanessa faz os seguintes questionamentos:

Com relação às demais disciplinas (ciências, história e geografia), você dispensa tempo separado a elas? Não as coloca dentro do seu planejamento de matemática e língua portuguesa? (Mentora Vanessa, 17/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Ananda destaca que as disciplinas de História, Geografia e Ciências fazem parte do seu planejamento semanal, entretanto afirma que enfrenta dificuldade em conciliar os horários para estas aulas no decorrer da semana. Segundo Ananda “o tempo é muito curto e são poucas aulas para muitos conteúdos” (PI Ananda, 25/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Ao perceber que Ananda está enfrentando dificuldade em conciliar o conteúdo das disciplinas de História, Geografia e Ciências a mentora Vanessa faz a seguinte sugestão:

Talvez seja interessante conciliá-las com as áreas de língua portuguesa e matemática. Uma possibilidade é trabalhar esses conteúdos por meio de leituras compartilhadas e colaborativas, interpretação de texto, dentre outras modalidades de leitura. Dessa forma, estará oportunizando situações de aprendizagem que favoreçam a língua portuguesa e a matemática também nesses momentos e não precisará pensar nessas disciplinas como algo a mais (Mentora Vanessa, 26/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Ananda relata uma atividade realizada com seus alunos na disciplina de Ciências sobre a reciclagem do lixo indicando o trabalho desenvolvido com diferentes conteúdos de maneira interdisciplinar.

Propomos aos alunos que fizessem uma oficina para produzir alguns brinquedos com materiais reciclados. As crianças ficaram animadas com a possibilidade de produzirem seus brinquedos. Com isso pedi para fazerem uma pesquisa na casa deles: quais lixos eram produzidos com mais frequência. Desta forma já trabalhamos a separação dos lixos orgânicos e não orgânicos. No outro dia já escolhemos quais brinquedos iríamos fazer e os mais votados foram os carrinhos de fórmula 1, o ioiô e o jogo de xadrez.



O início do trabalho começou com a separação do lixo na casa dos alunos. Conforme os alunos iam trazendo os materiais para escola, fomos trabalhando a conscientização, eles pesquisaram o dia que o caminhão de lixo recolhe os materiais reciclados. E diariamente íamos estudando e compreendendo como devemos separar os nossos lixos, que não adianta apenas colocá-lo na sacola reciclada e pronto, pelo contrário precisamos limpá-lo e deixá-lo em condições para reciclagem (PI Ananda, 14/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A partir do trabalho com a temática da reciclagem do lixo, Ananda também relata o desenvolvimento de alguns conteúdos matemáticos.

Os alunos trouxeram de suas casas: caixas de leite, papelão, rolo de papel higiênico, garrafas pet e pregadores. Através desta separação trabalhamos os números, e as quatro operações, sendo apresentadas apenas as noções básicas de multiplicação e divisão. Quando somamos as quantidades de lixo produzidos diariamente na casa de todos os alunos, muitos alunos ficaram assustados com os números apresentados, e focamos na importância e conscientização de reduzir o número de lixo através de ações sustentáveis, desde a escolha da compra de um produto até seu descarte ou reutilização de forma correta. Todos os dias sempre que um aluno trazia algum material íamos contar e verificar quanto de material tínhamos para poder fazer nossa oficina, pois havíamos combinado que faríamos a oficina somente quando tivéssemos um número suficiente de material para confeccionar pelo menos um brinquedo para cada aluno (PI Ananda, 14/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda também relata que a temática sobre reciclagem do lixo também possibilitou que o trabalho com os conteúdos de Língua Portuguesa.

Através dos textos lidos sobre o assunto, conhecemos novas palavras e entendemos a sua genealogia. A palavra sustentabilidade foi algo de bastante discussão na sala, procuramos no dicionário seu significado, começamos a compreender que algumas palavras são derivadas uma das outras, como lixeira vem de lixo e mantém a escrita com x e não ch como algumas crianças observaram. Estudamos as sílabas tônicas, porque sustentável tem acento e por que sustentabilidade que vem da mesma raiz não tem o acento [...] Estudamos as diferenças dos fonemas/grafemas das palavras com os sons diferentes da escrita e fizemos algumas produções de textos (PI Ananda, 14/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda relata também que, para finalizar o trabalho com a temática reciclagem do lixo, realizou com os alunos a construção de brinquedos com os materiais recicláveis e que percebeu a construção de aprendizagens importante sobre amizade e companheirismo entre as crianças. Além disso, destaca que durante essa atividade conseguiu perceber algumas das dificuldades/necessidades dos seus alunos.

E o legal foi que conseguimos trabalhar a amizade e companheirismo pois nem todos os alunos conseguiam os materiais, mas uns ajudavam os outros e chegaram a pedir para os vizinhos, em cerca de 3 semanas estávamos com um montante de material enorme na sala [...] Na confecção dos brinquedos percebi um envolvimento muito satisfatório dos alunos e fiquei surpreendida com a pintura de muitos, assim como também observei a dificuldade de alguns, a falta de coordenação motora foi visível em algumas rodas dos carrinhos e me fez observar que isto acontece com os alunos que possuem mais dificuldade (não é um padrão entre os alunos, mas a maioria). Nas atividades em sala de aula já percebemos entre um aluno e outro a forma de pegar o lápis a letra e organização espacial no caderno, só que muitas vezes

passamos batido [...] No geral, a prática acredito que foi essencial para compreensão e fixação dos demais conteúdos, a satisfação dos alunos foi grande e no final da aula fomos para o pátio da escola brincar um pouco como os novos brinquedos (PI Ananda, 14/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A mentora Vanessa parabeniza Ananda pelas atividades desenvolvidas e destaca a maneira interdisciplinar adotada por ela para trabalhar os diversos conteúdos – com questões problematizadoras e elaboração do produto final - pode ser caracterizado como um projeto. Além disso, a mentora Vanessa também sugere que Ananda escreva um projeto contando essa sua experiência com os alunos e a divulgue em eventos científicos e finaliza o *feedback* ressaltando a importância destes momentos lúdicos para a identificação das limitações e habilidades das crianças.

Com relação à confecção de brinquedos você realizou um projeto, pois desenvolveu atividades envolvendo diferentes disciplinas/conteúdos/atitudes. Teve questões problematizadoras e um produto final. Ficou excelente! Conforme conversamos, verifique em sua cidade se há programas nos quais pode escrever seu projeto. Provavelmente terá de fazer modificações para atender aos critérios do programa, mas a ideia central você já tem. Pense nisso! Você também fez um importante apontamento sobre a falta de coordenação motora de algumas crianças e sobre como isso pode levar a outras dificuldades. Nota que com uma atividade lúdica você consegue detectar um aspecto que pode ser determinante para a aprendizagem geral de suas crianças? Esses momentos são muito válidos (Mentora Vanessa, 26/05/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em outro relato Ananda relata outra experiência de um planejamento interdisciplinar. Contudo, desta vez foi com a disciplina de Geografia sobre a temática “tipos de solo” a qual norteou o trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa.

Na aula de hoje trabalhamos produção de texto com o tema “a importância do nosso solo”. Aproveitando o passeio de ontem e o desenho que os alunos fizeram fomos registrar a escrita (PI Ananda, 07/07/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Mais uma vez a mentora parabeniza Ananda pela estratégia adotada – o passeio – e destaca os benefícios de momentos como este:

Penso que nessas situações estabelecemos e/ou consolidamos relações de confiança com algumas crianças, o que dificilmente conseguiríamos em sala. Em minha opinião esses momentos são muito cansativos, confesso, porém riquíssimos (Mentora Vanessa, 26/05/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda também relata dúvida em relação a flexibilizar ou não o plano de aula. Tal dúvida surgiu em um dos relatos apresentados por ela sobre uma das atividades de Língua Portuguesa presente na apostila. A atividade proposta era trabalhar com o gênero textual “diário”. Contudo, a ilustração da apostila sobre a proposta de escrita

de um diário despertou nos meninos certa resistência em realizar a atividade. Diante dessa situação, Ananda relata:

[...] com isso mudei a atividade. Acabei gastando mais tempo falando das diferenças e semelhanças entre meninos e meninas, das brincadeiras entre eles e caímos nos direitos e deveres que são todos iguais independente do que somos e que precisamos de respeito. Sinceramente não sei se deveria ter mudado o foco assim, mas vi que não iria dar certo naquele momento pedir para fazer o relato do diário e acabei fazendo uma outra produção de texto coletiva e depois individual com os alunos sobre o tema “Há diferença na forma de aprender de um menino para uma menina?” Gostei dos relatos que li e de forma simples acredito que compreenderam o assunto, porém entendo que é algo que preciso trabalhar bastante e sala de aula (PI Ananda, 19/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Diante do ocorrido Ananda, embora tenha observado um retorno positivo das produções feitas pelos alunos, destaca insegurança em relação à atitude tomada:

Com isso acabei não terminando meu plano de aula do dia e agora terei que retomar somente na semana que temos os jogos escolares. Até que ponto posso alterar meu plano, será que fiz certo? Qual seria a melhor forma de lidar com a situação, apenas falar e não escrever? Sempre me questiono qual seria o resultado se tivesse feito de outra forma. O professor sempre terá essas dúvidas? Qual a melhor forma de lidar com imprevistos assim? (PI Ananda, 19/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Diante dos relatos de Ananda, a mentora Vanessa a tranquiliza e faz a seguinte observação:

[...]penso que sua atitude foi a mais correta para aquele momento. Você tomou a medida necessária. Não seria proveitoso continuar a atividade sem enfatizar essa questão de gênero que pode trazer atitudes tão desastrosas no futuro dessas crianças. Pense que você conseguiu discutir o assunto, esclarecer e desmistificar conceitos, julgamentos e ideias pré-estabelecidas, além de lidar com resistências; e ainda assim conseguiu que realizassem uma atividade na qual produziram evidências que compreenderam sua conversa com ele/elas. Acredito que tenha realizado um ótimo trabalho. Você fez o que era necessário naquele momento. Acertou sim.

Além disso, a mentora Vanessa destaca a importância da flexibilização do plano para a aprendizagem dos alunos:

Teremos frequentemente necessidade de alterarmos nossos planos e você fez uma alteração certa. Não tenha dúvida de que essas conversas que surgem em meio a situações de aprendizagem, garantem conhecimentos que as crianças levarão para toda a vida. Que não se sobrepõem aos conteúdos, mas que são tão necessários quanto eles. Muitos de nossos alunos, infelizmente, ouvem orientações somente nas escolas. Fazemos nessa hora um importante papel e você o fez muito bem. Com relação aos questionamentos que se fazem, eles são extremamente válidos, são fundamentais. Questionar-se sobre os resultados e sobre como seria se tivesse feito diferente é riquíssimo. Espero, de verdade, que nunca perca essa flexibilidade em sua prática e quanto aos imprevistos eles acontecem e acontecerão sempre. E que bom que eles acontecem. Isso indica que nossa prática é uma prática viva, dinâmica e que se adapta às diferentes turmas que temos. Para lidar com imprevistos será necessário estabelecer prioridades, assim como fez na aula. Sentiu a urgência em discutir o assunto que veio à tona, mas não fez uma discussão pela discussão. Acho que foi precisa.

Parabéns. Noto em seus registros reflexões muito importantes e que conduzem e conduzirão sua prática. Que bom! (Mentora Vanessa, 26/05/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

O *feedback* dado pela mentora Vanessa valida a flexibilização do plano adotada por Ananda e destaca a importância dessa flexibilização para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos.

## O Projeto Agrinho

No segundo semestre de 2018, Ananda relata com emoção a alegria a notícia de que um projeto desenvolvido no primeiro semestres com seus alunos sobre o tema “Por que nossa terra é vermelha” foi selecionado no concurso do Projeto Agrinho do Paraná.

Estou tão emocionada que não sei se há palavras que possam expressar esse sentimento de alegria, no finalzinho da sexta feira saiu o resultado do concurso do Projeto Agrinho do Paraná e o meu trabalho foi selecionado dentre muitas experiências pedagógicas e eu irei para Curitiba para apresentá-lo no dia 09/10...já estou com friozinho na barriga...Mas tenho certeza que será uma experiência maravilhosa para mim. Eu não ia me inscrever neste trabalho, mas depois de uma professora me incentivar a escrever acabei enviando o trabalho, mas jamais achei que seria selecionado, enviei com o intuito de participar do programa, pois tem vários professores, muito mais experientes que sempre enviam os trabalhos e não são selecionados, pois o número de trabalhos são grandes. Primeiro há uma seleção regional e depois tem a banca que define as apresentações a nível estadual. Tive muita sorte de no primeiro ano que envio já ter a honra de ser selecionada. Os próximos dias serão de fortes emoções, preciso correr para preparar uma apresentação (15 min), e desta apresentação será escolhido um trabalho para representar o Estado. Estou com medo se vou conseguir falar no dia...kkk...muita emoção!! (PI Ananda, 21/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Diante desta notícia, a mentora Vanessa comemora com satisfação e alegria mais essa conquista de Ananda:

Com relação ao projeto Agrinho, fiquei muito feliz quando li que seu trabalho havia sido selecionado. Tenho certeza que dará tudo certo na apresentação. E tenho certeza também que não foi sorte. Pertence a você essa escolha e merecimento. Foi resultado da sua competência e da profissional empenhada que tem se mostrado. Não tenho a menor dúvida de que falará com o seu coração e será tudo exatamente como tem que ser. Torço muitíssimo por você (Mentora Vanessa, 30/09/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Após a apresentação do seu projeto, Ananda relata o quanto tal fato a fez se sentir grata, realizada e contente com todo o trabalho desenvolvido com as crianças ao longo do ano e ressalta que a possibilidade que o concurso Agrinho lhe deu para expor seu trabalho foi um dos melhores presentes que ela poderia receber no dia dos professores.

Foi uma experiência muito gratificante, estar lá no Senar apresentando um trabalho, ter sido selecionada entre tantos trabalhos é uma gratificação enorme, estou me sentindo muito realizada e contente com tudo que fiz e trabalhei neste ano. É uma sensação de vitória muito boa, sei que tenho que melhorar muitas coisas enquanto educadora, pois necessitamos nos reavaliar constantemente. Mas esta possibilidade que o concurso Agrinho me deu, de poder expor um pouco do meu trabalho foi sem dúvida um dos melhores presentes que recebi como professora, vou passar o dia 15/10 muito feliz e espero que esta vontade de continuar trabalhando e acreditando que podemos contribuir para uma educação de qualidade permaneça comigo sempre. Entendo que nem todos os dias estamos bem e conseguimos dar o melhor em nossas aulas, mas precisamos ter isso sempre como meta, fazer o melhor sempre, se dedicar sempre, independente se outras pessoas falarem que não vale a pena e que não vai adiantar. Enquanto professora espero conseguir refletir sempre minha prática e fazê-la melhor a cada dia, respeitando a individualidade de cada aluno. Estes 3 dias longe da sala de aula, me fizeram repensar mais na importância que os meus alunos ocupam na minha vida hoje. Estar trabalhando naquilo que nos realiza é muito bom, mas trabalha naquilo que amamos é excepcional. (PI Ananda, 11/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A mentora Vanessa parabeniza Ananda pela apresentação do projeto sobre solo desenvolvido com seus alunos “Fiquei muito feliz que deu tudo certo. Eu tinha certeza. Continuo admirando a profissional que vem se mostrando” (Mentora Vanessa, 11/10/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário). Para finalizar a mensagem elogia as reflexões que Ananda tem feito sobre sua prática docente.

Seu relato demonstra o quanto a sua prática vem sendo reflexiva. É um grande privilégio poder acompanhar uma pessoa tão cheia de sentimentos bons como você e que reflete acerca de seu papel e suas escolhas. (Mentora Vanessa, 23/10/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

O relato do *feedback* da mentora Vanessa indica o quanto ela se sente feliz com as conquistas de Ananda e de poder acompanhar o processo do seu desenvolvimento profissional docente.

### **Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem**

“Auxiliei os alunos individualmente, porém percebi que com os alunos especiais precisaria auxiliá-los por mais tempo” (PI Ananda, diário reflexivo)

“Como posso melhorar a didática na sala sem excluir os alunos mais rápidos? Preparar mais atividades para eles?” (PI Ananda, Fórum de interação geral)

Durante a realização de uma atividade de Matemática utilizando o material dourado, Ananda relata que, embora tenha auxiliado os alunos individualmente, percebeu que para os alunos de inclusão o tempo desse auxílio individual não foi suficiente para que eles conseguissem realizar os exercícios. Diante dessa dificuldade, lamenta não poder contar com a ajuda da professora auxiliar.

No decorrer das atividades da turma percebi que a turma conseguiu compreender bem os exercícios e relacionar com o concreto das peças. Auxiliei os alunos individualmente, porém percebi que com os alunos especiais precisaria auxiliá-los por mais tempo, faltou o auxílio de mais um professor, infelizmente minha auxiliar está a 2 meses cobrindo a licença médica de outra professora (PI Ananda, 25/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Diante da dificuldade apresentada por Ananda, a mentora Vanessa demonstrou empatia para com o sentimento de frustração por não ter conseguido atender toda a turma de maneira suficiente. Além disso, tranquilizou-a dizendo que “fez da forma mais indicada, deu prioridade a alguns naquela semana e na outra dará para o restante” e que realmente este é o caminho.

Sobre as correções individuais, o fato de não atender toda a turma no mesmo dia nos deixa desconfortáveis. Compreendo você. Mas noto em seu relato que fez da forma mais indicada, deu prioridade a alguns naquela semana e na outra dará para o restante. A ideia é exatamente essa! (Mentora Vanessa, 26/05/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em relação à dificuldade em dar atenção individualizada aos alunos de inclusão, a mentora Vanessa reforça a necessidade de Ananda estabelecer na rotina da sala de aula alguns momentos cujo foco seja dar atenção a esses alunos. Para isso, a mentora Vanessa faz a seguinte sugestão:

Talvez seja necessário estabelecer esse dia na rotina e organizar para os demais alunos, nesse momento, uma atividade que não demande interação da sua parte. Algo que eles consigam realizar com apoio dos pares, com maior autonomia. Pense em alguma atividade que eles consigam fazer sem sua intervenção pontual. O que acha de tentar? (Mentora Vanessa, 07/08/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Além da dificuldade em dar atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos alunos de inclusão, Ananda relata dificuldade para lidar com os alunos que realizam as atividades rapidamente por não terem dificuldades e solicita ajuda da mentora Vanessa para lidar com essa situação.

Ainda me confundo um pouco com isso [com a dificuldade em lidar com os alunos que terminam a atividade primeiro], hoje mesmo preparei mais atividades para quem terminasse primeiro, porém antes mesmo que eu auxiliasse o segundo aluno com mais dificuldades, alguns alunos já tinha terminado a atividade, aí entreguei outras atividades e um quebra cabeça com palavrinhas que estamos trabalhando, porém aqueles alunos que não conseguem fazer rapidamente já perdem o interesse pela atividade e já querem o quebra cabeça...eu explico 10 vezes que eles vão ganhar também só depois que terminar...mas confesso que isso tira a paciência, acabo perdendo muito tempo com isso. Quem termina primeiro fica conversando e atrapalha o outro e quem já tem dificuldades não consegue focar...já coloquei os que sabem para ajudar os que não sabem, mas eles acabam fazendo para o amigo e não tem paciência de explicar.... Quais seriam as melhores formas de administrar isso na sala de aula? (PI Ananda, 15/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Diante da percepção da angústia vivenciada por Ananda, a mentora Vanessa demonstra empatia pela dificuldade apresentada e faz a seguinte sugestão:

Também sei bem como é difícil lidar com os diferentes ritmos dentro de uma mesma sala de aula e atender as crianças que terminam rapidamente as atividades sem desmotivá-las. Ao relatar que os pequenos que demoram mais tempo para realizar as atividades perdem o interesse fiquei pensando na necessidade de reverter essa situação. Você comentou que as crianças mais rápidas terminaram primeiro e receberam outra atividade e um quebra-cabeça, o que despertou o interesse das crianças que demoram mais. Penso que uma possibilidade seria a de colocar atividades que demandam mais tempo para as crianças mais rápidas. Talvez seja mais proveitoso que elas estejam entretidas enquanto isso as demais recebem a atenção necessária. O que acha? Acredito que assim não fica a impressão para os que demoram mais de que quem acaba mais rápido é "premiado". Dessa forma, o que pode auxiliá-la é não preparar um maior número de atividades para as crianças com mais habilidade, mas sim aumentar o grau de desafio das atividades que recebem. Por exemplo, enquanto as crianças que necessitam de sua intervenção fazem o quebra-cabeça com as palavras que estão trabalhando, as que são mais autônomas poderiam realizar uma produção textual dentro desse mesmo tema. Assim você não irá diferenciar a quantidade de atividades, mas sim a complexidade das mesmas. Pensei nessa possibilidade porque notei em seu relato que as crianças que mais se desmotivam são as que precisam de maior apoio e atenção, se é que compreendi direito, pois você comenta que elas querem terminar rapidamente para fazer a parte "bacana" que é a do quebra-cabeça. Talvez para elas, na compreensão delas, essas outras crianças estão "sendo premiadas" e elas não, por isso sugeri que torne mais complexas as atividades das crianças que têm mais facilidade e maior domínio da língua escrita. O que acha? (Mentora Vanessa, 13/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Ananda relata que gostou da sugestão de propor atividades mais complexas para os alunos que possuem facilidade com o conteúdo para que eles não finalizem a atividade antes dela conseguir dar auxílio aos alunos com mais dificuldade.

E quanto a aumentar o grau de dificuldade das atividades para os alunos mais rápido, acredito ser uma opção interessante e gostei do exemplo de propor uma produção textual, concordo que é um caminho para fazer e isto vai ajudar a não desmotivar mais os alunos que mais necessitam de apoio por se sentirem sempre atrasados (PI Ananda, 25/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

O *feedback* dado pela mentora Vanessa apresenta uma alternativa de organização da prática de ensino para que Ananda consiga desenvolver o trabalho com os alunos que possuem mais dificuldade e também com o restante da sala.

### **Leitura e interpretação de texto**

“O fato é que agora temos registrada uma situação que já tínhamos bastante, a falta de interpretação dos alunos, a falta de raciocínio sofre uma grande defasagem dentre outros pontos” (PI Ananda, 27/07/18, diário reflexivo)

Ananda relata que seus alunos têm apresentado dificuldades em interpretação textual e que esta dificuldade também foi constatada ao receber o resultado de uma

avaliação realizada pelo sistema apostilado utilizado em sua escola. Diante desta dificuldade de interpretação de texto, a mentora Vanessa propõe que Ananda foque no trabalho com leitura e para isso faz também alguns questionamentos.

[...] penso que seja necessário focarmos no trabalho com diferentes estratégias de leitura em sala. Acredito que nesse momento isso seja o mais apropriado para sua turma, pois dessa forma poderemos estar resolvendo outros entraves e lidando com a base das aprendizagens. Vamos investir no trabalho com leitura. Para isso, preciso, por favor, que você faça um levantamento de quais momentos do seu dia destina para a leitura e quais tipos de leitura. Feita por você ou pelas crianças? Em voz alta? Compartilhada? Acho que seria importante listarmos em uma tarefa bem simples e que irá ajudá-la a organizar sua rotina (Mentora Vanessa, 07/08/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Diante dos questionamentos da mentora, Ananda descreve com detalhes as estratégias que utiliza para trabalhar a leitura com seus alunos e ressalta que gostou da ideia de organizar sua rotina de forma a propiciar momentos de leitura.

Geralmente no início da aula desde o mês passado estou lendo uma poesia para eles e conversamos depois, deixo eles falarem rapidamente o que entenderam e depois partimos para os conteúdos do dia. Neste bimestre os gêneros textuais que vamos trabalhar são: poema, panfleto e lenda, acredito que conseguirei trabalhar bem com a questão da leitura. Vamos começar desta forma, conforme você sugeriu, vou contar como é a rotina diária da sala e você conseguirá me ajudar a coordenar melhor as atividades e quais seriam as melhores atividades para fazer. Gostei da ideia de organizar melhor minha rotina [...] No início da aula leio em voz alta um poema ou faço a leitura de um livro de literatura infantil, apenas interativo e depois converso com eles sobre o que acabaram de ouvir e deixo eles falarem sem cobrar muito. Quando aparece vocabulários novos peço para pesquisem o significado no dicionário. Às vezes pego frases de motivação e escrevemos na agenda, tento trabalhar a autoestima neles todos os dias, tenho alunos muito carentes neste sentido. Quando é um texto do conteúdo a ser trabalhado sempre procuro fazer os alunos lerem, mas são sempre os mesmos que querem ler. Com isso acabo fazendo cada um ler apenas uma frase para forçar que todos leiam (PI Ananda, 13/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ao analisar a maneira como Ananda tem trabalhado a leitura de poemas com seus alunos, a mentora Vanessa faz a seguinte orientação:

[...] uma estratégia bacana para fazer com que as crianças estabeleçam boas relações na leitura desse gênero e de outros também, é antecipar com as mesmas a partir da leitura do título do texto, perguntando o que acham que encontrarão na leitura. Levantar essas antecipações é um recurso muito interessante. Essa predição torna a leitura mais eficiente, pois permite que as crianças ativem previamente informações que poderão ser úteis na compreensão do todo. Na alfabetização quando orientamos/alertamos as crianças para esse tipo de antecipação, estamos ajudando as mesmas a construir sentido, ativar conhecimentos prévios levantando informações e hipóteses que podem se confirmar ou não depois na leitura, mas que auxiliam na compreensão do texto. Esse processo permite que as crianças ativem seus conhecimentos de mundo, seus conhecimentos linguísticos e que localizem, comparem informações e também façam inferências no texto (Mentora Vanessa, 26/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).



Após a orientação dada pela mentora, Ananda relata ter colocado em prática essa sugestão dada pela mentora ao fazer a leitura de um poema sobre a terra:

Hoje na aula de matemática iniciei com um poema sobre a terra e já fui tentando fazer da forma que explicou, ler apenas o título e discutirmos sobre o possível conteúdo do poema. Eu já fiz desta forma com alguns livros que li com os alunos, utilizando a capa e o título pergunto o que acham que será a história. Hoje trabalhei com livro: “O Segredo de Laura” e fiz desta forma, e as crianças falaram muitas coisas interessantes, algumas se colocaram no lugar de Laura e falavam “os segredos” delas, conversando com os alunos percebo um grande interesse quando instigamos suas curiosidades, ou partimos de suas colocações (PI Ananda, 28/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em outro momento, Ananda também relata sobre sua experiência de ida à biblioteca com os alunos e algumas características desse espaço.

Quando levo os livros para a sala não é a mesma coisa de quando saímos da sala para a biblioteca, os alunos preferem sair e eles escolherem. Na biblioteca tenho vários cantinhos diferentes, para leitura, para jogos, pra TV e para história (fantoques), estou pensando em variar uma coisa diferente a cada semana. Para isso preciso planejar bem para não deixar a leitura se perder (PI Ananda, 13/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda também descreve como tem organizado sua ida à biblioteca com os alunos e apresenta uma das estratégias de leitura propiciada a eles neste espaço.

De forma geral os alunos ficaram entusiasmados para pegarem os livros, primeiro conversei com eles na sala e expliquei como seriam nossas aulas na biblioteca, pois cada semana quero preparar uma atividade diferente. Hoje preparei uma leitura com um livro sobre as estações do ano e depois fizemos uma atividade rápida sobre as estações, com isso os alunos iam aos poucos para escolherem os livros, pois este controle será feito por cada professor, pois não temos bibliotecário. Deixei a escolha livre para os alunos neste momento e para quem tivesse tempo para ler no final de semana, para minha surpresa apenas 3 alunos não levaram o livro, pois não ficariam em casa e com isso não teriam tempo para ler. Vamos ver na segunda feira como será o retorno, se realmente eles leram e pretendo a princípio fazer a troca entre eles dos livros, para na sexta pegarmos outros livros. Depois da escolha do livro, fizemos uma dinâmica na biblioteca com a música “passa copo”, para trabalhar a coordenação motora, sequência e atenção. Aproveitei, pois, temos uma mesa grande lá e cabe todos os alunos ao redor da mesa. Foi bem divertida a brincadeira e perceptível o quanto isso influencia na aprendizagem, os alunos mais lentos e com maiores dificuldades na sala erravam bastante a brincadeira, deixavam o copo cair e erravam os passos. Conversei muito com o professor de educação física e vejo que ele trabalha bastante esta questão com os alunos, mas a defasagem de alguns ainda é grande, pois não foi trabalho no início da infância e com isso demora mais para assimilarem (PI Ananda, 14/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Após a leitura do relato, a mentora Vanessa faz algumas orientações para Ananda de como ela pode organizar seu trabalho utilizando diferentes modalidades e estratégias de leitura, destaca o papel do professor como mediador entre a leitura e a criança e apresenta concepções de leitura.

[..] penso que realmente a próxima coisa que precisamos organizar é o trabalho com as modalidades e estratégias de leitura[...]Precisamos garantir

que conhecerão bons livros e bons autores, por nosso intermédio. Sem medo de estarmos oferecendo “obras difíceis ou com vocabulário rebuscado”. Precisam aprender que palavras fazem parte de um contexto na frase e podem ser compreendidas “de maneira global”. Precisam ouvir histórias em capítulos. Aguardar ansiosas por desfechos. Essa leitura inicial, feita pelo professor e em voz alta, acontece, exclusivamente, para desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, sendo assim não carrega nenhum tipo de cobrança. Pensando nisso percebemos que aprender o comportamento leitor é necessário e uma outra alternativa muito eficiente e que garante bons resultados é utilizar-se da leitura compartilhada ou colaborativa para trabalhar Ciências, História e Geografia, pois dessa maneira integramos conteúdos e habilidades[...] cabe a nós, educadores, inserir as crianças no mundo letrado e fazer com que as mesmas compreendam que por meio da leitura poderão participar efetivamente do mundo que as cerca (Mentora Vanessa, 18/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Além disso, a mentora ressalta a importância da utilização do espaço da biblioteca para que os alunos possam fazer retirada de livros.

Muito bom também, saber que poderão utilizar-se do espaço da biblioteca para fazer a retirada e devolução de livros. Concordo com você que o ambiente da biblioteca já garante às crianças a inserção em um ambiente diferenciado. E escolher os títulos que pretendem ler também será uma grande conquista para seus pequenos. Não podemos esquecer que somos modelos de leitores para as crianças. Na maioria das vezes, o único modelo que elas têm. Te envio o material em breve com a atividade. (Mentora Vanessa, 18/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Para finalizar a mensagem, a mentora Vanessa destaca que irá compartilhar um material com Ananda que a ajudará a pensar em diferentes modalidades e estratégias de leitura.

Não sei se estou me fazendo entender, por isso vou disponibilizar para você um material com as diferentes modalidades e estratégias de leitura e os momentos nos quais podemos desenvolvê-las (Mentora Vanessa, 18/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda relata que leu um artigo sobre as diferentes modalidades de leitura e que foi a partir dessa leitura que ela percebeu que existem diferentes estratégias que podem ser utilizadas para trabalhar a leitura.

Li recentemente um artigo que falava sobre algumas modalidades de leitura: dirigida, colaborativa, em voz alta, silenciosa e algumas outras, percebi que há muitas formas de trabalhar a leitura (PI Ananda, 19/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda também destaca uma dificuldade enfrentada na proposição da leitura colaborativa:

[...]percebi que eram sempre os mesmos que queriam ler, então agora estou fazendo com que todos os alunos tentem ler, pelo menos uma frase. Os alunos que eu já sei que possuem maior dificuldade eu ajudo e por fim todos leem. O único problema de fazer desta forma é que “demora” muito e acabamos vendo pouquíssimo do conteúdo e já percebi que eles só acompanham quando eles estão lendo e se perdem demais (PI Ananda, 19/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em relação a leitura deleite, Ananda destaca que:

[...] é uma prática que estou aperfeiçoando e já teve dias de entrarmos um pouco mais tarde na sala e eu não fazer a leitura para dar tempo de fazer os conteúdos planejados e os alunos cobram a leitura, com isso vi que estão gostando e já ouvi uma aluna dizer que pediu para a mãe ler para ela, mas a mãe não gosta de ler, então isso só reforça o que você comentou que para muitos alunos o professor é o único modelo de leitor que eles possuem (PI Ananda, 19/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ao ler o relato de Ananda, a mentora Vanessa reforça a importância da realização diária da leitura deleite para os alunos, uma vez que a maioria das famílias não tem o hábito de ler para seus filhos e por isso professor pode ser a única referência de leitor para eles.

Quanto a ler para as crianças, podemos obter muito mais ganho fazendo a leitura inicial do que imaginamos. E elas realmente cobram quando não realizamos essa modalidade. Rs. Na maior parte das vezes somos o principal modelo de leitor para eles. Muitos pais não são alfabetizados, outros não têm o hábito de ler por não terem conhecido os benefícios que a viagem por um livro traz (Mentora Vanessa, 26/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Sobre ser um modelo de leitor para os alunos, a mentora Vanessa faz a seguinte orientação:

Experimente quando vai à biblioteca procurar um livro para você. Fazer a escolha atentando-se à sinopse e fazendo aquela passada de olhos que às vezes damos nas páginas internas para ter certeza do que encontraremos. Note que algumas crianças ficarão observando-a e depois copiarão o seu comportamento, a sua postura na hora de escolherem livros. Modelizamos o tempo todo e muitos de nossos alunos buscam por esse nosso comportamento. Você está sendo um excelente modelo para elas. Continue assim! (Mentora Vanessa, 26/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Após colocar em prática as sugestões dadas pela mentora, Ananda relata que tem percebido uma melhora em seus alunos em relação à formulação de respostas durante as aulas e o aumento do vocabulário. Além disso, também destacou que percebeu a mudança de comportamento dos seus alunos nos momentos de escolha dos livros.

Nas últimas sextas pegamos os livros para os alunos lerem e no decorrer da semana eles foram trocando os livros e compartilhando as leituras e fazendo recomendações entre eles. Já consigo ver uma grande diferença em muitos alunos, até mesmo para formularem suas respostas durante a aula, sem dúvidas seus vocabulários estão aumentando. Na última escolha de livro separei 6 livros e depois que os alunos já tinham separado os livros, eu fiz a sugestão de leitura dos livros que separei e apenas 2 alunos quiseram trocar. Percebi que desta forma deu um pouco mais certo. E hoje já percebi a mudança na forma de escolher o livro de alguns alunos, eles não olham só na capa, eles folheiam e dão uma lida rápida e olham a sinopse do livro (PI Ananda, 03/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A mentora demonstra sentir-se feliz pelo relato de Ananda sobre ter percebido melhora na aprendizagem dos seus alunos em relação à leitura.

Quanto à sua turma inicial, fico muito feliz que já tenha notado uma grande melhora nas crianças, inclusive na elaboração e desenvolvimento do

comportamento leitor. Esse já é um importante passo para conseguir formar bons leitores (Mentora Vanessa, 09/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

O *feedback* da mentora Vanessa demonstra satisfação ao saber que Ananda conseguiu perceber o resultado da sua prática no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

## **Produção de texto**

“Na produção de texto são bem precários e não tem um raciocínio lógico e não apresentam uma boa estrutura. Já comecei trabalhando com texto coletivo, mas quais atividades ajudariam mais nesse contexto? (PI Ananda, Diário)”

No ano de 2019, Ananda relata que a produção de texto dos seus alunos é precária e solicita ajuda da mentora para melhorar esse quadro.

Até mesmo os alunos que conseguem escrever um pouquinho mais, sinto uma falta de argumentação e dificuldade geral em fazer. Sinto que não estão acostumados a colocarem suas ideias, ou melhor, a pensarem um pouquinho, mesmo quando forneço um modelo para eles (PI Ananda, 18/02/19, Diário, Ferramenta: Diário).

Diante da dificuldade apresentada por Ananda, a mentora Vanessa faz alguns questionamentos para compreender melhor a dificuldade relatada:

Quais são os gêneros que serão trabalhados com sua turma nesse bimestre? Precisamos saber como repertoriar essas crianças para que consigam realizar boas produções atendendo aos temas e gêneros propostos. Há alguma produção que você pode me enviar para que possamos analisar juntas? Quando você fala no trabalho com texto coletivo e na dificuldade geral de produção que as crianças apresentam, preciso compreender como acontece essa produção coletiva e de que forma vocês se organizam para que esse tipo de atividade aconteça [...]Penso que precisamos entender o que pretendemos com essas crianças e com qual gênero para, posteriormente, focar na coerência e na coesão. Mas, de qualquer forma, preciso compreender qual é a dinâmica que utiliza para realizar a produção coletiva com sua turma, depois disso conseguimos organizar melhor os caminhos a seguir. Pode ser dessa forma? Sei que às vezes acabamos perguntando muito, rs, mas é a única forma que temos de entender como o trabalho está sendo desenvolvido para que possamos contribuir ou oferecer outras possibilidades. Vamos nos falando (Mentora Vanessa, 05/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta: diário).

Ananda destaca os gêneros a serem trabalhados e descreve como faz produção de texto coletiva com os alunos.

Os gêneros desse bimestre são: texto imagético, poema, canção, texto de informação, trava-língua, história, cordel, cartaz, adivinha e receita culinária. Só fizemos uma produção de texto coletivo, a apostila do terceiro ano tem como tema norteador a diversidade sociocultural, os textos iniciais da apostila são um poema e uma canção indígena “tu tupi, tu tupi”, tem bastantes vocábulos novos para eles e talvez isso dificulta um pouco. Vou ver se compartilho uma das produções. No texto coletivo vou perguntando no geral para os alunos, como poderíamos colocar, quais as ideias da turma, mas só alguns que falam e vamos elaborando a escrita e ajustando alguns pontos

para escrever o texto no quadro, eu vou lendo com eles para ver a melhor forma do texto (PI Ananda, 06/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Em relação aos questionamentos feitos pela mentora, Ananda relata:

[...] fico muito feliz quando alguém me pergunta e me faz pensar em coisas que às vezes não havia nem pensado, ou nos abre a possibilidade de novos olhares e novas reflexões. E quando eu consigo perguntar, fico mais feliz ainda, pois significa que estou começando a entender algo, já participei de tantas coisas que entrava e saía muda, pois não tinha nem estruturado a dúvida ainda, pois me faltavam muitos requisitos básicos para elaborar alguma pergunta...kkk (PI Ananda, 06/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Sobre os gêneros textuais a serem trabalhados no bimestre, a mentora Vanessa destaca:

Com relação à produção de texto vi que trabalharão diferentes gêneros. Diferentes e muitos. Muitos mesmo, rs. De todos esses gêneros que mencionou, pretendem trabalhar a produção de qual ou quais? Porque, na verdade, conhecer um gênero e até mesmo interpretá-lo requer algumas habilidades, mas produzi-lo requer outras. Muito diferentes. Mais específicas (Mentora Vanessa, 10/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta diário).

Além disso, a mentora Vanessa também faz algumas considerações sobre o processo de construção da escrita textual:

Escrever um texto não é nada fácil. É uma construção de cada sujeito, com um objetivo claro e orientado pela intervenção do professor. Geralmente, as crianças só escrevem aquilo que apreciam e compreendem. E para produzir textos de qualidade elas têm de saber o que querem dizer, para quem querem dizer (é bacana que haja um leitor ou leitores reais) e qual é o gênero que melhor exprime o que querem dizer. Assim sendo, os pequenos precisam conhecer bem o gênero que será escrito (ter um bom repertório construído). O segredo é ler muito antes de escrever com eles (garantindo que conheçam os aspectos linguísticos do gênero) que tenham um repertório construído sobre ele e que tenham contato com diferentes produções de um mesmo gênero. As condições didáticas são fundamentais para uma boa produção e o leitor real é uma delas. A produção, por si só, não faz sentido para as crianças se não tiver um destinatário (Mentora Vanessa, 10/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta diário).

Ananda concorda com a mentora Vanessa de que escrever um texto não é fácil e que esta exige um repertório dos alunos.

Compreendo que escrever um texto não é nada fácil, principalmente quando não temos o hábito da leitura e sem referências e modelos já visto fica quase que impossível, tudo que escrevi no meu *feedback* de ontem tem total sentido e me fez repensar o quanto já trabalhamos com textos esse ano “nada praticamente” desta forma como quero que eles já escrevam corretamente né...não faz muito sentido, ainda não possuem ideias formuladas e repertório para isso, é claro que um “pouquinho” já deveriam ter do ano anterior. O professor não deve comparar as turmas, cada turma é única, mas acabamos fazendo isso o tempo todo e comparei com a turma anterior. Aff que professora cruel eu sou...kk. E como é bom poder refletir e analisar nossas ações diárias, só assim conseguimos melhorar nossas ações (PI Ananda, 11/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Ananda relata que sua ansiedade acaba atrapalhando sua prática docente, pois acaba exigindo coisas além da capacidade dos alunos como, por exemplo, a produção de textos mais elaborados.

Minha ansiedade muitas vezes não me ajuda com as coisas...KKK e isso sem dúvida dificulta com os alunos... refletindo agora entendo que não tem como ainda é cedo para fazerem produções maiores e mais elaboradas... praticamente não trabalhamos ainda (PI Ananda, 12/03/19, *WhatsApp*).

Para auxiliar a Ananda com as produções textuais, a mentora Vanessa sugere traçar um cronograma com os gêneros que deseja aprofundar com seus alunos.

Vamos traçar um caminho com o gênero que queremos aprofundar. Vou verificar o que consigo de material para auxiliá-la nesse sentido. E vamos nos falando. Qualquer coisa pode me chamar aqui no Whats. Vai dar tudo certo! Cada dia é um novo dia. Tenho certeza que em breve se alegrará com as produções deles/as. (Mentora Vanessa, 13/03/19, *WhatsApp*).

Ananda concorda com a sugestão da mentora Vanessa em elaborar uma sequência didática e destaca que ela a ajudará a conduzir melhor o trabalho com produção textual. Além disso, novamente Ananda apresenta suas expectativas sobre a produção textual dos seus alunos.

Sim. Acredito que uma sequência de atividades vai ajudar bastante, conduzirá melhor. Gostaria muito de vê-los escrevendo bem...e logo (PI Ananda, 13/03/19, *WhatsApp*).

Em outro momento, Ananda também destaca a estratégia que colocará em prática para auxiliar na produção textual dos seus alunos.

[...] a partir da próxima semana os alunos levarão um livro por semana para lerem em casa e depois vão escolher o livro que mais gostaram para discutirmos e escreverem o que compreenderam da história, eu ainda não consegui selecionar esses livros, vou fazer isso essa semana. Nessa primeira proposta eles podem colocar o que mais eles gostaram ou que não gostaram, o desenho representativo da história, o título, os nomes dos personagens ou o que tiver vontade de escrever e mesmo recontar a história com suas palavras (PI Ananda, 11/03/19, *Diário reflexivo, Ferramenta: diário*).

Sobre essa estratégia, a mentora Vanessa parabeniza Ananda e dá algumas sugestões:

Gostei bastante da proposta que adotou para trabalhar com os títulos que as crianças levarão para casa. Acho que dessa forma, irá colaborar para que as crianças adotem comportamento leitor e permitirá que as mesmas desenvolvam o gosto pela leitura. Já pensou na possibilidade de reunir todos os registros das crianças e montar uma coletânea para que todos/as tenham acesso a tudo. Talvez possam deixar na biblioteca para outras turmas consultarem também. Seria muito bacana, uma publicação deles/as. O que acha? Compartilhe com eles/as caso ache bacana essa iniciativa. Veja como reagem Mentora Vanessa, 24/03/19, *Feedback do diário, Ferramenta: diário*).

Além disso, a mentora Vanessa relata sua satisfação ao saber que Ananda conseguiu refletir sobre a importância de repertoriar as crianças antes de solicitar produções de textos.

Fico muito feliz que tenha conseguido refletir melhor sobre as produções das crianças e principalmente sobre nossa responsabilidade de repertoriar essas crianças antes de solicitar produções. Reescritas de textos literários e produções de autoria não são fáceis. Sei que muitas vezes nos esquecemos do quanto era difícil quando éramos alunas e nos pediam que fizéssemos produções baseadas em imagens ou tirinhas, mas não podemos deixar de pensar nisso quando solicitamos de nossos/as alunos/as. Vivenciei esse tipo de solicitação de produção quando estudava? Eu vivenciei, rs. Foram tantos textos sobre as minhas férias, rrsr (Mentora Vanessa, 24/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta: diário).

Sobre o relato de Ananda sobre comparar as turmas, a mentora Vanessa faz o seguinte esclarecimento:

Com relação às comparações, geralmente, no primeiro bimestre temos como referência o desempenho da turma que tivemos no ano anterior. O que acaba nos fazendo julgar que nossa turma não é tão boa quanto a que tivemos anteriormente. RS. Confuso, né?! Mas espero que tenha compreendido. Você não é cruel, não. RS. É que essa referência costuma, frequentemente, nos confundir (Mentora Vanessa, 24/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta: diário).

Ananda relata a ideia de fazer um passaporte da leitura para que eles registrem os livros que foram lendo e dar uma premiação ao final do projeto como um incentivo à leitura, uma vez que a maioria dos alunos só tem acesso aos livros na escola.

Penso em desenvolver um projeto de leitura com minha turma, já estou com uma ideia que vi na internet de fazer um passaporte de leitura como incentivo, para eles irem registrando os livros que leram e penso em fazer alguma forma de premiação (doação de livro) ao final de cada bimestre, estou estruturando o projeto ainda. A maioria dos meus alunos só tem contato com a leitura literária na escola e pelo que investiguei apenas 3 alunos possuem livros (fábulas, contos e/ou gibi) em casa e me falarem que já leram um monte de vezes e queriam ler outros livros (PI Ananda, 26/03/19, Diário reflexivo, ferramenta: diário).

Sobre a sugestão dada pela mentora Vanessa de elaborar uma coletânea dos registros dos alunos, Ananda destaca que

[...] seria muito interessante e tenho certeza que eles iriam gostar bastante, no ano passado teve uma professora que fez um livro de poesias e este ano eu leio alguns dias a poesia e eles ficam bem curiosos: já me perguntaram como os alunos escreveram, penso que incentivá-los nesse ponto vai aguçar mais o interesse e vontade para ler e escrever (PI Ananda, 26/03/19, Diário reflexivo, ferramenta: diário).

Em relação à sua responsabilidade de repertoriar os alunos antes de solicitar produções de texto, Ananda faz o seguinte relato:

Ainda estou refletindo sobre minha responsabilidade de repertoriar antes de solicitar as produções, e percebo que na correria para dar conta do conteúdo, ou mesmo na sequência de conteúdo do nosso apostilado não traz repertório o suficiente para as crianças produzirem os textos. Sem dúvidas a produção de texto não é nada fácil, principalmente se não temos o hábito da leitura que é a realidade da maioria dos meus alunos. Me recordei que eu nunca tive facilidade para escrever na escola e também me lembro de muitos textos que fiz sobre minhas férias e era algo que eu não gostava, pois geralmente não tinha nada para escrever, pois não ia para praia, como alguns dos meus

colegas...kkk..fui conhecer a praia quando já estava na faculdade (PI Ananda, 26/03/19, Diário reflexivo, ferramenta: diário).

A mentora Vanessa elogia a atitude de Ananda de refletir sobre sua responsabilidade de repertoriar as crianças com o gênero textual desejado antes de solicitar que elas elaborem produções textuais com o tal gênero.

Que bom que está refletindo sobre nossa responsabilidade de repertoriar as crianças antes de solicitar as produções. Também sofro muito com isso e sempre me pergunto “de que adianta exigirmos tantos gêneros sem nos aprofundarmos em nenhum?” Apresentar o gênero para criança é uma coisa, auxiliar a criança na compreensão/construção dos elementos linguísticos que compõem aquele gênero é outra totalmente diferente (Mentora Vanessa, 01/04/19, *Feedback* do diário, Ferramenta diário).

Para auxiliar Ananda, a mentora Vanessa compartilha um material para que ela possa repertoriar seus alunos antes de iniciar o trabalho com diferentes gêneros textuais. O material compartilhado faz parte do livro do professor “Ler e Escrever” utilizado pela rede estadual de São Paulo e ensina a repertoriar o trabalho com o gênero textual fábulas e que ela poderá adaptar para outros gêneros.

Começa na página 36 e termina na 91. Ele explica bem como repertoriar a criança antes de solicitar um gênero. Você pode adaptá-lo para outros gêneros. Espero que dê certo. (Mentora Vanessa, 30/03/19, *WhatsApp*).

Sobre sua ideia do Projeto “Passaporte do Livro”, Ananda destaca que:

Nesse projeto vou trabalhar diversos assuntos e dentro deles, estarei trabalhando as fábulas e penso em fazer um registro com a criação de fábulas dos próprios alunos, conforme a sugestão que me orientou no mês passado. Escrever não é uma tarefa fácil e os alunos possuem muitas dificuldades, principalmente por não terem vocabulários e desconhecerem muitas palavras. Acredito que a leitura vai ajudar muito nesse ponto, pois pretendo trabalhar alguns livros no coletivo para depois cobrar individual e de início os alunos vão ler apenas o livro que eles escolherem, é claro que vou dar uma selecionada para tentar direcionar melhor o trabalho. E com o passar dos meses vou ampliando essas leituras e cobrando um retorno maior dos alunos (PI Ananda, 10/05/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Sobre o funcionamento do Projeto de Leitura, Ananda faz a seguinte explicação:

[...] nesse passaporte eles vão fazer o registro do título, autor, ilustração e darão um joinha se gostaram ou não da leitura. A princípio o intuito é que eles comecem a se interessar pela leitura, e por isso de início chamei os pais para me ajudarem com os filhos para que eles lessem. E por meio do projeto sensibilizar os alunos quanto à produção de textos e dar a oportunidade de apresentar alguns autores para eles. No passaporte tem uma sessão de autógrafos. Já consegui trazer uma autora de livro infantil de uma cidade vizinha daqui e 3 professoras que escrevem para um livro publicado no ano passado, estas autoras autografaram os passaportes dos alunos no final, pois já havíamos trabalhado com a leitura do livro e dos poemas. Vou ver se lhe envio algumas fotos para você ver a alegria das crianças. Paralelo a isso vamos fazer registros de alguns livros no caderno, alguns desenhos, e a cada 15 dias eles vão me contar a história do livro que leram na semana [...]Os alunos já fizeram alguns registros, vou ver se tiro foto e te mando por zap (PI Ananda, 25/05/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).



A mentora Vanessa parabeniza Ananda pela proposta do Projeto Leitura e destaca sua relevância para o processo do desenvolvimento da produção textual dos alunos.

Gostei bastante do seu Projeto de Leitura. As fotos ficaram ótimas e a alegria das meninas e meninos é notável. Gosto muito da possibilidade das crianças dizerem se gostaram ou não de algo que leram atribuindo certa menção a isso. Situações como essa permitem que as crianças possam opinar a respeito de algo que leram e cada vez mais se cerquem de argumentos que embasam suas justificativas. O envolvimento dos pais no projeto também é uma iniciativa muito bacana que permite que eles participem de maneira muito positiva na vida escolar das crianças. Algumas famílias precisam de direcionamento para que possam auxiliar seus filhos e filhas. Sobre a visita da autora não tenho a menor dúvida de que as crianças não se esquecerão desse dia tão especial na vida delas. O fato de você mostrar a leitura como algo permanente e prazeroso terá impactos positivos nas produções da turma (Mentora Vanessa, 24/06/19, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

A mentora Vanessa ressalta a importância do projeto de leitura a ser desenvolvido por Ananda.

O fato de você mostrar a leitura como algo permanente e prazeroso terá impactos positivos nas produções da turma (Mentora Vanessa, 24/06/19, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Notamos que a mentora Vanessa tem mantido um vínculo de proximidade e confiança com Ananda, pois o compartilhamento de fotos com sua mentora das atividades desenvolvidas com seus alunos tem sido uma prática frequente de Ananda.

## **Multiplicação**

“Já trabalhei a tabuada de diversas formas, já fiz diversos jogos e peço para eles estudarem e não está resolvendo, como faço para melhorar este quadro?” (PI Ananda, diário reflexivo)

Ananda relata que seus alunos estão com dificuldades para resolver atividades de multiplicação e ressalta que já trabalhou a tabuada de diversas formas, mas não obteve êxito. Diante disso, solicita à mentora Vanessa quais estratégias ela poderia colocar em prática para auxiliar os alunos a compreender a multiplicação.

Na multiplicação percebo que estão com bastante dificuldade para resolver os exercícios, quando proponho uma situação problema, eles têm dificuldade de interpretação e quando ajudo na montagem da conta eles erram o resultado, pois não estudam a tabuada (PI Ananda, 27/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ao perceber o esgotamento de estratégias para ensinar a multiplicação, a mentora sugere que Ananda utilize com seus alunos o preenchimento da Tábua de Pitágoras, descreve brevemente do que se trata a Tábua de Pitágoras, destaca como

ela pode auxiliar os alunos na compreensão da tabuada e questiona se Ananda a conhece.

Com relação à tabuada, já tentou trabalhar o preenchimento da Tábua de Pitágoras com eles? Aquele preenchimento de maneira pausada e reflexiva, por meio do qual as crianças percebem as regularidades que existem na tabuada, compreendem a propriedade comutativa e notam que terão que decorar pouquíssimos resultados. Você conhece a forma de preencher a Tábua? O que acha de trabalhar com crianças? (Mentora Vanessa, 23/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A mentora Vanessa também destaca a importância da utilização da Tábua de Pitágoras como uma estratégia que auxilia na compreensão da tabuada.

Gosto muito do trabalho com a Tábua de Pitágoras. Acho que faz com que os/as alunos/as reflitam e utilizem a lógica para compreender a tabuada; e o diferencial está todo na forma de preenchimento da tábua, mais precisamente na reflexão que as crianças farão com a observação/levantamento das regularidades Vanessa (Mentora Vanessa, 23/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Pelo relato abaixo Ananda parece não conhecer a Tábua de Pitágoras, contudo demonstra estar otimista que ela ajudará seus alunos na compreensão dos resultados da multiplicação.

[...] estava pesquisando um pouco a tabela de Pitágoras para explicar, acredito que irá ajudar muitos os alunos na compreensão dos resultados. Assim que eu aplicar compartilho como foi. Obrigada pela sugestão! (PI Ananda, 24/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Após orientação da mentora, Ananda relata como colocou em prática a Tábua de Pitágoras:

Para formar a tabela já levei o “esqueleto” da tabela pronta com a primeira coluna e linha para facilitar e depois fomos compreendendo e preenchendo as outras linhas e colunas da tabela. Até a tabuada do 4 percebi que os alunos estavam fazendo mais não tinha relacionado as linhas com as colunas, mas conforme fomos fazendo e refletindo cada valor foram percebendo as semelhanças entre os números. Quando terminamos a linha da tabuada do 5, alguns alunos já disseram: agora é só copiar das outras tabuadas, e aí ressaltai que ficaria poucos números para eles pensarem para fazer. Quando chegamos do 7 teve aluno que foi fazendo na frente e dizendo: já sei os todos os resultados (PI Ananda, 11/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Para finalizar a mensagem, Ananda relata suas impressões sobre a utilização da Tábua de Pitágoras com seus alunos:

[...] elaborar junto com os alunos foi uma tarefa bem diferente, muitas coisas eu pensava que eles já haviam compreendido e somente com a formação desta tabela e da visualização geral da tabela preenchida é que percebi que alguns alunos de fato assimilaram o processo de multiplicação. Muitas vezes achamos que as crianças estão compreendendo, mas na verdade estão fazendo mecanicamente o processo e não compreenderam de fato [...] Foi uma análise dos resultados bem diferente. Percebi que vários alunos conseguiram compreender melhor a multiplicação a partir desta aula (PI Ananda, 11/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda relata também que utilizou novamente a Tábua de Pitágoras para ensinar conteúdos sobre o dobro, triplo e quádruplo.

Novamente recapitulei a explicação/reflexão da tabela de Pitágoras, pois na última aula não deu tempo de fazer todas as reflexões que havia elaborado para esta aula. Montei novamente no quadro a tabela e fizemos as mesmas reflexões anteriores e mais as comparações entre as tabuadas (2, 4, 8) para que os alunos percebessem o dobro dos números umas das outras e vários alunos me falaram que já tinham percebido isso e dessa forma fomos fazendo várias comparações e pintamos todos os números iguais e fomos relacionando os valores uns com os outros. Discutimos relações de dobro, triplo e quádruplo. Acredito que os alunos compreenderam bem o processo (PI Ananda, 11/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda relata que, ao utilizar a Tábua de Pitágoras para trabalhar o dobro, triplo e quádruplo, observou que alguns alunos ainda tiveram dificuldade e ressalta que irá retomar mais vezes o processo inicial da multiplicação.

Mas para os alunos com mais dificuldades já percebi que terei que retomar mais vezes no processo inicial da multiplicação da tabuada, muitos alunos não conseguem reter o conhecimento e sempre precisamos retomar as aprendizagens (PI Ananda, 11/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda também notou que quanto mais diversificadas forem suas estratégias de ensino, mais chances dos alunos têm de aprender. Observe no relato abaixo outra estratégia utilizada por ela:

Percebi que os jogos estão ajudando bastante como incentivo para estudarem, mas ainda fico intrigada com alguns alunos que possuem mais dificuldades e não retêm os resultados. Esta semana estava pesquisando formas diferentes de ensinar a tabuada e vi a tabuada com dedos para memorizar as tabuadas do 6 ao 9, achei interessante e pretendo fazer na próxima semana. Vi também outras formas de multiplicar os números pares na tabuada do 6, pegando sempre a metade e repetindo o número. Na tabuada do 9, fazendo a somatória dos algarismos dos resultados sempre dão 9. Vou tentar formas diferenciadas para ver se os alunos compreendem melhor (PI Ananda, 17/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em outro excerto, Ananda relata outra estratégia para o ensino da tabuada que ela encontrou na internet e como colocou em prática essa estratégia com seus alunos.

Depois de pesquisar algumas formas diferentes de ensinar essas tabuadas para ver se os alunos memorizam melhor, achei bem interessante a tabuada com as mãos. Dessa forma fiz junto com os alunos hoje e senti um interesse maior, assim como percebi na segunda explicação da Tabela de Pitágoras [...] No início houve um pouco de tumulto, alguns alunos são bem impacientes e não prestam atenção e depois ficam falando que não entenderam. Mas conforme fomos fazendo os alunos foram percebendo as relações e conseguindo fazer. Percebi que esta tabuada com as mãos ajuda na memorização e raciocínio lógico dos alunos, muitos alunos não faziam cálculos rápidos e no final da aula já estavam fazendo. Utilizei 3 aulas seguidas para trabalhar com esta atividade e foi fundamental um tempo maior para que os alunos compreendessem melhor a atividade [...] Foi bem interessante perceber como os alunos iam fazendo as contas e onde estavam errando e mesmo não conseguindo fazer a soma com números maiores como  $(6 \times 6 = 20 + 16 = 36)$  ou  $8 \times 8 = 60 + 4 = 64$ ). Penso em continuar fazendo esta atividade em todo final da aula e ir alternando as duplas [...] Os alunos estão

conseguiram perceber a lógica dos números e suas relações, assim como na tabela de Pitágoras perceberam que há uma relação entre uma tabuada e outra, viram que os números “conversam entre si” (PI Ananda, 26/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Após ler os relatos de Ananda sobre suas experiências com a Tábua de Pitágoras e com as outras estratégias que encontrou na internet para ensinar a multiplicação, a mentora Vanessa reforçou a importância da Tábua de Pitágoras para o processo de raciocínio lógico das crianças e a parabenizou pela forma como explorou a atividade e também pela busca de outras estratégias como forma de diversificar ainda mais suas estratégias de ensino.

[...]fico feliz que a tábua de Pitágoras tenha auxiliado alguns alunos na assimilação do processo de multiplicação. Conforme havia lhe dito quando as crianças realizam a tábua e conseguem refletir seguindo as etapas indicadas para o preenchimento. Conseguem perceber as regularidades presentes nesse quadro. É fundamental que sigam os procedimentos para preenchimento, pois só assim podem perceber as relações multiplicativas de dobro, triplo, metade, terço. Pelo seu relato explorou muito bem a atividade. A ideia era exatamente essa. Notará que depois dela, muitas das crianças passarão a refletir na hora de fazer a tabuada. Com relação à aplicação dos jogos e as formas diferentes de realizar a multiplicação, penso que o caminho é esse mesmo, utilizar-se do lúdico para subsidiar sua prática. Aproveitar os recursos que temos na internet. Continue por esse caminho (Mentora Vanessa, 23/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Os relatos de Ananda indicam que, além de ter conseguido colocar em prática a estratégia sugerida pela mentora Vanessa, demonstrou autonomia para buscar novas estratégias para ensinar a multiplicação.

## **Avaliação**

“Se tem uma coisa que ainda não compreendi é a forma como a escola coloca a questão a inclusão, trabalho diferenciado o bimestre todo, preparo atividades diferenciadas conforme a necessidade individual de alguns alunos, porém na hora de avaliar tenho que dar a mesma avaliação para todos os alunos e apenas dar o suporte maior com leitura para os alunos especiais” (PI Ananda, diário reflexivo)

Ananda relata dificuldade para elaborar e aplicar a avaliação com seus alunos, principalmente para seus alunos de inclusão. Ela se mostra indignada em ter que realizar um trabalho diferenciado e adaptado para os alunos com dificuldade de aprendizagem e os de inclusão e avaliá-los com a mesma avaliação dos outros alunos, dando apenas um suporte maior para a leitura.

Se tem uma coisa que ainda não compreendi é a forma como a escola coloca a questão a inclusão, trabalho diferenciado o bimestre todo, preparo atividades diferenciadas conforme a necessidade individual de alguns alunos, porém na hora de avaliar tenho que dar a mesma avaliação para todos os alunos e apenas dar o suporte maior com leitura para os alunos especiais. Desta forma não sei se é a melhor, pois sei que o aluno não terá condições

de fazer algumas coisas, me sinto excluindo este aluno a cada avaliação (PI Ananda, 27/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Sobre Ananda relata estar se sentindo frustrada e triste com seu trabalho devido ao desempenho dos alunos numa avaliação realizada.

Na avaliação de hoje tive uma grande frustração com meu trabalho, sei que a turma tem grande dificuldade de leitura e interpretação, devido a isto já preparei as atividades avaliativas com texto pequenos e de fácil compreensão, porém observei que muitos alunos não estavam compreendendo [...] O mais triste ainda é ver que em uma sala de 20 alunos apenas 5 conseguiram ir bem, dos outros, 8 estão na média e 7 abaixo dela forma (PI Ananda, 27/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Diante desse resultado aquém do espero, Ananda se culpa pelo fracasso dos seus alunos na avaliação e questiona qual maneira seria mais adequada para avaliar e o que ela precisa melhorar. Além disso, demonstra preocupação com a elaboração e aplicação de novas avaliações para a recuperação.

Infelizmente o meu trabalho não foi suficiente, eu não fiz da forma correta. Qual seria a forma mais adequada? Em qual ponto eu preciso melhorar? Agora preciso recuperar estes alunos, mas tenho menos de uma semana, pois já temos que dar a avaliação de recuperação para os alunos na próxima semana. Se passei 2 meses trabalhando e não alcancei o resultado, como é que em uma semana vou fazer algum "milagre"? Vou preparar atividades que cobrem menos para tentar sanar a defasagem no outro bimestre? (PI Ananda, 27/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Além de se preocupar com os alunos com a recuperação da aprendizagem dos alunos que não tiveram um bom desempenho na avaliação, Ananda relata também sua preocupação em estimular a aprendizagem dos alunos que tiveram um bom desempenho.

E penso também naqueles alunos que estão indo bem, estes precisam ser mais desafiados para se desenvolverem mais e mais e o que percebo é que acabo não estimulando o suficiente, pois me preocupo com os mais fracos. Os questionamentos são muitos, avaliar realmente não é uma tarefa fácil e exige muitas reflexões (PI Ananda, 27/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ao perceber a indignação de Ananda em avaliar os alunos de inclusão com o mesmo tipo de avaliação das outras crianças a mentora Vanessa faz a seguinte orientação:

Sobre as avaliações diferenciadas, é importante que as crianças tenham seus saberes valorizados. Penso como você, elas devem fazer avaliações que correspondam ao que realmente sabem e ao que conseguem relacionar às atividades cotidianas (já que realizam atividades adaptadas), mas acho importante também que realizem as atividades propostas para a turma para que permaneça o registro de quão difícil é para essas crianças acompanhar uma turma regular. Que fique documentado que é necessário que todos os profissionais que se deparam com elas tenham um olhar diferenciado. Assim você oficializa as habilidades que possuem ou não, e os avanços que apresentam quando comparadas com elas mesmas, não com o todo

(Mentora Vanessa, 07/08/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda relata ter compreendido a importância de aplicar a mesma avaliação para todos alunos, inclusive os de inclusão.

Sobre as avaliações diversificadas agora acho que compreendi melhor com suas palavras porque temos que avaliar igual aos outros alunos, temos que ter um parâmetro e seguir, mas acompanhar paralelamente a evolução de cada aluno como venho fazendo (PI Ananda, 13/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

O relato de Ananda indica que ela compreendeu a importância de seguir a orientação da coordenadora pedagógica para aplicar a mesma avaliação para todos os alunos. Contudo, não fez mais relatos sobre esta demanda.

### **Interpretação do nível de escrita dos alunos**

“Gostaria da sua avaliação para esta criança. Eu avalei como silábico alfabético, por conta da frase e de outras avaliações que fiz...mas então na escola...outras duas professoras concordaram comigo, mas hoje com a coordenadora fiquei com dúvida, ela disse que é alfabético, pois tenho que analisar as palavras” (PI Ananda, *WhatsApp*).

No início do primeiro bimestre de 2019, Ananda relata dificuldade em interpretar o nível de escrita dos seus alunos durante uma atividade de sondagem realizada no início do ano letivo. Destacou que ela e mais duas colegas avaliaram a escrita de um aluno como silábico-alfabético, mas a coordenadora pedagógica afirma que o aluno se encontra no nível alfabético. Sendo assim, Ananda envia a sondagem realizada e solicita a análise da mentora Vanessa.

A mentora Vanessa ao avaliar o nível de escrita, confirma a análise da coordenadora pedagógica de que a criança se encontra no nível alfabético e faz a seguinte justificativa:

Então, eu diria que é alfabética sim. Principalmente porque as palavras que ela apresenta dificuldade são as que possuem sílabas complexas. E na frase ela mantém a hipótese, pelo menos na escrita. Ainda apresenta dificuldade para separar as palavras. Aparentemente, hiper e hipo segmentação. Mas ela mantém bonitinho. Nas correções de Saresp (esse ano fiquei na banca de língua portuguesa) temos todo um cuidado com isso. Você não marcou a leitura, né?! Só em joaninha, leão, rã e cachorro ela apresenta certa dificuldade. Nas sílabas complexas e na monossílaba...as mais difíceis. As frases estão bonitinhas.... Nelas, ela confirma bem a hipótese (Mentora Vanessa, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Ananda concorda com as observações feitas pela mentora sobre a escrita do seu aluno e esclarece como realizou e avaliou a escrita e leitura com essa criança:

Sim se ver as palavrinhas ela está bem...a leitura ela demorou bem em algumas palavras, mas sabia o que tinha escrito...a primeira frase foi ditado e a segunda ela fez (PI Ananda, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Sobre a leitura, a mentora Vanessa faz o seguinte questionamento:

Apontou com o dedinho? Com correspondência? Vocês não fazem o campo semântico de polissílabo para monossílabo, né?! (Mentora Vanessa, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Ananda confirma que seu aluno, embora tenha demorado um pouquinho, apontou com o dedinho durante a leitura. Em seguida, Ananda questiona sobre a maneira ideal de avaliar a escrita dos alunos:

Sim. Demorou um pouco...mas apontou...então está valendo né...mas vou fazer testes...kk. [...] O ideal é avaliar somente as palavrinhas soltas? (PI Ananda, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Diante desse questionamento, a mentora Vanessa ressalta que não se pode avaliar apenas as palavras soltas, é preciso avaliar também a frase escrita. Para tanto, ela orienta que se deve colocar uma das palavrinhas na frase para confirmar a hipótese de escrita da criança e se dispôs a enviar um modelo de campo semântico para cada mês que ela utiliza com seus alunos para que Ananda faça com seus alunos.

Não. A frase é fundamental. Geralmente colocamos novamente uma das palavras para ver se a criança confirma a hipótese que demonstrou. Deixa eu te perguntar. Tenho um modelo de campo semântico para cada mês. Costumamos usar no estado. Se quiser te envio uma foto amanhã cedo (Mentora Vanessa, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Ananda confirma seu interesse em receber o modelo de campo semântico e esclarece que o modelo de campo semântico que ela utilizou foi retirado da internet, pois a escola não fornece nenhum modelo.

Me manda sim....eu peguei um na internet...na escola não passam isso. Peguei esse ... (PI Ananda, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Sobre o modelo de campo semântico utilizado por Ananda, a mentora Vanessa confirma que ele também contempla bem os campos semânticos e, conforme prometido, compartilha alguns outros modelos de campo semântico que ela utiliza.

Aparentemente ele também contempla bem. Essa sondagem tem nos norteado, mas conforme te falei depende da concepção de cada rede ou instituição (Mentora Vanessa, 28/2/2019, *WhatsApp*).

Ao apresentar o perfil de sua nova turma de 3º ano do ano de 2019 Ananda envia para a mentora uma tabela com o resultado da primeira sondagem realizada com cada um dos seus alunos para identificar as hipóteses de escrita dos mesmos e assim, fazer um planejamento semanal que atenda as demandas específicas dos seus alunos (Quadro 8).

**Quadro 8** - Quadro elaborado pela PI Ananda com o nível de aprendizagem de cada um dos seus alunos

Alunos	Silábico-Alfabético	Alfabético 1, 2 e 3 <sup>22</sup>
Carlos, Eduarda, Israel, João, Kauã e Pyetra	X (6 Alunos)	
Ariane, Beatriz, Gabriel Augusto, Gabriel Luis, Maria Luiza, Melissa, Nathalia, Náthaly, Nathan, Talita, Victor e Vitória		X – 1 (12 Alunos)
Gabrielly e Paulo		X – 2 (2 Alunos)

Fonte: PI Ananda, 18/02/19, Diário reflexivo, Ferramenta: diário.

Além do envio do quadro, Ananda relata com detalhes as dificuldades dos seus alunos, bem como o que precisará trabalhar com eles para sanar essas dificuldades.

Nessa primeira semana já analisei alguns pontos importantes que terei que dar um pouco mais de atenção: transcrição da cursiva; dificuldade para separar palavras, segmentação, o uso de u e l no meio e final das palavras; troca sonora/escrita (d e t, d e b, v e f, n e m, j e g, u e l) – consciência fonológica; dígrafos e sílabas complexas; habilidades para o convívio no ambiente escolar, o respeito pelos colegas; despertar o interesse em participar das atividades propostas; trabalhar o desejo das atenções para si, o saber esperar; as socializações e diálogo entre a turma; saber dividir o espaço e materiais em comum (PI Ananda, 18/02/19, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Ao visualizar o quadro com o nível de escrita dos alunos elaborado por Ananda, a mentora Vanessa a questiona sobre a forma como ela classifica os alunos alfabéticos (nível 1, 2 e 3).

Verificando a tabela que construiu depois da diagnóstica fiquei com uma dúvida. Você divide os alfabéticos em níveis 1, 2 e 3; percebi que há um número grande de crianças no nível 1, poucas no nível 2 e nenhuma no nível 3. Essa numeração diferenciada segue algum critério específico definido por você? O que as define como parte de um nível? (Mentora Vanessa, 05/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta: diário).

Além disso, a mentora Vanessa elogia Ananda por já ter identificado as demandas e habilidades que precisará desenvolver com seus alunos e afirma que o próximo passo é que Ananda pense nas atividades necessárias para cada uma dessas demandas.

Vi também que você já elencou aspectos que necessitarão de maior atenção e isso é muito bom, pois indica que você já sabe com muita clareza quais são as necessidades de sua turma. Conhece as demandas e quais habilidades precisa desenvolver com cada criança. Sua organização e esse levantamento já são 70% do caminho que precisará seguir. Agora você precisa elencar

<sup>22</sup> Tal classificação segue as orientações do Guia de Planejamento Orientações Didáticas – Programa Ler e Escrever, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Contudo a coordenadora pedagógica não deixou isso claro para a PI.



quais atividades são necessárias para cada um desses aspectos. Vamos lá, estamos juntas! (Mentora Vanessa, 05/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta: diário).

Ananda relata que a classificação adotada para o nível de escrita dos seus alunos foi orientação da coordenação pedagógica e que foi baseada na referência bibliográfica da Emília Ferreiro.

Na tabela, separamos a hipótese no nível alfabético em 3 (1, 2 e 3): Alfabético 1 – Produz escritas alfabéticas mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita; (ex.: bicadero). Alfabético 2 – Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções da escrita; (ex.: bigadeiro). Alfabético 3 – Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções da escrita; (ex.: brigadeiro). Segundo minha coordenadora, a referência bibliográfica é Emília Ferreiro, já fiz algumas pesquisas na separação dentro alfabético, mas enfim sigo a tabela que me passaram (PI Ananda, 06/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Ao compreender a classificação adotada, a mentora Vanessa destaca que a subdivisão realizada para o nível alfabético está adequada e facilita a organização da seleção e direcionamento de atividades que atendem cada um dos subníveis.

Gostei bastante do critério que utilizaram para subdividir os alfabéticos. Ele facilita a organização de vocês na hora de selecionar e direcionar as atividades para cada nível; e penso que irá auxiliá-las para que todos os grupos consigam escrever de maneira ortográfica e seguindo as convenções da escrita (Mentora Vanessa, 10/03/19, *Feedback* do diário, Ferramenta diário).

Percebemos novamente mais um sinal de confiança estabelecido entre a mentora e a PI Ananda, uma vez que Ananda solicita a validação de algumas situações com a mentora Vanessa mostrando-se aberta para as observações da mentora mesmo que estas não sejam semelhantes à sua opinião.

## **Divisão**

“Vou começar a trabalhar divisão, tem algo para 3º ano?” (PI Ananda, *WhatsApp*)

No segundo semestre de 2018, ao perceber que Ananda não tem apresentado nos seus últimos relatos alguma dificuldade específica, a mentora Vanessa faz o seguinte questionamento:

Há algum conteúdo que você está precisando de alguma ação mais intensa? Tem algo que você gostaria de trabalhar e que posso auxiliá-la? (Mentora Vanessa, 28/09/19, *WhatsApp*).

Ananda relata que irá começar a trabalhar a divisão com sua turma e solicita à mentora algum material destinado ao terceiro ano que contemple esse conteúdo e que possa dar algum subsídio para ela iniciar o trabalho.

A mentora Vanessa, antes de enviar um material sobre divisão, questiona o nível de conhecimento dos alunos de Ananda em relação à divisão. Tal atitude da mentora denota seu olhar cuidadoso e assertivo em relação às demandas dos alunos da PI.

Deixa eu te perguntar uma coisinha.... A sua turma já tem algumas noções de divisão. Há alguma característica que precisa ser levada em conta para iniciar esse conteúdo? (Mentora Vanessa, 28/09/19, *WhatsApp*).

Ananda relata que eles têm pouco conhecimento acerca da divisão e destaca as estratégias utilizadas para trabalhar esse conteúdo até o momento: malha quadriculada e palitos de sorvete.

Eles já têm uma noção bem pequena, iniciei a semana passada a divisão na malha quadriculada, relembramos a multiplicação e fizemos a divisão, mas só o básico. Já fiz na sala também a divisão concreta com palitos de sorvete. São poucos que compreenderam, assim nessa semana estou trabalhando mais situações problemas de multiplicação para na próxima semana retomar com a divisão (PI Ananda, 01/10/19, *WhatsApp*).

Diante da necessidade de Ananda em trabalhar divisão com seus alunos a mentora Vanessa propõe uma atividade para que ela relembre como aprendeu a fazer divisão durante seu período de escolarização.

[...] você deverá elaborar uma narrativa descrevendo suas lembranças sobre como aprendeu divisão e como pretende deixá-la registrada na memória de suas crianças. Vou deixar algumas perguntas para auxiliar na escrita de sua narrativa. Você se lembra de ter compreendido o processo de divisão utilizando algum jogo, material educativo ou recurso diferenciado? Alguém (algum familiar, colega ou professor de apoio) te ajudou nesse processo de compreensão? Houve algum aspecto ou situação que te fez notar que você realmente havia compreendido o processo e sabia aplicá-lo? Repensando esses aspectos, escreva também o que gostaria que seus alunos/as guardassem como impressão sobre esse período. Que tipo de lembrança pretende deixar para as crianças sobre esse tema tão controverso? (Mentora Vanessa, 22/10/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Ananda relembra como aprendeu a fazer divisão e destaca que resolvia mecanicamente várias operações, sem compreensão, mas com execução correta.

Da divisão me recorro apenas das operações escritas em sala, fazíamos muitas contas (apenas operações descontextualizadas, mas que me ensinaram a fazer/executar as operações corretamente) e eu gostava de fazer as contas, pois eu sabia as tabuadas ("havia decorado"), na minha época a professor tomava as tabuadas e me lembro que era bem tenso, "ai se não soubesse, ficava sem recreio". Sempre gostei dos cálculos, mas fazia muitas vezes no mecânico, não era um processo de reflexão e identificação com a prática. (PI Ananda, 27/10/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Também destaca que sempre teve ajuda do seu pai na resolução das operações e recorda um episódio do seu cotidiano no supermercado com seu pai que a auxiliou no processo de compreensão da divisão.

Me lembro que uma vez no mercado com meu pai comecei a entender que 1 litro de refrigerante eram exatos 4 copos pequenos (250ml). Meu pai sempre fazia a “divisão” das coisas em casa e vivia falando isso, se comprasse um pacote de bolacha recheada, era repartido igualmente para as 3 filhas e acredito que nisso fui assimilando a questão da divisão (PI Ananda, 27/10/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Ananda destaca que essa situação contribuiu para a sua compreensão da divisão e que por isso, em sua prática docente procura sempre partir dos conhecimentos dos alunos.

Hoje na minha prática docente procuro relacionar a prática com as explicações e sempre partir do que os alunos já conhecem, me lembro que quando iniciei o assunto na sala de aula, não falei do termo divisão, deixei os alunos darem exemplos e fazer suas divisões e que eles enxergassem no primeiro momento o quanto eles já fazem isso no dia a dia deles. E somente depois fomos para demonstrações no quadro de como seria a operação na escrita (PI Ananda, 27/10/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Ananda relata que a maior dificuldade dos seus alunos se refere ao modelo escrito: “na cabeça eles sabem fazer, mas na hora de colocar no papel não sabem equacionar”. Além disso, destaca que gostaria “que as crianças gostassem da matemática e dos cálculos, que tivessem boas lembranças dos cálculos” e que para isso aconteça ela faz a seguinte reflexão: “depende muito de cada criança e das formas que apresento isso para eles”. Por isso, ressalta que tem procurado trabalhar com este conteúdo de maneira prática com suas crianças.

Gostaria que as crianças enxergassem na prática a utilização da divisão, por isso elaboramos algumas situações problemas diretas e os alunos faziam as divisões uns com os outros, fazendo a repartição com palitos de sorvete. Vejo uma necessidade grande deles visualizarem e enxergarem o processo. Dessa forma irão compreender o quão importante a divisão será para vida delas e o quanto eles já utilizam e irão utilizar (PI Ananda, 27/10/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

A mentora Vanessa ressalta e valoriza a importância da estratégia adotada por Ananda para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos:

[...] é possível notar que você procura estabelecer relações entre a rotina das crianças (o que vivenciam e já realizam) e suas explicações. Dessa forma está permitindo que seus alunos e alunas construam a partir do que já sabem, que reformulem o que já conhecem e coloquem em prática tudo que já dominam (Mentora Vanessa, 02/11/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Em relação ao desejo de estimular os alunos a gostarem de Matemática, a mentora Vanessa destaca que as estratégias utilizadas por Ananda para trabalhar conteúdos de Matemática despertam o interesse das crianças pelo conteúdo e torna a aprendizagem mais significativa.

Com relação ao seu desejo de que as crianças gostem da matemática, saiba que já está dando um grande passo para isso. A forma como vem conduzindo o processo de construção da aprendizagem dos seus pequenos demonstra claramente essa sua intenção e a confirma. Lidar com o desejo do outro é muito difícil, mas não tenha dúvida de que está contribuindo positivamente para que as crianças gostem do que fazem e busquem aprender cada vez mais (Mentora Vanessa, 02/11/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Diante da dificuldade dos alunos, a mentora Vanessa também ressalta a importância de Ananda propiciar momentos para que os alunos compartilhem/comuniquem como pensaram a resolução das operações e situações problemas e destaca que tal estratégia pode auxiliar na compreensão dos conteúdos. Além disso, Vanessa sugere que Ananda continue utilizando a estratégia de visualização e comunicação dos pares na resolução das operações e situações problemas.

Acho importante lembrar outro aspecto que precisa ser valorizado nas aulas de matemática, o momento em que as crianças podem socializar as estratégias pessoais que utilizam para solucionar os diferentes cálculos e operações, assim como qualquer outro problema. A possibilidade de demonstrar o que pensou, como pensou e porque pensou, dá oportunidade ao aluno de comunicar quais estratégias e/ou procedimentos julga mais pertinente utilizar. Também não podemos nos esquecer que quando as crianças contam para seus colegas por que realizaram determinada situação problema por um caminho e não por outro, utilizam uma linguagem muito mais próxima da deles do que a que utilizamos. Assim sendo, permitir que digam como fazem os cálculos e dar esse "espaço de fala" aos pequenos é muito bacana. No começo parece que não vai dar certo, temos receio de que falem algo errado (muito errado), RS, mas depois notamos que as crianças passam a se organizar para expor o que pensam e gostam de comunicar o que pensaram [...] Enfim, acredito que essa forma de trabalhar a oralidade na matemática, também seja uma maneira de auxiliá-los no exercício diário "do pensar", na autonomia e no desenvolvimento da criticidade.

Para finalizar sua mensagem, a mentora Vanessa propõe pensarem juntas numa atividade de divisão que possibilite o compartilhamento entre os alunos das estratégias utilizadas para as resoluções.

A visualização do processo de realização de uma divisão e a comunicação aos pares desse processo pode ser um bom caminho. O que pensa disso? Podemos pensar juntas numa atividade que possa aliar a divisão a essa construção e conduzir essa comunicação, caso ainda não tenha feito (Mentora Vanessa, 02/11/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Além de fazer essa sugestão, a mentora Vanessa questiona Ananda sobre já ter realizado ou não alguma estratégia semelhante:

Você costuma colocar as crianças para comunicarem na frente da turma o procedimento de realização que utilizaram? (Mentora Vanessa, 02/11/19, *WhatsApp*).

Contudo, Ananda relata que já utilizou essa estratégia dos alunos compartilharem o caminho realizado para a resolução da atividade realizada.

Sim, quando fizemos uma divisão concreta com palitos de sorvete, cada aluno foi a frente, demonstrou e explicou como tinha feito (PI Ananda, 02/11/19, *WhatsApp*).

Os questionamentos e orientações dadas pela mentora Vanessa, dentre outras questões, têm sido no sentido de oferecer uma nova estratégia didática para o ensino dos conteúdos matemáticos, de modo que Ananda consiga identificar quais são as dificuldades específicas de cada aluno.

## **Comportamento dos alunos**

“Os alunos são muito indisciplinados, não tem limite e já ouvi muitos palavrões dentro da sala, coisas que não havia ouvido nesses 18 meses de ensino” e “Quase que saí correndo da sala, os alunos não deixavam ela falar, todos gritavam ao mesmo tempo, muito tumulto na sala” (PI Ananda, diário reflexivo)

“Na sala tenho uma situação que é nova e será bem desafiadora, tenho uma aluna que se veste e comporta como menino e inclusive no ano interior a mãe veio na escola pedindo para ela frequentar o banheiro dos meninos, pois ela já escolheu que quer ser menino” (PI Ananda, tarefa)

“Essa turma já percebi que gosta de falar bastante, com exceção de uma aluna que os amiguinhos me falaram que é “muda” e depois conversando com coordenadora pedagógica me informou que ela não gosta de falar e isso já é um problema desde do infantil” (PI Ananda, Tarefa)

### *Lidar com a indisciplina e falta de interesse dos alunos*

No segundo semestre Ananda teve a oportunidade de assumir outra turma de terceiro ano como professora temporária, assumindo uma dupla jornada de trabalho. Contudo, mostrou-se indignada e assustada com a diferença desta turma com a sua turma do período da manhã destacando que os alunos eram muito indisciplinados e que tinha dúvidas se conseguiria dar conta de uma turma com tais características.

Hoje foi um dia muito desafiador para mim, pois assumi mais uma turma de 3 ano a tarde, jamais imaginava que daria tanta diferença de um mesmo ano por turma. Antes de começar os professores já me falaram que a sala era terrível, a coordenação pedagógica já me preparou e disse faça o que der, pois a turma não tem jeito. Estas palavras já me deixaram um pouco preocupada, mas na minha cabecinha não seria tão difícil assim. Tem aluno que diz que não vai fazer nada, que grita, que responde bravo, só falta vir para cima do professor...kkk... já percebi aqui que terei muito trabalho. Hoje

a professora da turma entrou comigo na sala, pois vou cobrir a licença dela por 3 meses com esta turma. Quase que sai correndo da sala, os alunos não deixavam ela falar, todos gritavam ao mesmo tempo, muito tumulto na sala. Eu precisei intervir várias vezes e ela me disse que não adianta, a turma é assim mesmo... Quando fiz estágio, presenciei várias situações complicadas, mas nenhuma situação parecida com este dia. Estou muito assustada com a situação, sinceramente estou pensando se conseguirei dar conta desta sala (PI Ananda, 29/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ananda também relata que, embora a maioria dos alunos apresente uma grande defasagem de aprendizagem, destaca que sua preocupação maior não é em relação à indisciplina dos alunos.

[...] pelo pouco tempo que estou aqui, confesso que o mais preocupante é a falta de respeito e limite dos alunos, passo mais tempo chamando atenção e tentando falar do que explicando algum conteúdo. Já percebi que é uma sala que não vai funcionar trabalhar em grupos ou em duplas, o início tem que ser individual, eles falam demais e isso deve ser uma das razões pelas quais não estão aprendendo. A apostila da maioria da sala está em branco e escrito “não terminou”, “não quis fazer”, “faltou”, uma total falta de comprometimento escolar. Tem 3 alunos com os cadernos em branco, uma falta de interesse tremenda (PI Ananda, 30/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Para finalizar a mensagem, Ananda relata para a mentora a estratégia que tem adotado para lidar com a indisciplina dos alunos:

Estou montando as regras com eles das minhas aulas e tentando fazê-los compreender que precisam mudar suas posturas, caso contrário, não iriam conseguir aprender. A caminhada será grande, não sei se conseguirei fazer muita coisa em apenas 3 meses (PI Ananda, 30/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

No sentido de tranquilizar e encorajar Ananda, a mentora Vanessa ressalta a importância dessa nova experiência em uma realidade diferente da que ela havia vivenciado até o momento como mais uma possibilidade de construção de conhecimentos. Além disso, a mentora Vanessa reforça e valoriza a iniciativa de Ananda ao envolver as crianças na elaboração das regras da sala.

Fiquei muito feliz quando soube que assumiu uma nova turma. Principalmente pelo fato de que é uma turma também de terceiro ano. Acho que você terá uma oportunidade muito rica de vivenciar/comparar realidades muito diferentes o que lhe permitirá uma construção de conhecimentos mais significativa. Percebo que iniciou seu trabalho com essa turma partindo da questão do comprometimento. Envolvendo-os, inicialmente, na organização das regras para que possam cumpri-las de verdade. Deve ter notado que os alunos e alunas tendem a ser mais rigorosos quando participam da elaboração das regras, pois se sentem parte, verdadeiramente, do grupo (Mentora Vanessa, 05/09/19, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em outro relato, Ananda também acrescenta que a indisciplina dos alunos tem dificultado o ensino dos conteúdos durante as aulas principalmente para dar continuidade e aprofundamento dos conteúdos e atividades.

Eu não consegui aprofundar mais o conteúdo, pois novamente precisei chamar muito a atenção para me ouvirem e usei diversas formas para isso.

Esta turma dá um desgaste emocional muito grande. Com minha turma da manhã quando dei essa aula com os números romanos foi muito proveitoso, consegui aprofundar os conteúdos, chegamos a fazer diversos exercícios na apostila e no caderno, mas com esta nova turma o conteúdo não avança, não consigo explicar e dar sequência é muito falatório (PI Ananda, 05/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Para lidar com a falta de interesse dos alunos pelas aulas, Ananda relata que procurou identificar uma temática de interesse de seus alunos para que ela pudesse planejar suas aulas e assim conseguir ter a atenção dos alunos.

Hoje perguntei para turma do que eles gostam de fazer fora da escola, do que eles brincam, quais são as ocupações deles fora da escola. E pela maioria das respostas, percebi que gostam muito dos super-heróis “os vingadores”. Com isso me veio a ideia de preparar as aulas da próxima semana com atividades que envolvam estes personagens, vamos ver se consigo prender a atenção deles e aumentar um pouco o interesse pelos estudos (PI Ananda, 05/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ao perceber que a demanda de Ananda está relacionada a como lidar com a indisciplina dos alunos, a mentora Vanessa faz a seguinte observação:

Turmas com características muito fortes como as que você descreve precisarão que você cumpra muito além do currículo formal. A gritaria geralmente é um pedido de socorro, uma forma de solicitar atenção dos profissionais. Mas noto que já está lidando bem com isso. Se sairá bem, não tenho dúvidas! (Mentora Vanessa, 05/09/19, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Além disso, a mentora Vanessa valoriza e incentiva Ananda a colocar em prática sua ideia em planejar aulas e elaborar atividades que atendam aos interesses das crianças como uma maneira de motivá-las e estabelecer um vínculo de confiança.

Noto que está no caminho certo e que elaborar atividades que atendam aos interesses dessas crianças também é uma excelente estratégia para ganhar a confiança delas. Não deixam de ser crianças, podem estar precisando de colo e/ou tentando pedir por atenção. Talvez precisem de algo que só você pode oferecer a eles (Mentora Vanessa, 05/09/19, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Ao ter sua estratégia de ensino baseada numa temática de interesse das crianças validada pela mentora, Ananda planejou uma revisão dos conteúdos de diferentes disciplinas contextualizando-os com o filme “Os Vingadores”. Sobre essa estratégia adotada, Ananda relata ter obtido um efeito positivo, pois os alunos ficaram atentos e realizaram todas as atividades resultando em “muita diversão e aprendizagem”.

Hoje aprendemos um pouco diferente na escola, não foi a professora Ananda quem ensinou, foi o Homem de Ferro quem deu aula. No início foi um tumulto total, um aluno tinha me pedido a 1 mês atrás se haviam possibilidades de ter uma aula com “Os Vingadores” eu respondi para ele que iria pensar e ver se daria. Sem avisar a turma preparei o resumo das principais matérias, uma revisão para nossas avaliações e incluí os conteúdos dentro do contexto do filme/desenho “Os Vingadores”, preparei as atividades de interpretação com base na história dos super-heróis, incluí exercícios de gramática, situações

problemas e o localização espacial, os planetas e galáxias. Com isso consegui revisar toda a matéria e fazer umas aulas diferentes. Preparei umas máscaras dos personagens e coloquei para explicar a matéria. E o resultado foi imediato: todos prestaram atenção e fizeram as atividades, foram 6 aulas maravilhosas de muita diversão e aprendizagem. Os alunos gostaram muito das atividades e na sexta separei uma aula para trabalhar a confecção de máscaras dos personagens, visto que estamos trabalhando figuras planas. Para riscar o molde das máscaras utilizamos figuras de quadrados, trapézio, retângulos, triângulos e círculos. (PI Ananda, 12/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A mentora Vanessa parabeniza a estratégia utilizada por Ananda, bem como sua dedicação em organizar e adaptar as atividades para várias disciplinas de maneira a atender o interesse da turma (Filme “Vingadores”).

Achei fantástica sua ideia e calculo quanta disposição e quanto carinho você desprende para organizar uma atividade que atendesse ao interesse da turma. Noto que fez uma relação/adaptação entre as disciplinas muito interessante e imagino o quanto investiu de tempo para organizar tudo. No entanto, quando escreve que “...o resultado foi imediato todos prestaram atenção e fizeram as atividades, foram 6 aulas maravilhosas de muita diversão e aprendizagem...” fica evidente o quão foi importante para eles/elas e enriquecedor para você. Não tenho dúvidas de que essas crianças nunca mais se esquecerão desse dia.... de tudo que vivenciaram e aprenderam.... E principalmente por terem tido uma reivindicação atendida, pois sabemos que muitas vezes não são ouvidas nem dentro de suas próprias casas. Você oportunizou a eles/elas momentos muito prazerosos e muito ricos. Parabéns pela iniciativa! (Mentora Vanessa, 30/09/19, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Observamos pelos relatos de Ananda que ela demonstrou autonomia em conseguir identificar uma estratégia para conseguir desenvolver os conteúdos com sua nova turma de modo a enfrentar a dificuldade de prender a atenção dos alunos. A mentora apenas validou a ideia de Ananda e depois reforçou e a parabenizou pela sua iniciativa.

### *Lidar com falas desrespeitosas*

Em outro momento, Ananda também relata dificuldade em lidar com falas desrespeitosas entre os alunos e que isto tem atrapalhado o andamento das aulas, pois ao se deparar com tais situações precisa interromper a aula para reforçar a necessidade do respeito mútuo pelos colegas.

Mais uma semana começando e pelo visto a semana promete ser bastante “tensa”. Hoje depois da leitura deleite uma criança diz bem alto na sala “professora meu tio sai da cadeia hoje”, antes mesmo que eu fale algo, outra criança diz “e seu pai jamais vai sair de lá, vai morrer na cadeia”, dessa forma já pode imaginar o que virou a conversa, precisei ser firme para manter a ordem e paciência dos alunos na sala, cadê o respeito pelo colega que está compartilhando uma informação que para ele é importante, e cadê o respeito entrando no meio da conversa e ofendendo o colega. E assim já precisamos fazer alguns minutos de conversa e reforçar mais o respeito mútuo pelos colegas (PI Ananda, 11/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).



Em relação às falas desrespeitosas de alguns alunos, a mentora Vanessa confirma a necessidade de interromper a aula quando isso acontecer e conversar para reforçar o respeito entre eles e já sinaliza que é uma prática que Ananda precisará fazer sempre quando ocorrer alguma situação semelhante. Além disso, mostra empatia ao afirmar que essas conversas tomam tempo, mas reforça a relevância desse momento como uma forma de estabelecer um vínculo com os alunos por meio da escuta respeitosa e sensível.

Sobre a conversa que teve de fazer com seus alunos/as para reforçar o respeito entre eles/as, penso que a mesma se fez necessária e, muito provavelmente, se fará em outros momentos desse ano. Também tenho a sensação de que essas conversas tomam nosso tempo e que deveríamos estar avançando com o conteúdo, mas penso que são ganhos ímpares. Faz toda diferença para as crianças saber que você se preocupa com as atitudes inadequadas e os comportamentos inapropriados que elas têm e quando tem. Pode ser que eles não tenham que conversar com eles em casa. Pode ser que você seja a única que os ouve. É muito importante estabelecer esse vínculo de escuta respeitosa e sensível (Mentora Vanessa, 22/03/19, *Feedback* do diário, ferramenta, diário).

Além das falas desrespeitosas, Ananda também relata dificuldade em lidar com a agressividade apresentada por um aluno em sala de aula e destaca que em um único dia ele bateu em dois colegas dentro da sala e desabafa que tem se sentido impotente diante da situação e que isso a faz repensar sobre a permanência na profissão.

Hoje faz exatamente uma semana que as aulas retornaram com os alunos e o anseio de pelo retorno já me parece um “peso” muito grande que penso se vou resistir ou não. Está difícil ser professora, está muito difícil encarar a educação, me perguntei pelo menos umas 10 vezes nessa última semana: “onde preciso retomar minha prática”, por que não estou conseguindo contribuir com a “indisciplina” ou “rebeldia” do meu aluno [cita o nome da criança]. Em uma simples semana de aula ele conseguiu superar sua rebeldia por todos os meses de aula desse ano, as manhãs não são as mesmas, ele voltou diferente, eu voltei impaciente e com isso as coisas não fluem, haja paciência e muita paciência. No primeiro dia de aula ele chegou todo alegre abraçando-me e sorrindo, não foram 10 minutos de alegria que se tornou fúria com os colegas e a confusão se formou, ele bateu em 2 colegas dentro da sala (PI Ananda, 08/08/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Diante deste episódio, Ananda relata que ela e a coordenadora pedagógica entraram em contato com a mãe do aluno para conversarem sobre seu comportamento. Entretanto, destaca que a conversa não teve um desfecho positivo e mostra sua indignação:

Chamamos a mãe dele que simplesmente disse que não sabe mais o que faz e disse na frente dele que não deveria ter tido ele, que ele ia parar na cadeia, que ele era um ‘estorvo’ para ela e muitas outras coisas. Primeiro conversamos com a mãe separadamente e depois chamamos ele e o resultado foi devastador. Como pode uma mãe falar do próprio filho como ela falou, no meu ponto de vista não deve ser chamada de mãe, e por outro lado

um filho que age como ele e fala da forma que falou também não sabe o que é ter uma mãe e infelizmente é uma vítima de uma sociedade doente e sem valores, onde pais não sabem educar e amar, confunde sentimentos e na escola isso se aflora, a criança não tem limites, não sabe respeitar, não consegue ouvir um não e simplesmente não compreende o significado de respeito. (PI Ananda, 08/08/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Tal fato suscitou em Ananda sentimentos de dúvidas em relação ao seu desempenho docente, reflexões acerca da profissão e até mesmo em relação a sua permanência na carreira docente devido à desvalorização da profissão, principalmente pela própria equipe gestora. Todavia, finaliza a mensagem desejando se livrar desse sentimento.

Como posso acreditar que vou conseguir ajudar essa criança a aprender, como posso acreditar que deve haver uma solução, estou desde o início do ano tentando conquistá-lo pela afetividade, tentando ser firme quando necessário e mostrando um caminho diferente, mas em situações como as que venho passando na última semana fico me perguntando onde é que errei, será que estou fazendo tudo errado? Como posso melhorar? Será que outro professor conseguiria lidar melhor com essa situação? Tem dias que não tenho vontade mais de ir para a escola e ainda tenho que ouvir da secretaria de educação que tem professora “folgada” que não quer colaborar com o município pegando dobra. Pegar mais aula para que? Para passar mais stress, para se sentir mais insignificante, para trabalhar sob pressão de projetos, de conteúdo, de festas, de tantas cobranças e para quê? Para ouvir que sou “folgada”, para ser desvalorizada por uma gestão inconsistente que não percebe que a educação não é uma página incompleta da apostila e sim um processo de elementos que vão se unindo e fazendo acontecer. Que triste realidade, que esse sentimento se esvazie de mim, não quero passar meus dias me sentindo dessa forma (PI Ananda, 08/08/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Diante da sensação de impotência relatada, a mentora Vanessa se solidariza com o sentimento de Ananda e a conforta em relação à maneira como ela tem tentado ajudar seu aluno. Demonstra empatia em relação aos sentimentos de angústia e descontentamento vivenciados por ela bem como os questionamentos feitos sobre como melhorar sua prática. Além disso, a mentora Vanessa destaca que tais questionamentos não são exclusivos de um professor iniciante e que a reflexão sobre a prática docente é algo frequente na profissão docente.

[...] entendo perfeitamente suas angústias e descontentamento. Compreendo quando você diz que está se questionando sobre onde é preciso retomar sua prática e por que não está conseguindo lidar com a rebeldia do seu aluno. Essas dúvidas, esses questionamentos, fazem parte da rotina de todo professor e não só de uma professora iniciante. Frequentemente refletimos sobre nossa prática, sobre nossos erros. E que bom que conseguimos fazer isso! De sua preocupação já podemos extrair um aspecto positivo. Ela te permite repensar e se questionar sempre... Ela te move.... Com frequência profissionais extremamente experientes e com altíssima escolarização se abatem e acham que não vão conseguir. Fique tranquila. Esse é um dos peços que pagamos por lidar com pessoas e imprevistos. Nesse aspecto nossa profissão é bastante dolorosa. Nos inquieta constantemente. Nos desconstrói quase que diariamente. E não nos permite deixar de analisar

cada detalhe de nossa prática (Mentora Vanessa, 07/07/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Sobre a indignação em relação à atitude da mãe do seu aluno, a mentora Vanessa apresenta sua “leitura” da situação ocorrida e tranquiliza Ananda e reforça que ela “não está fazendo nada errado” e que “está fazendo o melhor que pode dentro das condições que possui para essa situação”.

Quanto à reação da mãe, acredito que ela se apavorou na tentativa de acertar. Para falar a verdade, no desespero de acertar; ao achar que não há mais luz no fim do túnel e ao sentir o fracasso estampado na vida escolar do filho. Essa postura de negação que ela tomou, de negação e de reprodução do que já ouviu não tinha como trazer bons resultados. É muito triste pensar que ela se precipitou e foi infeliz ao externar seus medos e pensamentos ruins. Fica como aprendizado a cautela que precisamos ter ao colocar pais e filhos para conversar numa mesma situação. Tudo é aprendizado. Acredite. Vendo de fora da situação, tudo que consigo extrair sobre o que você escreveu é que seu aluno está pedindo socorro, a mãe dele, na tentativa de acertar, também pede socorro e logicamente, você, como parte dessa situação sente o reflexo disso tudo em seu trabalho. O que posso lhe garantir é que por mais difícil que pareça enxergar você está ajudando essa criança a aprender, sim. Você está no caminho certo. Não duvide disso. Acredito, assim como você, na afetividade para a aprendizagem. Acredito na criação de laços e no estabelecimento de vínculos para que o conhecimento se construa de maneira colaborativa. Não vejo como motivá-lo sem ser por esse caminho. Você não está fazendo nada errado. Pode ter certeza. Está fazendo o melhor que pode dentro das condições que possui para essa situação (Mentora Vanessa, 07/07/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

A mentora Vanessa também reforça que esses sentimentos de impotência diante da situação e a presença de dúvidas em relação à prática docente não é algo exclusivo de um professor iniciante e relata que ela, mesmo sendo uma professora experiente, também tem esses sentimentos e dúvidas.

Qualquer profissional teria dificuldade para lidar com condições como essas, e posso te garantir; seja esse profissional iniciante ou não, ele teria dúvidas. Semanalmente me questiono se estou agindo da forma correta; semanalmente coloco em xeque algumas posturas quando é necessário tomá-las. Vivemos uma profissão dinâmica, voltada para seres humanos e que (assim como você disse lá no começo de seu registro a educação está passando por enfrentamentos e mudanças de paradigmas). Estamos no meio desse turbilhão (Mentora Vanessa, 07/07/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Além disso, a mentora Vanessa destaca o comprometimento com a educação demonstrado por Ananda ao apresentar preocupação com o desenvolvimento dos seus alunos, principalmente com este aluno.

Para ser bem honesta, uma profissional que não fosse tão comprometida e que não tivesse tanto engajamento já teria desistido dessa criança. Tantos são os ganhos com ela que só agora, no terceiro bimestre é que os problemas pareceram maiores que as conquistas. Pense sobre isso (Mentora Vanessa, 07/07/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Para finalizar a mensagem, a mentora Vanessa faz alguns questionamentos à Ananda para que ela pense sobre a importância que ela tem não só para este aluno, mas também para essa mãe. Além disso, ela também destaca que Ananda deve fazer um balanço de tudo que ela já fez por este aluno.

Gostaria que analisasse tudo que já viveu com essa criança desde que as aulas tiveram início. Consegue perceber que você é a referência para ele e para a mãe dele? Sente que sua postura é o que tem norteado essa criança e essa mãe? Você é o adulto responsável que eles julgam ser o mais sensato em meio a tudo que eles estão vivendo, e, muito provavelmente, estão enfrentando outros problemas que os fazem explodir em agressões físicas e verbais. Não há como deixar de sentir que nesse contexto de negação e desconforto a relação entre mãe e filho está desgastada. Você, na figura de professora, talvez seja a única pessoa que notou isso e que permitiu que externassem isso. Ainda acha que está fazendo pouco por essa criança? Tente fazer esse balanço e pense nos avanços que garantiu a ele. A questão não é relativizar, mas pensar que um dia não é como o outro. Tenho certeza que a conversa com a mãe a deixou incomodada porque, obviamente, esses acontecimentos nos chateiam, mas em momento algum deve pensar que está sendo negligente. Sua história com essa criança é uma outra história, que papel nenhum registrará. Não duvide disso. Nenhuma apostila registra o que se carrega no coração e para a vida. Você é muito importante para essa turma como um todo. Você, essa mãe e essa criança trazem aprendizados para essa turma. Não se esqueça disso (Mentora Vanessa, 07/07/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

O *feedback* dado pela mentora Vanessa valoriza o comprometimento de Ananda com a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos e suscita reflexões importantes acerca das contribuições de sua prática docente especialmente para este aluno.

### *Lidar com a questão de gênero*

Durante o início do ano letivo de 2019, Ananda relata algumas dificuldades enfrentadas em decorrência do comportamento dos alunos. Uma das dificuldades relatadas é que se deparou com uma situação nova e desafiadora em sala de aula: a questão de gênero. Relata que há em sua sala uma menina que se veste e se comporta como menino e que a mesma foi desrespeitada por um de seus colegas.

[...] tenho uma aluna que se veste e comporta como menino e inclusive no ano anterior a mãe veio na escola pedindo para ela frequentar o banheiro dos meninos, pois ela já escolheu que quer ser menino. Uma situação difícil, que a escola já acompanha há 3 anos, eu não tive muito contato pois era do outro período, mas este ano estou com ela sobre minha responsabilidade para ajudar na aprendizagem e lidar com as relações na sala e hoje já aconteceu algo bem desagradável. Teve um colega da sala que xingou a [cita o nome da criança] de “sapatona”, eu não vi a situação estava atendendo um aluno no outro canto da sala, quando os alunos começaram a me gritar e falar que ela estava chorando e que o colega do lado havia xingado ela. Que situação complicada, precisei chamar a coordenação para acalmar a menina, pois ela não parava de chamar e para me ajudar com o outro aluno, que é muito temperamental e precisei tirar da sala. Como já estava no final da aula não

consegui falar com a turma sobre o acontecido, penso que deve colocar o assunto e conversar com a turma, já fiz uma dinâmica no primeiro dia que falava das diferenças uns dos outros e da importância do respeito pelo colega e por todas as pessoas. Mas vejo que precisarei reforçar muito mais isso. Esses 3 dias de aula com os alunos já aconteceram muitas situações e intervenções que fico pensando, será que fiz certo? Qual a melhor forma de agir nestes casos? (PI Ananda, 18/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).

Diante da situação relatada, a mentora Vanessa confirma que a postura adotada por Ananda foi assertiva e reforça a importância de desenvolver um trabalho com as diferenças em sala de aula.

Com relação ao desrespeito com a aluna, acho que fez certo sim. E concordo que deva reforçar com a turma a questão das diferenças e da importância do respeito a essas diferenças. Precisam compreender que todos/as temos o direito de ser e de viver de forma diferente, mas ao mesmo tempo queremos ser tratadas/os com o mesmo respeito e dignidade. Segundo Freire, enquanto acharmos que uma cultura é superior a outra não será possível trabalhar com as diferenças de maneira tolerante e igualitária. Nossas escolas são um exemplo disso, nossas salas são o reflexo de uma sociedade diversa. Por isso é fundamental que todas as crianças, independentemente de sua origem, situação, cultura, crença, sejam incluídas e que suas vozes sejam consideradas. Temos um papel difícil nesse campo, o de perceber isso tudo e mediar os conflitos e reflexões. Noto pelo seu relato que você já está ciente de que isso renderá longas e boas conversas com sua turma (Mentora Vanessa, 25/02/19, *Feedback* da Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).

Após orientação da mentora Vanessa, Ananda destaca que já desenvolve diariamente o trabalho sobre o respeito ao próximo, mas que diante da dificuldade ocorrida com sua aluna, irá intensificar o trabalho com gênero feminino e masculino.

Quanto a questão de trabalhar o respeito ao próximo já é algo que trabalhamos diariamente e agora terei que intensificar pela questão do gênero feminino e masculino discutindo o tema na turma (PI Ananda, 25/02/19, Diário, Ferramenta: Diário).

Ananda também relatou outra situação que teve dificuldade em lidar com a questão de gênero envolvendo sua aluna. Durante uma aula sobre o dia internacional das mulheres, as meninas da sala sugeriram tirar uma foto só das meninas e sua aluna se recusou a participar da foto. Diante de tal comportamento Ananda faz algumas observações sobre os possíveis motivos que levaram sua aluna a se recusar a tirar a foto.

Hoje comecei a aula com um texto sobre o dia das mulheres, explicando sobre a data e as conquistas adquiridas a partir das manifestações e as meninas da sala já ficaram empolgadas e sugeriram que tirássemos uma foto só das meninas para postar no *facebook* da escola [...] então fui tirar e eles chamaram a [cita o nome da criança], porém ela não quis tirar e já fez um rostinho bravo e não veio tirar a foto, diante disso chamei toda a turma para tirar a foto para ficar um registro da turma toda, mas mesmo assim ela não quis tirar a foto pois já havia de chateado com a situação. Ela não se considera uma "menina" se veste e se comporta como um menino, mas

quando algum colega comenta algo ela briga e chora algumas vezes (PI Ananda, 08/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Ananda também cita dois outros momentos que suscitam esse comportamento de sua aluna: durante a fila para entrar na sala de aula e no uso do banheiro.

[...] um exemplo é na fila para entrar na sala, infelizmente devido ao curto espaço essa ainda é uma forma que a escola utiliza para organização, “entrar em fila”, e tem a fila das meninas e dos meninos, tem hora que ela vai para a fila dos meninos tem hora que fica nas meninas, ela não sabe ao certo. E o uso do banheiro já deu bastante confusão em anos anteriores e atualmente ela respeita e usa das meninas (PI Ananda, 08/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Além disso, Ananda destaca que ela e a coordenação pedagógica tem enfrentado em lidar com a situação sem o apoio da família em aceitar um encaminhamento psicológico. Contudo, relata que irá tentar conversar com os pais desta aluna e sinalizar o quanto esses comportamentos têm prejudicado sua aprendizagem e desenvolvimento dela.

Já conversei com a coordenação para agendar uma reunião com a família, de encaminharmos para o psicólogo e fazer um acompanhamento, porém a coordenação pedagógica me disse que a família não quer, pois ela desde do infantil já traz esse comportamento e a família “incentiva” a situação e não quer ajuda, diz que não precisa. Mesmo com todo o histórico pedi para coordenação agendar com a família, para entender algumas coisas, mas a mãe é bem complicada quanto a isso, ela disse que todo ano é isso, “troca de professora e ficam enchendo ela”, então tem hora que não sei ao certo o que faço. Esse ano a direção vai fazer uma reunião com todos os pais das turmas separadas e quero aproveitar esse dia para falar, pois vamos fazer um café para os pais e tentar aproximá-los um pouco mais da escola, vou tentar falar com essa mãe e mostrar o quanto estamos preocupados com a aprendizagem dela, pois tudo isso está interferindo no seu desenvolvimento. A aluna em questão tem grandes dificuldades e está bem defasada em conteúdos em relação aos demais alunos da turma (PI Ananda, 08/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Para finalizar a mensagem, Ananda faz um desabafo acerca das inúmeras atribuições da profissão docente que envolve o ensinar.

Enfim são tantas coisas que temos que nos preocupar para que a aprendizagem de fato aconteça e precisamos ter esse auxílio da família nesse ponto, ou melhor, a família tem que compreender que tudo influencia de certa forma na aprendizagem de seus filhos, e a escola está para ajudar nesse ponto para que o aluno aprenda da melhor forma possível (PI Ananda, 08/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Diante das situações relatadas, a mentora Vanessa reforça a importância de falar com os pais ou responsáveis dessa aluna e faz alguns questionamentos a Ananda para que ela tenha subsídios para compreender melhor os momentos que desencadeiam tal comportamento da aluna.

Penso que também será importante observar quais são as situações que desagradam a [cita o nome da criança]. O que, geralmente, desencadeia esse comportamento mais arredo na menina? Por que em alguns momentos ela

opta por se comportar como as meninas e seguir a fila delas, mas em outros ela segue a dos meninos? Sei que na rotina é muito difícil fazer esse tipo de observação. Demanda tempo e desprendimento de outras situações (o que não é nada fácil em nosso cotidiano), mas penso que seria interessante essa observação e análise. Pode ser que esse tipo de verificação te ajude a conhecê-la melhor e te permita evitar situações que podem vir a desencadear um comportamento indesejado da parte dela. Penso que é uma possibilidade (Mentora Vanessa, 22/03/19, *Feedback* do diário, ferramenta, diário).

Além disso, a mentora Vanessa também valida a reflexão feita por Ananda de que ser docente envolve uma responsabilidade enorme que vai além da preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Está certa quando diz que “são tantas coisas que temos que nos preocupar para que a aprendizagem de fato aconteça e precisamos ter esse auxílio da família nesse ponto, ou melhor, a família tem que compreender que tudo influência de certa forma na aprendizagem de seus filhos, e a escola está para ajudar nesse ponto para que o aluno aprenda da melhor forma possível”. A nós cabe uma responsabilidade enorme, a de muitas vezes ter que suprir esse auxílio (Mentora Vanessa, 22/03/19, *Feedback* do diário, ferramenta, diário).

Ananda relata que conseguiu conversar com os pais de sua aluna e que diferentemente dos anos anteriores, ela e a coordenação pedagógica conseguiram convencê-los de que a escola a encaminhe para um acompanhamento psicológico.

Conversando com a mãe muitas coisas ficaram mais claras e o objetivo principal era convencê-la da necessidade de um acompanhamento psicológico do aluno, pois a mesma está sofrendo com isso e está influenciando na sua aprendizagem. A conversa não foi nada fácil, mas saímos contentes com a promessa da mãe de levar a aluna para um atendimento. Diferente de outras conversas anteriores citadas pela direção, conseguimos um grande avanço segundo a coordenação, pois no final a mãe foi nos apoiou nas orientações e disse que irá colaborar. Na próxima semana já vamos encaminhá-la para uma avaliação de aprendizagem na secretaria de educação, onde vai passar pela psicóloga e outros apoios (PI Ananda, 14/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Sobre a orientação dada pela mentora, Ananda afirma estar tentando observar o comportamento de sua aluna em diferentes momentos e espaços e destaca o que tem observado que sua aluna é carente e gosta de chamar atenção. Além disso, relata sua angústia com essas situações em sala de aula, mas que concorda com o *feedback* dado pela mentora Vanessa de que esses comportamentos são reflexos da falta de amor, carinho, atenção e limites.

[...] uma coisa que já percebi é que ela é muito carente de atenção e várias coisas que faz é para chamar a atenção. Às vezes acho que perco parte do tempo conversando e falando na sala sobre respeito, e daqui a pouco surge uma discussão na sala entre os alunos, e na mesma hora me vejo pensando: “será que não estou perdendo meu tempo”. Mas aí penso o porquê daquele comportamento na escola, e vejo que não é perda de tempo, pois como você colocou a maioria das crianças não são ouvidas em casa, ou mesmo são iguais ao meu aluno [cita o nome da criança] que me disse hoje “você não manda em mim e ninguém manda em mim” “a minha mãe é uma vaca igual a você”, ou seja, são crianças sem limites, sem amor e privadas de atenção

e carinho. Confesso que não é fácil seguir muitos dias e fatos como esse de falta de educação do aluno me fazem refletir se vale a pena ser professor neste país que valoriza tudo e todos, menos o professor (PI Ananda, 26/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Tal relato de Ananda denota sua inquietação em relação às dificuldades da profissão docente e também seu compromisso para com o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos não apenas no campo do conhecimento, mas também na formação de valores para exercerem a cidadania.

### *Dificuldade em lidar com uma aluna que não fala*

Nas primeiras semanas do ano letivo de 2019 Ananda relata que sua turma é composta por crianças falantes, mas que uma de suas alunas se recusa a falar em sala de aula, mesmo quando solicitada. Tal fato, tem preocupado Ananda, pois tem encontrado dificuldade em lidar com a situação.

Essa turma já percebi que gosta de falar bastante, com exceção de uma aluna que os amiguinhos me falaram que é “muda” e depois conversando com coordenadora pedagógica me informou que ela não gosta de falar e isso já é um problema desde do infantil. Em nossa roda de conversa hoje, tentei várias vezes incluir ela e lhe perguntar as coisas, mas não tive retorno. No primeiro dia fiz uma dinâmica para irem no quadro escreverem seus nomes, mas ela se recusou e só fez com a cabeça que não ia e os olhos lacrimejaram. Não obrigo nenhum aluno a fazer algo na sala, apenas digo que seria importante fazer e neste caso, insisti um pouco com ela, mandei outros alunos na frente para tentar falar com ela, porém não consegui convencer e então pedi para escrever seu nome e atividade que gosta de fazer no próprio caderno e ela não saiu da carteira, mas fez a atividade que falei (PI Ananda, 18/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).

Diante dessa dificuldade, a mentora Vanessa faz alguns questionamentos a Ananda sobre essa aluna de modo a auxiliá-la pensar nos possíveis motivos que fazem com que essa aluna se recuse a falar dentro da sala de aula. Para isso, sugere que Ananda observe a aluna também em outros ambientes dentro da escola e converse com os responsáveis para tentar entender tal comportamento.

Sobre a menina que não se comunica acho que seria importante analisar alguns aspectos [...] Por que será que ela se emocionou? Qual o sentimento ou lembrança a fez se emocionar? Pelo seu relato não participar da atividade não é algo indiferente, é algo que a deixa incomodada e que mexe com seus sentimentos. Acho que seria importante fazer uma conversa com os responsáveis por ela para tentar entender desde quando ela deixou de se relacionar com as pessoas à sua volta. Acredito que saber sobre a postura dela em outros contextos também seja importante. Talvez, observar como ela interage com os colegas nas situações de intervalo ou educação física seja interessante (Mentora Vanessa, 25/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).



Ananda relata que ao seguir as sugestões da mentora Vanessa observou que dentro da sala sua aluna seleciona com quem vai falar. Contudo, destaca que irá observar seu comportamento em outros espaços da escola.

[...]na sala já estou observando sua conduta e vi que ela seleciona com quem ela fala, gostei da sugestão de observar no intervalo, nas outras aulas e ver como é a sua interação com os demais professores (PI Ananda, 18/02/19, Diário, Ferramenta: Diário).

Além disso, Ananda também relata ter conversado com o pai da aluna sobre seu comportamento e o mesmo afirmou que em casa ela também sempre foi de falar pouco, mas que conversa com eles e a irmã.

Também falei com o pai da [cita o nome da criança] (a aluna que não fala), segundo o pai, ela sempre foi de poucas conversas, mas em casa conversa com eles e a irmã que é bem mais velha. Não tem interação com crianças fora de casa, somente com uma prima nos finais de semana. O pai nos disse que sempre ela foi assim e ela não via problema nisso.

Contudo, Ananda destaca que depois de apontar para o pai que a aluna está sofrendo com a situação ele aceitou que a encaminhasse para uma avaliação psicológica.

Mas depois de apontar várias situações ocorridas na sala e como ela também sofre com essa situação e isso deve ser investigado, pois não é normal igual ele está falando, depois de vários apontamentos o pai concordou que deve ser investigado. Desta forma vamos encaminhar para a psicóloga escolar para uma avaliação para tentá-la ajudar (PI Ananda, 14/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Embora, Ananda não tenha relatado mais sobre a aluna, seu relato indica que as sugestões da mentora forma importantes para um desfecho favorável da situação.

As questões relacionadas às demandas apresentadas pela PI Ananda neste capítulo sobre Adaptações do conteúdo de Matemática, Agrupamento produtivo, Planejamento semanal de ensino, Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldades de aprendizagem, Leitura e interpretação de texto, Produção de texto, Multiplicação, Avaliação, Interpretação do nível de escrita dos alunos, Divisão e Comportamento dos alunos serão retomadas mais adiante no capítulo 6 no qual apresentaremos as análises das aprendizagens da PI Ananda.

## 5. ACOMPANHAMENTO DA PROFESSORA INICIANTE LARA NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA: o contexto, as demandas e as ações de mentoria

Neste capítulo apresentaremos o acompanhamento da professora iniciante (PI) Lara durante sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) no ano de 2018 e 2019 com a mentora Vanessa, bem como seu contexto de atuação.

### 5.1 O contexto de atuação da PI Lara

A mentora Sofia também iniciou a Fase do Acompanhamento com sua PI Lara solicitando que a mesma fizesse uma narrativa escrita sobre o contexto em que atuava. Para tanto, solicitou que ela descrevesse o contexto da escola, seus colegas de trabalho e alunos, traçando um perfil de sua turma e as expectativas de aprendizagem que possui deles até o final do ano. O intuito desta atividade foi trazer subsídios para que a mentora compreendesse as demandas da PI.

Apresentamos no quadro abaixo algumas informações sobre o contexto escolar no qual a professora Lara no ano de 2018 e 2019 como, por exemplo, a estrutura física da escola, o ano e breve perfil dos seus alunos e a presença ou ausência de uma rede de apoio (Quadro 9).

**Quadro 9** – Contexto de atuação docente da PI Lara durante a participação no programa

Contexto de atuação			
Ano	Ambiente escolar/estrutura/ espaço físico	Ano/Perfil dos alunos	Rede de apoio
2018	Escola Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);  Afastada do centro da cidade e localizada numa região considerada carente;  Escola pequena, possui apenas 4 salas, 12 professores (sendo 8 em sala de aula, 2 da educação especial, 1 de Educação Física e 1 de Música).	Atuou no 3º ano dos Anos Iniciais;  Alunos carentes e que convivem diretamente com violência e tráfico;  Total de 18 alunos:  3 alunos não alfabetizados, sendo um ainda na condição de pré-silábico; 5 alunos alfabetizados em palavras e com bastante dificuldade; 10 alunos escrevendo pequenos textos (5 cinco alunos que escrevem com letra cursiva e tem alguma fluência na leitura); Turma preguiçosa, que reclama da quantidade de atividades e que têm	Acolhimento dos demais professores;  Presença da coordenadora pedagógica

		dificuldade de prestar atenção nas aulas.	
2019	Mesma escola do ano anterior.	Atuou no 2º ano dos Anos Iniciais; Alunos carentes e que convivem diretamente com violência e tráfico;  Total de 18 alunos: 3 alunos que são casos para educação especial, possuem muita dificuldade, estão pré silábicos; A maioria dos alunos está entre silábicos com valor e silábicos alfabéticos; 6 alunos estão alfabéticos em palavras; É uma turma interessada.	Iniciou o ano sem a professora companheira do seu nível de ensino;  Está atuando na mesma escola como professora substituta do 2º ano no período contrário.

Fonte: Autoria própria.

A professora Lara atuou como docente no ano de 2018 e 2019 na mesma escola, sendo esta uma escola municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada em uma região social e economicamente desfavorecida, que compreende do 1º ao 5º ano e considerada uma escola pequena, pois possui apenas quatro salas de aula e doze professores, sendo que oito atuam em sala, dois como professores de Educação Especial, um Educação Física e um de Música. Sobre atuar em uma escola pequena a PI faz a seguinte observação:

A escola atende alunos do entorno e também dos bairros [...] Estar em uma escola pequena tem suas vantagens, não há panelinhas, estamos sempre juntos. Senti muito acolhimento por parte dos colegas. (PI Lara, 23/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: tarefa).

Lara atuou como professora efetiva de um 3º ano no período da manhã no ano de 2018. Em relação à sua turma Lara destaca que possui 18 alunos e ressalta que são *“crianças que vivem uma realidade bem difícil, de muita carência, que convivem diretamente com violência, tráfico e a falta do que Bourdieu chama de “capital cultural”*(PI Lara, 23/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: tarefa). Sobre o nível de aprendizagem destes alunos, a PI ressalta que apenas dez produzem pequenos textos e ela os considera em condições de estar numa turma de terceiro ano, sendo que três ainda não estão alfabetizados e cinco alfabetizados apenas em palavras. Além disso, destaca que apenas cinco alunos conseguem ler com certa fluência e escrever com letra cursiva.

Tenho três alunos não alfabetizados, sendo um ainda na condição de pré-silábico, cinco alunos alfabetizados em palavras e com bastante dificuldade e dez já escrevendo pequenos textos. Para mim os alunos com condições para estar em um terceiro ano são os últimos dez. Tenho somente cinco

alunos que escrevem com letra cursiva e tem alguma fluência na leitura (PI Lara, 23/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: tarefa).

Em relação às expectativas de aprendizagem a serem atingidas até o final do ano para sua turma, Lara destaca que deseja que eles progridam na produção textual e na leitura. Contudo, demonstra preocupação se conseguirá atingir suas expectativas, pois considera que os alunos são preguiçosos para realizar as atividades e tem enfrentado dificuldade para que eles prestem atenção na aula.

É uma turma bem preguiçosa, que reclama o tempo todo da quantidade de lição e estou tendo bastante dificuldade em fazê-los prestar atenção. Confesso que estou preocupada, pois quero que até o final do ano eles estejam bem melhores na escrita de texto e na leitura (PI Lara, 23/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: tarefa).

No ano de 2019, embora Lara tenha permanecido na mesma escola e com a mesma quantidade de alunos do ano anterior (18), assume uma turma de 2º ano pela primeira vez e demonstra estar animada e confiante com a docência em um novo nível de ensino.

Continuo na mesma escola do ano passado, mas mudei de turma. Estou no 2ºano. Minha primeira experiência com essa série. Estou animada, curiosa e curtindo, porque minha turma é chuchuzinho (PI Lara, 13/02/19, Fórum de interação: início do ano letivo, Ferramenta: fórum).

Diferentemente da sua turma de 2018, Lara caracteriza as crianças como interessadas e destaca que possui três alunos pré-silábicos que foram encaminhados para a Educação Especial e aguardam avaliação, sendo que a maioria dos alunos estavam entre silábicos com valor e silábicos alfabéticos e seis alfabéticos em textos. Além disso, Lara relata que está sem companheira de trabalho, pois a mesma está de licença e por isso, relata que está substituindo as aulas desta professora no período inverso ao seu.

Tenho 3 alunos que certamente são casos para educação especial. Possuem muita dificuldade, estão pré silábicos e inclusive já foram encaminhados para avaliação pela professora do ano anterior, mas são o caso comum de negligência da família. Ainda estou caminhando no campo semântico, mas já pude perceber que em grande maioria minha sala está entre silábicos com valor e silábicos alfabéticos. Tenho uns seis alunos alfabéticos em palavras que ainda preciso avaliar se também estariam alfabéticos em textos. É uma turma interessada. Estou sozinha, por enquanto, no 2º ano. A professora da outra turma de 2º ano da manhã está de licença e enquanto a situação não é resolvida eu estou ficando nos dois 2ºs anos (PI Lara, 13/02/19, Fórum de interação: início do ano letivo, Ferramenta: fórum).

Ao analisarmos os contextos de trabalho da professora Lara referentes aos anos de 2018 e 2019 percebemos algumas semelhanças e diferenças em relação ao perfil das turmas: em 2018 com alunos de 3º ano com a maioria dos alunos com muitas

dificuldades de aprendizagem e considerados “preguiçosos” e em 2019 com alunos de 2º ano com nível de aprendizagem dentro do esperado para a série e considerados “interessados” em aprender.

## 5.2 As demandas apresentadas e o acompanhamento da PI Lara

O presente subcapítulo visa identificar e analisar as demandas apresentadas pela PI Lara durante sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) ocorrida no 1º trimestre /2018 até o final do 2º trimestre/2019. Destacamos que as demandas identificadas ora foram manifestas pelas iniciantes ora percebidas pelas mentoras. Contudo, a sistematização dessas demandas reflete o olhar da pesquisadora ao fazer a leitura dos dados. Para tanto, elaboramos um quadro com o período de sua participação no programa e as demandas apresentadas em cada período (Quadro 10).

**Quadro 10** – Demandas apresentadas pela PI Lara durante sua participação no Programa

Ano	Trimestre	PI Lara
2018	1º Trimestre	Adequação dos conteúdos do planejamento anual aos do material didático
		Correção coletiva de textos
		Planejamento semanal de ensino
	2º Trimestre	Adequação dos conteúdos do planejamento anual aos do material didático
		Correção coletiva de textos
		Planejamento semanal de ensino
		Reescrita e aprimoramento textual
		Agrupamento produtivo
		Avaliação
	3º Trimestre	Comportamento dos alunos
		Correção coletiva de textos
Reescrita e aprimoramento textual		

		Divisão
	4º Trimestre	Correção coletiva de textos
		Reescrita e aprimoramento textual
		Divisão
2019	1º Trimestre	Reescrita e aprimoramento textual
		Agrupamento produtivo
	2º Trimestre	Reescrita e aprimoramento textual

Fonte: Autoria própria.

Ao observarmos as demandas apresentadas pela iniciante percebemos que algumas se mantêm ao longo dos trimestres e outras demandas surgem relacionadas às mesmas dificuldades apresentadas anteriormente.

### Comportamento dos alunos

“Tenho enfrentado uma dificuldade na sala com a qual ainda não estabeleci como lidar. Meus alunos vivem uma realidade de bastante violência e isso tem se refletido na sala de aula. Todos os dias alguém briga, e a briga deles é de socos e pontapés” (PI Lara, Diário reflexivo)

Lara relata que tem enfrentado dificuldade em lidar com o comportamento violento apresentado por alguns alunos e considera que tal comportamento é reflexo da realidade do contexto de vulnerabilidade social vivenciado por eles. Segundo ela isso tem se refletido na dificuldade para desenvolver atividades em grupo. Além disso, afirma que tem conversado muito com eles, mas não tem obtido o resultado esperado.

Meus alunos vivem uma realidade de bastante violência e isso tem se refletido na sala de aula. Todos os dias alguém briga, e a briga deles é de socos e pontapés. Por esse motivo, trabalhar em grupo é sempre muito penoso para eles. Converso bastante com a sala, mas não tem resolvido (PI Lara, 01/04/18, Diário reflexivo: Algumas vivências com minha sala de 3º ano, Ferramenta Diário).

Diante da dificuldade de Lara, a mentora Sofia reafirma que é esperado que os alunos tragam o comportamento violento vivenciado em suas casas para o contexto escolar e reforça que, embora ela não possa interferir no contexto externo, pode fazer modificações desse comportamento dentro da sala de aula. Para isso, a mentora faz alguns questionamentos à Lara para ajudá-la a identificar os momentos em que os comportamentos de violência acontecem de modo a compreender os motivos que

levam a esse tipo de comportamento bem como as consequências adotadas quando tal comportamento é apresentado.

Realmente os educandos que vivem em situação de violência trarão isso para dentro do contexto escolar e qual forma podemos trabalhar para mudar essa situação é uma questão um pouco complicada, pois temos um fator externo que interfere, mas que não podemos fazer nada. Entretanto, podemos fazer dentro da sala de aula. Você já observou em quais momentos acontece a violência? Quais os motivos? Quando você conversa com os educandos eles parecem ouvir e entender o que você está explicando com relação à forma como eles estão se tratando? Tem consequências para este tipo de comportamento? Gostaria que você me relatasse com mais detalhes para que possa entender a real situação (Mentora Sofia, 01/04/18, *Feedback diário*, Ferramenta Diário).

Lara relata que os costumam alunos expor um comportamento violento principalmente nos momentos de entrada e saída da sala de aula e nos de leitura livre ao se levantarem para a escolha dos livros. Além disso, destaca que esse comportamento violento sempre parte dos mesmos alunos. Lara atribui esse comportamento ao fato de que a maioria dos meninos de sua turma frequentam uma Organização Não-Governamental (ONG) e que esse tipo de comportamento é corriqueiro entre eles.

Observo que eles acabam sendo mais violentos uns com os outros nos momentos de entrar e sair da sala, como recreio, por exemplo, mas também durante o recreio. E nos momentos que deixo de leitura livre, quando eles levantam para pegar um livro. E parte sempre dos mesmos. Minha sala também possui a maioria de meninos e eles frequentam juntos uma ONG no contra turno, então estão acostumados com certas brincadeiras e palavras grosseiras entre eles (PI Lara, 16/04/18, Diário reflexivo: Sobre a violência apresentada pela turma, Ferramenta diário).

Lara relata que, para lidar com esse tipo de comportamento dos alunos, tem elaborado e aplicado um semáforo do comportamento cujo gerenciamento se dá a partir das regras estabelecidas com as crianças. Contudo, destaca que nem sempre essa prática tem sido efetiva. No relato abaixo ela apresenta o que acontece com os alunos ao não respeitarem essas regras.

Desobedecer uma regra faz o nome sair do verde e ir para o amarelo do semáforo. Desobedecer mais de uma já leva ao vermelho. Estar no vermelho significa não poder ser ajudante e ficar sem Educação Física uma vez na semana. Às vezes adianta, e às vezes não (PI Lara, 16/04/18, Diário reflexivo: Sobre a violência apresentada pela turma, Ferramenta diário).

Para auxiliar Lara com a demanda apresentada, a mentora Sofia compartilha algumas estratégias bem-sucedidas que já realizou e/ou que tem realizado com seus alunos para lidar com a questão de comportamentos inadequados dos alunos. Dentre estas práticas, ela sugere a leitura de livros que trabalhem os sentimentos das crianças e a realização de uma roda de conversa sobre o tema, a elaboração de um

cartaz do comportamento adequado e inadequado, bem como dos combinados feitos/discutidos com as crianças, elaboração de uma tabela para pontuar diferentes momentos da indisciplina e a criação de um diário escrito pela própria criança relatando o comportamento inadequado.

Vou relatar o que estou fazendo com minha turma este ano[...]Uma estratégia que utilizei foi criar um cartaz do comportamento que semanalmente eles pintam (verde- comportamento adequado, amarelo - comportamento que precisa melhorar e vermelho- comportamento inadequado). Antes de começar o preenchimento deste cartaz fiz a leitura de uma coleção "O Que Cabe no Meu Mundo" de Kátia Trindade. São livros bem simples, mas que trabalham sentimentos que as crianças podem até conhecer, mas não sabem o significado. Então, dá uma boa conversa com os educandos sobre generosidade, humildade, responsabilidade, justiça e outros. Após a leitura de toda a coleção fizemos os combinados da turma. Nos combinados tomo o cuidado de colocar ações positivas, ou seja, o que os educandos devem fazer. Exemplo, ao invés de colocar não corra, não grite, não xingue o colega, colocamos ande devagar, fale baixo, respeite o colega e também conversamos sobre as consequências de quem não cumpre os combinados (exemplo ficar sem parque ou não brincar no recreio). Esses combinados são retomados toda segunda com os educandos. Também fiz uma tabela no qual anoto um X em cada indisciplina do educando (na tabela contém fila, recreio, tarefa, lição de sala etc). Assim, quando o educando fica com amarelo ou vermelho consigo pontuar individualmente onde ele pode melhorar. Neste caso quem fica com vermelho perde o parque. Confesso que é bem trabalhoso, porém consigo observar mudanças no comportamento dos meninos e também vejo que sabendo das consequências tem como fazermos negociações e assim os educandos vão se disciplinando. Hoje já temos uma fila bem organizada e durante as atividades há colaboração e concentração nas atividades. Dá trabalho, porém funciona. Essa foi a solução que encontrei para a minha turma. Já tive outras turmas e utilizei outras estratégias. Lembro-me de um terceiro ano que precisei criar um diário, no qual a própria criança escrevia o que tinha feito de errado para os pais lerem na reunião. Outras turmas só a leitura dos combinados era suficiente para eles lembrarem do comportamento adequado. Cada turma é única e a forma de trabalho em relação a disciplina é muito particular do professor (Mentora Sofia, 01/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta Diário).

Diante das diferentes estratégias apresentadas pela mentora, Lara demonstrou interesse pela criação de uma tabela para a marcação dos comportamentos inadequados principalmente por deixar explícito o que a criança precisa melhorar.

Obrigada pelas dicas com a questão do comportamento. Achei muito interessante a ideia da tabela para marcar qual comportamento não está adequado. Como você mesma disse, possibilita pontuar o que precisa melhorar (PI Lara, 17/04/18, Fórum, Ferramenta Fórum).

Embora tenha demonstrado interesse pela criação de uma tabela para marcar o comportamento dos alunos, Lara não relatou se colocou em prática a sugestão dada. Contudo, em um momento posterior, ao apresentar a demanda sobre a realização do Agrupamento produtivo, Lara relata que está com dificuldade para desenvolver atividades em duplas ou grupos devido ao comportamento violento de alguns alunos. Diante da dificuldade apresentada, a mentora Sofia faz uma nova sugestão de



estratégia para lidar com o comportamento agressivo dos alunos cujo foco deverá estar na recompensa ao apresentarem um comportamento adequado e não na punição por apresentarem um comportamento inadequado.

Sempre que algum educando que tem comportamento inadequado fazer algo bom deve ser valorizado e recompensado. Tenta descobrir algo que eles gostem bastante (desenhos para pintar, atividades de passatempo, personagem que estes gostem...) e ao final do dia quem não agredir será recompensado com um desenho para pintar (caso pintar seja algo que eles gostem de fazer) (Mentora Sofia, 21/05/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Além disso, a mentora Sofia também sugere um trabalho com os alunos utilizando notícias de jornais sobre violência de modo a elencar a definição do que é um bom comportamento.

Talvez deva pensar em algo para trabalhar no conteúdo de sala que aborde esta violência. Talvez buscar em jornais notícias sobre violência e conversar com eles e a partir daí buscar elencar o que seja um bom comportamento (Mentora Sofia, 21/05/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Ainda sobre as dificuldades em lidar com o comportamento violento dos alunos, no início do ano de 2019, ao ser questionada pela mentora Sofia sobre as aprendizagens do ano anterior, Lara relata que suas experiências iniciais com a nova turma foram melhores que as do início do ano anterior, que a turma é mais focada e interessada e que tem conseguido lidar melhor com a questão do comportamento dos alunos.

Meu início nessa turma foi bem melhor do que na turma de 3º ano do ano passado. Sinto os alunos bem mais focados, pelo menos a maioria da sala, e bem mais interessados. Nosso esquema de regras de convivência está bem estabelecido e já consegui fazer com que eles não fiquem levantando do lugar o tempo todo. É uma turma muito receptiva e esperta, pelo menos a grande maioria da sala (PI Lara, 06/04/19 Atividade 1.4: Minhas aprendizagens, o que preciso melhorar e como farei para melhorar, Ferramenta: Tarefa).

O relato anterior parece evidenciar que as características individuais da sua turma do ano de 2019 favoreceu um melhor gerenciamento do comportamento dos alunos. Além disso, ao afirmar que “Nosso esquema de regras de convivência está bem estabelecido e já consegui fazer com que eles não fiquem levantando do lugar o tempo” parece revelar uma aprendizagem importante para sua prática docente, demonstrando mais autonomia para lidar com o comportamento inadequado dos alunos.

## Adequação dos conteúdos do planejamento anual aos do material didático

“Tenho sentido dificuldade em conseguir conciliar os diversos materiais que agora temos que utilizar, como o Ler e Escrever e o Emai [...] Por enquanto estou tentando encaixar os conteúdos do plano com esses materiais” (PI Lara, *E-mail* do Ava)

Lara relata dificuldade em conciliar os conteúdos do planejamento curricular anual elaborado pelos professores da rede de ensino com os conteúdos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (Ler e Escrever<sup>23</sup>) e Matemática (EMAI<sup>24</sup>) adotados pela escola. Tal dificuldade parece estar relacionada à diferença de conteúdos e da sua sequência propostos nos livros didáticos com o planejamento anual. Sobre esta dificuldade, Lara destaca:

Não há formação para a elaboração das atividades e nem todas contemplam os conteúdos pedidos no bimestre, então tem sido um pouco confuso e não tem dado tempo de muita coisa (PI Lara, 10/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

Diante dessa discrepância de conteúdos, Lara destaca que a orientação recebida da gestão escolar foi “*deixar de lado os conteúdos do plano para priorizar [os conteúdos] o Ler e Escrever e EMAI*” (Lara 13/03/18). Diante de tal orientação, a mentora Sofia, por atuar na mesma rede de ensino, se solidariza com a angústia vivenciada por Lara ao ver o esforço, realizado pelos professores para a construção do currículo, sendo descartado ao darem prioridade aos materiais escolares que visam a avaliação externa.

É uma pena ver que o trabalho que foi realizado para construirmos esse currículo está sendo jogado fora para priorizar um material que só visa a avaliação externa (Mentora Sofia, 13/03/18, *E-mail* do Ava, Ferramenta: *e-mail* interno do Ava).

Embora Lara tenha relatado enfrentar dificuldades para conciliar os conteúdos dos livros didáticos “Ler e Escrever” e “EMAI” com os conteúdos do plano de ensino, ela também destaca algumas impressões positivas sobre a utilização desses materiais:

O EMAI eu não conhecia. Achei um material muito bom, pois contempla bem todos os eixos. Falaram que ele é um material bom para preparar para as

---

<sup>23</sup> Ler e Escrever: material pedagógico que faz parte do Programa Ler e Escrever criado pelo governo do estado de São Paulo, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade que estudam na rede estadual, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Para mais informações acessar: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>

<sup>24</sup> Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI): material pedagógico que tem a finalidade de ajudar o professor no planejamento das atividades matemáticas a serem realizadas em sala de aula. Está organizado em Trajetórias hipotéticas de Aprendizagem (THA), que incluem um plano de atividades de ensino organizadas a partir da definição de objetivos para a aprendizagem (expectativas) e das hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Para mais informações acessar: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/ExibImagem.ashx?isnsaj=425&arq=S>

avaliações externas [...] Eu conhecia o Ler e Escrever, mas nunca soube usar, pelo menos não da maneira como ele orienta. Usei com o primeiro ano em anos anteriores, mas fazendo atividades isoladas. Tenho achado um material não tão fácil de trabalhar. Algumas vezes confuso. Iniciei ele pela sequência didática de astronomia, porque a direção da escola nos inscreveu no OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia) (PI Lara, 10/03/18, *E-mail* do Ava, Ferramenta: *e-mail* interno do Ava).

Lara também destaca que as únicas orientações recebidas para o uso do livro didático foram:

[...]vídeos que a diretora passa, mas todos estão bem confusos. Incomoda muito essas orientações que parecem querer fazer da escola pública um laboratório de experiências. Tenho uma colega do terceiro no período da manhã, que está também perdida como eu (PI Lara, 13/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

Diante dessa situação, Lara pontua que foi por meio das orientações dadas por uma colega, de associar o livro a uma sequência didática e a um projeto, que ela conseguiu compreender como trabalhar com este material.

Uma colega da escola me disse que a orientação do ler é trabalhar com um projeto e uma sequência didática concomitantemente e me orientou a, junto da sequência de Astronomia, trabalhar o projeto animais do jardim (PI Lara, 10/03/18, *E-mail* do Ava, Ferramenta: *E-mail* interno do Ava).

Mesmo com as orientações recebidas de sua colega, Lara relata: “Por enquanto estou tentando encaixar os conteúdos do plano com esses materiais” (PI Lara, 13/03/18, *E-mail* do Ava, Ferramenta: *E-mail* interno do Ava).

Em outro momento, Lara reforça novamente que tem sido um desafio conciliar os conteúdos presentes nos livros didáticos com os conteúdos do plano anual de ensino.

O plano está bastante desconectado do material e cheguei a falar isso para a coordenadora. Não foi feita uma análise desse plano e a proposta era encaixar o material ao plano, mas nada se encaixa (PI Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Diante desta dificuldade, a mentora Sofia analisa os conteúdos presentes nos livros didáticos com os do plano de ensino e confirma que os conteúdos presentes nos materiais estão desconexos e se solidariza com Lara que tal fato dificulta a realização de um planejamento que dê conta de cumprir os conteúdos estabelecidos no plano e nos dos livros didáticos.

Ao perceber que dificuldade em adequar os conteúdos do plano anual de ensino aos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática está atrelada a um problema da organização curricular da rede municipal de ensino e que por ser algo que está além da sua capacidade de intervenção, a mentora Sofia orienta Lara a reorganizar os conteúdos do plano anual por meio do trabalho com o livro didático.

## Adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados

“Em relação ao planejamento geral, tenho sim alunos que necessitam de adequações, dois. Um pré-silábico e outro silábico com valor. Mas confesso que não tenho conseguido fazer essas adequações. Quando consigo, acabo dando atividades diferentes para eles realizarem e não uma adaptação daquilo que estou trabalhando” (PI Lara, Tarefa)

Outra demanda apresentada por Lara foi a adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados. A iniciante relata que tem enfrentado dificuldade em adaptar atividades para dois alunos que ainda estão silábicos e pré silábicos e destaca que para lidar com tal dificuldade tem dado uma atividade diferenciada para esses alunos ao invés de adaptar a atividade de modo que atenda ao nível de escrita delas.

Diante deste relato, a mentora Sofia propõe a Lara que elas reflitam juntas sobre como adequar as atividades de modo que todos os alunos consigam realizar a mesma atividade. Para isso, Sofia faz a seguinte solicitação:

Relate em seu diário quais dificuldades você encontra em adequar as atividades, quais atividades e disciplinas você considera que precisa fazer adequações. Boas reflexões (Mentora Sofia, 23/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Diante dos questionamentos realizados pela mentora Sofia sobre as adequações das atividades, Lara apresenta o seguinte relato:

[...] percebo que minha maior dificuldade nesse processo de adequar é a de ter tempo para adequar. Não sei se é processo comum de início de carreira, mas eu levo muito tempo para planejar uma aula padrão, e como padrão quero dizer, aquela que servirá para a maior parte da sala. Quando consigo traçar e organizar esse caminho padrão não sobra tempo para pensar nos outros alunos que estão fora desse padrão. Parece estranho quando escrevo e digo isso a mim mesma, porque logo me vem o pensamento "mas que tipo de professora é você que só sabe atingir o padrão?" Bom, eu não sou excepcional, e penso que dificilmente professores em início de carreira conseguem ser. O tempo é curto e as dificuldades muito variadas [...] É realmente difícil dizer com clareza qual a minha dificuldade para adequar as atividades, porque só consigo pensar no tempo (PI Lara, 27/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Diante das dificuldades relatadas, a mentora Sofia faz alguns esclarecimentos e dá exemplos sobre o significado da proposta de adequar/adaptar uma atividade:

A proposta de adequação é você dar a mesma atividade com um grau menor de dificuldade. Às vezes a adequação está mais relacionada ao recurso ou estratégia de aplicação do que propriamente na adequação de uma atividade [...] vou tentar dar alguns exemplos de como podemos fazer adequações que te ajudarão na questão do tempo com as atividades. Se a proposta da atividade for individual, você organiza o grupo dos educandos não alfabetizados (ou os educandos que necessitam de mais tempo) e realiza com eles a atividade. Na atividade de leitura e interpretação de texto a adequação da atividade será na quantidade de perguntas. Você irá passar na lousa para os educandos que são mais rápidos copiarem no caderno, para o grupo que demora mais você já traz uma cópia impressa e para os educandos

não alfabetizados você traz uma cópia impressa com questões de múltipla escolha (Mentora Sofia, 05/06/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Lara afirma que irá colocar em prática a sugestão dada pela mentora e relata a estratégia de ensino utilizada até então:

Essa semana farei a tentativa de realizar junto com os alunos não alfabetizados a mesma atividade que dou para o restante da sala. O que eu estava fazendo quando não conseguia adaptar era levar outras atividades para eles, que não tinham a ver com o conteúdo, mas eram atividades de alfabetização. Na maior parte das vezes cruzadinhas com banco de palavras (PI Lara, 10/06/2018, Diário - registro 14, Ferramenta: Diário).

Lara também relata sentir dúvida sobre a maneira como tem realizado as adequações das atividades.

Fico com dúvida se estou fazendo a coisa certa, porque eu tenho sentido dificuldade de adaptar as atividades, fico com a sensação de que preciso trazer o básico de volta para eles, como, por exemplo, os sons das famílias silábicas. Eles só reconhecem vogais e pouquíssimas consoantes. Então o que tenho feito, mas não sei se seria o melhor caminho, preparo atividades completamente diferentes para eles (PI Lara, 05/08/2018, Diário - registro 20, Ferramenta: Diário).

Contudo, no mês seguinte, Lara faz um relato demonstrando satisfação com seu trabalho de adaptação das atividades para os alunos não alfabetizados:

Meu trabalho de adaptação das atividades para os alunos não alfabetizados tem sido proveitoso principalmente porque o gênero lendas é gostoso de trabalhar e fácil de adaptar. Gosto de trabalhar com banco de palavras, porque exige a leitura. Para adaptar a atividade da lenda da mandioca procurei palavras diferentes e que desafiariam na leitura. Li várias vezes o texto com os alunos e fiz o reconto oral. Segue abaixo a maneira como adaptei a atividade (PI Lara, 09/09/2018, Diário registro 23, Ferramenta: Diário).

Para finalizar a mensagem, a iniciante compartilha com a mentora uma das adaptações realizadas (Figura 2):

**Figura 2 - Adaptação de atividade elaborada pela PI Lara**

MANI ERA UMA \_\_\_\_\_ QUE NASCEU DIFERENTES DE TODOS DA SUA  
TRIBO. ELA TINHA A PELE \_\_\_\_\_ E O CABELO \_\_\_\_\_.

TODOS NA \_\_\_\_\_ ACHAVAM QUE ELA ERA UM \_\_\_\_\_ DE  
DEUS.

UM DIA, MANI FICOU DOENTE E \_\_\_\_\_. TODA A TRIBO FICOU MUITO  
\_\_\_\_\_. ENTÃO DECIDIRAM ENTERRAR O CORPO DELA EM UM LUGAR BEM  
\_\_\_\_\_.

NESSE LUGAR NASCEU UMA \_\_\_\_\_ DIFERENTE E QUANDO OS  
\_\_\_\_\_ CAVARAM PARA VER COMO ELA ERA VIRAM QUE ERA TAO  
\_\_\_\_\_ COMO A PEQUENA \_\_\_\_\_.

A TRIBO DEU O NOME A PLANTA DE \_\_\_\_\_ QUE HOJE CONHECEMOS COMO  
MANDIOCA.

MANIOCA	MENINA	MORREU	BRANCA	MANI	TRIBO	BRANCA
PRESENTE	TRISTE	AMARELO	INDIOS	PLANTA	BONITO	

Além disso, destaca que “dos alunos não alfabetizados somente dois tiveram avanço. Foi sutil, mas foi avanço. São dois dos três alunos que foram atendidos pela educação especial. Eles estavam silábicos com valor só em vogais e agora já estão silábicos alfabéticos” (PI Lara, 08/12/2018, Diário registro 29, Ferramenta: Diário). Tais relatos demonstram que a iniciante compreendeu a importância em adequar a mesma atividade aos alunos com dificuldade.

No início do ano letivo de 2019, a mentora Sofia retoma as dificuldades apresentadas pela iniciante no ano de 2018 a fim de fazer uma sondagem sobre as aprendizagens ocorridas no processo de mentoria e a identificação de novas demandas. Para isso, faz questionamentos na Tarefa Minhas aprendizagens, o que preciso melhorar e como farei para melhorar.

Sobre as aprendizagens e reflexões do ano de 2018, Lara destaca aprendizagens relacionadas a organização de rotina semanal para a adaptação de atividades.

Penso que meu maior aprendizado tenha sido em relação a organização de uma rotina semanal de atividades com base nos eixos que precisam ser trabalhados semanalmente e na adaptação de atividades (PI Lara, 06/04/19, Atividade 1.4: Minhas aprendizagens, o que preciso melhorar e como farei para melhorar, Ferramenta: Tarefa).

Além disso, também acrescenta:

Senti muito mais facilidade no trabalho sabendo como ajustar as atividades para as necessidades dos alunos e organizar um cronograma mais real. Nesse novo ano que inicia, agora com uma etapa diferente, sinto que consigo organizar melhor as atividades com o ritmo dos alunos (PI Lara, Registro 32 - 31/03/2019, Atividade 1.2: Reflexões sobre o trabalho realizado em 2018, Ferramenta: tarefa).

O relato de Lara evidencia que a mesma adquiriu mais confiança e autonomia para fazer adaptações de atividades para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

### **Correção coletiva de textos**

“Uma dificuldade que tenho sentido é na correção dos textos. Fiz com os alunos reescritas de fábulas e queria fazer uma correção com eles, indicar como melhorar o texto, mas não sei bem como” (PI Lara, 13/03/18, *E-mail do Ava*)

Lara relata enfrentar dificuldades para realizar a correção coletiva dos textos com seus alunos do 3º ano de forma que consigam aprimorar a escrita textual. Diante desta dificuldade, a mentora Sofia relata em seu *feedback* que irá compartilhar um

material sobre revisão textual que aborda diferentes aspectos a serem trabalhados na revisão e exemplifica como realizar uma correção textual coletiva:

[...] vou te passar um material sobre revisão textual que vai te ajudar. Vou te mandar por *e-mail*. Nesse texto apresenta quais dificuldades temos que trabalhar na revisão (coerência, coesão, segmentação, marcas de irrealdade, transcrição de fala etc). Aprendi que devemos sempre focar apenas um erro de cada vez na revisão de texto. Por exemplo, você analisou o texto da turma e observou que eles apresentam muitos erros de concordância verbal. Você seleciona um texto de algum aluno, corrige todos os erros menos o de concordância verbal, faz um cartaz com o texto e coletivamente discute com os alunos o que poderia melhorar no texto. Os próprios alunos acham o que está errado e fazem a correção (Mentora Sofia, 13/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

Para compreender melhor a dificuldade apresentada por Lara, a mentora Sofia também faz alguns questionamentos acerca do gênero textual que está sendo trabalhado no bimestre e das estratégias utilizadas para trabalhar com produção e correção textual.

Você trabalha antes o texto que será feito a reescrita ou você lê apenas no dia e já propõe a reescrita? O que você observou de problema nos textos dos alunos? Você já realizou alguma atividade de correção do texto dos alunos? Se sim, como fez? (Mentora Sofia, 13/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

Diante dos questionamentos da mentora, Lara descreve como realizou uma atividade de correção textual coletiva e destaca a dificuldade dos alunos para sugerirem elementos para esse tipo de correção.

Com relação a atividade de correção da escrita de uma fábula, fiz da seguinte maneira: Escolhi o texto de um aluno, reproduzi ele em um cartaz grande, defini que trabalharia coesão e coerência, então corrigi os erros ortográficos e de segmentação. Tentei limpar junto com eles as marcas fortes de oralidade no texto. Deu certo focar somente em um aspecto para corrigir, mas senti que eles tinham poucos elementos para sugerir durante a correção, por exemplo, o tempo todo queriam trocar o "e ai" ou o excesso de "e", pelas palavras então e depois (PI Lara, 21/03/18, Fórum, Ferramenta fórum).

Em relação à dificuldade de os alunos corrigirem seus próprios textos, a mentora Sofia reforça:

É assim mesmo no começo os educandos não possuem o costume de corrigir os próprios textos, mas fazendo essa atividade semanalmente eles vão começar a entender mais e passar a corrigir. Os tópicos coerência e coesão vejo que os educandos não possuem repertório suficiente para realizar tal correção e, neste caso, a leitura é fundamental e claro leitura de bons textos (Mentora Sofia, 25/03/18, Fórum, Ferramenta fórum).

Para realizar a correção coletiva textual, a mentora Sofia dá a seguinte orientação: “precisamos priorizar problemas que consideramos mais graves, por exemplo, você disse que corrigiu problemas de segmentação” e questiona:

Estes erros são recorrentes em todos os textos ou só alguns? Os que apresentam são bastantes ou poucos erros? O que você observou de

problema nos textos dos alunos? (Mentora Sofia, 25/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Em relação a esses questionamentos, Lara destaca:

[...] percebo com muita frequência as marcas de oralidade, principalmente "e ai" e "dai", sem contar a inúmera quantidade de "es" para ligar as ideias. Segmentação alguns apresentam mais, mas não é a maioria [...] No geral o que observo nos textos dos alunos são as marcas fortes de oralidade e a falta de pontuação e paragrafação. Segmentação, percebo naqueles com muita dificuldade e não completamente alfabetizados. Erros ortográficos todos apresentam. Pontuação falta em todos, mas isso eu já esperava que acontecesse [...] Revisão textual até agora só consegui fazer uma vez. Quero fazer mais, mesmo porque eles cobram as correções do que escreveram (PI Lara, 27/03/18, Fórum, Ferramenta fórum).

Além de reforçar a importância da leitura, para ampliar o repertório dos alunos para a correção coletiva textual, a mentora Sofia apresenta como sugestão a revisão de textos bem escritos e dá maiores detalhes para colocar em prática essa estratégia.

Também tem outra atividade que chamamos de revisão de textos bem escritos. Nessa atividade temos que selecionar bons textos para que os educandos tenham referência de uma boa escrita. Eles irão apreciar o texto e dialogar sobre o que chamou atenção, o que mais gostou ou de palavras que não sabem o significado. Essa revisão fará os educandos refletir e conhecer outro modelo de escrita e possibilitará você apresentar outros conectivos de coesão (Mentora Sofia, 25/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Para colocar em prática essa proposta de revisão de texto bem escrito, a mentora Sofia compartilha uma fábula para que Lara trabalhe a reescrita com seus alunos e destaca os benefícios que esta estratégia pode propiciar na produção textual dos alunos.

Anexei uma fábula para se trabalhar nesta revisão de texto. Acredito que esta atividade irá auxiliar os educandos a aumentarem o repertório de conectivos e que consequentemente ajudará na coerência e coesão (Mentora Sofia, 30/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Para finalizar o *feedback*, a mentora Sofia reforça a importância de o trabalho com revisão textual estar presente semanalmente no planejamento de ensino de Lara.

[...] é importante que seja uma atividade [revisão textual] que apareça semanalmente em sua rotina assim como leitura e interpretação de texto e reescrita/produção. Pois, é uma atividade extremamente importante para se trabalhar ortografia e gramática de forma contextualizada (Mentora Sofia, 30/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Com intuito de conhecer melhor as dificuldades dos alunos de Lara, a mentora Sofia solicita que ela envie fotos de produções textuais dos seus alunos alfabetizados com uma pequena análise das dificuldades presentes nos textos e algumas fotos do último campo semântico realizado pelos alunos não alfabetizados.

Para esta semana gostaria de conhecer melhor seus educandos, portanto, quero propor á você anexar fotos de alguns textos dos seus educandos com uma pequena análise das dificuldades dos textos. Os educandos não



alfabetizados anexar o último campo semântico. Esta atividade tem por objetivo aprofundarmos a conversa sobre produção e aprimoramento textual (Mentora Sofia, 10/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

Lara envia algumas produções textuais dos seus alunos alfabetizados e a sondagem do campo semântico dos alunos não alfabetizados com sua análise das dificuldades encontradas na escrita dos alunos: três alunos não alfabetizados, sendo dois no nível silábico com valor e um aluno no nível silábico alfabético; dois alunos alfabéticos, mas com muita dificuldade com textos maiores; outros alunos produzem textos e a dificuldade mais presente é a falta de parágrafos, pontuação e as marcas de oralidade. Sobre as produções textuais dos alunos de Lara, a mentora Sofia faz a seguinte análise:

Pelos anexos das atividades deu para observar que os educandos estão aquém do que acreditamos ser esperado para um terceiro ano. As suas análises das atividades estão corretas. Temos uma turma em três níveis: educandos não alfabetizados que exigem atividades específicas para alfabetização; educandos que estão começando a produzir texto (são alfabéticos em palavras que na produção de texto regridem na hipótese de escrita), para estes educandos seria necessária uma intervenção individual durante a produção; e educandos que já produzem texto que necessitam de aprimoramento de texto (paragrafação e sinais de pontuação) que também exigem intervenções pontuais. Uma realidade bem difícil para uma professora em início de carreira, sem nunca ter tido experiência com terceiro ano e sem apoio da coordenação (Mentora Sofia, 17/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

Sobre essas dificuldades apresentadas por Lara, Sofia também relata que enfrentou essas mesmas dificuldades ao trabalhar com reescrita e produção textual no seu início da docência e ressalta como aprendeu a lidar com essa dificuldade:

No meu início de docência não tinha nenhuma clareza com relação a estas atividades e tive apoio de uma coordenadora nas revisões textuais, pois me sentia como você não conseguia ver avanços. No começo só trabalhava reescrita com o passar do tempo fui trabalhando também produções do gênero principal e fui observando que com uma boa sequência didática os educandos conseguem, mesmo os não alfabetizados que às vezes produziam oralmente o gênero (Mentora Sofia, 17/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

Para auxiliar os alunos alfabetizados e não alfabetizados a evoluírem na produção escrita, a mentora Sofia destaca a importância do estabelecimento de uma rotina de aula.

Toda a rotina da aula contribui para um trabalho bem-sucedido. Desde a escolha do livro da leitura em voz alta/ compartilhado no início da aula até as demais atividades de português da sequência didática do gênero. Pensando em como serão as estratégias de intervenção aos educandos: educandos não alfabetizados precisam de atividades mais pontuais com alguns recursos, exemplo imagens ou trabalhar o reconto oral e alguém é o escriba. Quando você está lendo ou escrevendo o texto que os educandos ditam você está

servindo de modelo experiente para eles (Mentora Sofia, 17/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

Para finalizar o *feedback*, a mentora Sofia destaca que irá compartilhar atividades de reescrita dirigida feita com seus alunos para que Lara tenha como modelo para suas análises.

Fiz duas atividades com meus educandos de reescrita dirigida e vou mostrar o resultado para você da diferença dos textos deles antes desta atividade e de como está a reescrita depois da intervenção. Esta semana irei iniciar as avaliações e vou propor uma reescrita individual. Então, esta semana já terei uma ideia de como eles evoluíram em língua portuguesa. Acredito que estes modelos te ajudarão nas suas análises (Mentora Sofia, 17/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

Para melhor compreender como Lara tem trabalhado as produções e reescritas textuais com seus alunos, a mentora Sofia solicita que ela faça uma narrativa contando como elabora e aplica as produções (reescritas) de texto com seus educandos, contemplando as seguintes questões:

Você propõe produções semanais? Você divide as produções em coletivas, duplas e individuais? Você planeja quantas serão em duplas e quantas individuais ao longo do bimestre? As atividades em duplas são duplas produtivas? Houve mudanças destas duplas ao longo deste ano de acordo com o nível da hipótese de escrita? Quais orientações são dadas antes da atividade? Quais os procedimentos durante e após a produção? Após a produção você faz uma análise semanal dos textos? Em que momento você faz isto na sua casa ou em HTPI? Qual retorno você consegue dar aos educandos das produções que eles realizam? (Mentora Sofia, 12/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Lara destaca que, diante dos questionamentos da mentora Sofia, conseguiu perceber algumas falhas ao propor uma atividade de produção textual para seus alunos.

Confesso que lendo o roteiro dessa atividade percebo com mais ênfase que peço bastante na rotina de produção de texto. Inclusive já aconteceu de eu propor uma produção ou uma reescrita e depois não retornar mais no texto ou até mesmo não ter bem planejado a finalidade daquilo que propus e a atividade se tornar algo em si, ou seja, a atividade pela atividade (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Além disso, Lara também apresenta a organização do trabalho pedagógico realizada com a reescrita:

Nesse segundo bimestre minhas propostas de produção não foram bem planejadas, trabalhei basicamente com produção de anúncio. Fizemos uma produção por semana, coletiva uma única vez e as outras foram em sua grande maioria em dupla. Fiz uma ou duas individuais só (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Em seguida, Lara apresenta as estratégias pedagógicas utilizadas para as produções textuais realizadas:

Tenho tentado organizar as duplas de modo a serem duplas produtivas, mas tenho tido mais insucessos nisso do que sucessos. Fico sempre tentando

variar as duplas, mas acabo tendo resultado e retorno positivo de no máximo três duplas. O restante ou pede para fazer sozinho, porque não quer ajudar, ou fica de brincadeira e não faz nada. Geralmente, antes da atividade eu explico o que espero que eles façam. Quando é coletivo, que me ajudem a organizar o texto que vamos escrever e eu fico como escriba e escrevo na lousa. Quando é dupla deixo que a dupla escolha quem será o escriba e o outro que não escreve ajuda lembrando o texto, no caso da reescrita ou dando ideias, no caso de produção. Enquanto as crianças produzem em dupla ou individualmente eu passo pelas mesas para ver se precisam de ajuda e eles pedem mesmo muita ajuda, por isso acabo não conseguindo focar em uma ou duas duplas só. Quando termina a produção eu recolho os textos. Se for uma produção coletiva eu peço que eles copiem da lousa o que produzimos (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Lara relata os aspectos que a fizeram perceber que as estratégias didáticas utilizadas para a correção textual não traziam avanço no processo de escrita dos seus alunos.

Para fazer a revisão eu analiso os textos produzidos e escolho um para fazer correção coletiva [...] Uma vez, no primeiro bimestre, fiz a tentativa de analisar as reescritas individuais riscando no próprio texto deles e pedindo que reescrevessem fazendo a correção e aponte para cada um individualmente o que e porque era preciso corrigir. Essa atividade não fez sentido para eles, foi uma cópia. Eles não conseguiram compreender tanta coisa ao mesmo tempo para corrigir. Foi assim que ficou mais óbvio para mim o porquê de escolher uma dificuldade específica por vez para corrigir (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Lara também destaca a maneira como tem feito o retorno das correções textuais:

Se o entendimento de retorno é os elementos a serem corrigidos na produção, o retorno que dou para eles é no momento da correção coletiva, mas nem sempre faço um retorno individual da escrita de cada um. Percebo que alguns alunos sentem falta disso, em geral meus alunos que escrevem bem pedem sempre retorno. Às vezes consigo dar um retorno logo depois que eles terminam a atividade. Alguns alunos que escrevem melhor me solicitam muito para conferir cada coisa que estão escrevendo, então o retorno é imediato. Mas quando, por exemplo, faço uma reescrita em dupla e depois escolho um texto com mais erros para fazer correção coletiva, tem duplas que me cobram a correção do texto deles e eu acabo não dando esse retorno. Nas produções de anúncios que fizemos no segundo bimestre o retorno foi imediato para todos, porque o gênero anúncio é um texto bem curto. Mas nas produções que fizemos no primeiro bimestre, com o gênero fábulas, a maioria ficou sem retorno (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Ainda sobre o retorno das correções textuais, Lara se questiona sobre a possibilidade de dar devolutivas em relação às produções escritas de todos os alunos.

Mas me pergunto se haveria tempo para dar retorno, no sentido de correção, para cada dupla ou cada aluno. Eu gostaria de compreender melhor se realmente isso é possível e professores experientes fazem no 3º ano e eu não consigo porque sou inexperiente, ou se isso não se faz mesmo. Se dependesse de alguns alunos meus faríamos correção de todos os textos sempre (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Em relação ao questionamento de Lara sobre o retorno das correções textuais, a mentora Sofia faz alguns esclarecimentos e dá uma orientação de como gerenciar o trabalho com as correções:

[...] na nossa rotina não é possível darmos um retorno a todos os educandos nas atividades de reescrita e produções, por isso que temos a proposta da revisão coletiva. Na revisão coletiva você escolhe um texto por semana, porém seleciona a dificuldade da maioria da turma, assim você estará trabalhando uma necessidade e grande parte terá um retorno da dificuldade. Na nossa rotina não cabe auxiliar todos os educandos na atividade, caso fizesse isso você teria que usar a semana toda para fazer correções individuais. O que acontece é que a revisão coletiva precisa fazer sentido para você e para os educandos. (Mentora Sofia, 24/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Para organizar um retorno das produções textuais, a mentora Sofia destaca a importância da seleção de um único elemento textual e instigar os alunos a refletirem sobre o que escreveram.

A reescrita ou a produção precisam ter um retorno para os educandos mesmo que seja no coletivo. Você pode pegar trechos de alguns textos que foquem o mesmo problema para que os próprios educandos tentem fazer a correção. É preciso instigar os educandos a refletirem sobre o que escreveram, criando o hábito de revisar o próprio texto antes de entregar (pensando nas ortografias já trabalhadas em sala) (Mentora Sofia, 24/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Diante desse relato, a mentora Sofia apresenta a Lara uma possível justificativa para sua revisão textual não ter surtido o efeito esperado para a compreensão dos erros de escrita e dá uma sugestão para contornar essa situação

Acredito que a atividade de revisão inicial que você tentou fazer que não surtiu efeito seja pelo fato dos educandos não estarem acostumados a revisarem o próprio texto. Mesmo sendo individualizada deveria focar em apenas um problema de cada vez, pois é complicado eles entenderem todo o processo de correção. Poderia fazer a revisão por etapas, um dia corrige ortografia, no outro parágrafo, no outro a pontuação e assim por diante. Porém, isto iria tomar muito tempo. (Mentora Sofia, 24/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Para auxiliar Lara, a mentora Sofia propõe que ela planeje e execute uma revisão textual. Para isso, faz a seguinte orientação:

Descrever todo o planejamento desde a seleção de qual dificuldade irá trabalhar até as intervenções feitas em sala para que os educandos reflitam sobre o problema do texto. Se possível anotar as perguntas ou respostas dos educandos. Com esta atividade poderemos nos aprofundar mais sobre a revisão textual. Pensar em um horário que você terá tempo suficiente para a conversa, correção e a cópia dos educandos (Mentora Sofia, 24/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Para compreender melhor as dificuldades de Lara, a mentora Sofia solicita que ela faça um planejamento de uma revisão textual para ser aplicado com seus alunos.

Para tanto, pede para que ela selecione um texto trabalhado com os alunos e faça um relato seguindo essas orientações:

Descreva em detalhes a sua aula sobre a revisão textual a forma que abordou a atividade, o que os educandos trouxeram de contribuição para a atividade e quais foram os seus questionamentos para fazer os educandos refletirem sobre o problema. Após a realização da atividade faça uma análise sobre como foi a aula. Lembrando que apenas uma revisão não conseguimos avaliar a eficácia da atividade, temos bons resultados após algumas revisões (Mentora Sofia, 20/06/18, Atividade 3.3 Planejamento de uma revisão textual, Ferramenta: Tarefa).

Lara compartilha um relato sobre a realização da revisão textual da fábula A raposa e as uvas e destaca que seu foco para a revisão foi “tentar fazer os alunos refletirem sobre as marcas de oralidade”. Além disso, destaca a estratégia utilizada para fazer a reescrita:

Reproduzi a reescrita em um cartaz e colei na lousa. Expliquei aos alunos que iríamos ler o texto que alguma dupla havia escrito e eles me ajudariam a substituir os termos “e aí” e “daí” por outras palavras. Conforme fomos lendo, alguns alunos que já escrevem textos melhores deram também a sugestão de colocar ponto e mudar de parágrafo. Tomei a sugestão como válida e fiz as modificações sugeridas (PI Lara, 24/06/18, Atividade 3.3 Planejamento de uma revisão textual, Ferramenta: Tarefa).

Lara também relata que ao fazer essa reescrita percebeu algumas necessidades para uma melhor compreensão dos alunos em relação às correções.

Senti que foi preciso escrever na lousa os conectivos possíveis para eles terem uma visão de como substituir, então escrevi, por exemplo, “mas”, “porém”, “então”, “quando”. Fui reescrevendo na lousa enquanto fazíamos as modificações. Foi muito interessante porque ajudou a refletir sobre as diferenças quando falamos e quando escrevemos e aquilo que funciona somente na fala e não pode ser usado na escrita. Eu deveria ter continuado a fazer uso dessas atividades que ajudassem a refletir sobre a oralidade, talvez hoje eles estivessem já escrevendo melhor. Mas eu não soube planejar isso corretamente (PI Lara, 24/06/18, Atividade 3.3 Planejamento de uma revisão textual, Ferramenta: Tarefa).

Sofia elogia o encaminhamento que Lara deu à atividade realizada e ressalta que, ao escrever os conectivos na lousa, deu possibilidade para que os educandos aprimorem o vocabulário.

Pela descrição da sua atividade de revisão acredito que você encaminhou bem a atividade. Dando exemplos de conectivos você deu a possibilidade para os educandos aprimorarem o vocabulário. Muito bem. Realmente a continuidade desta atividade focando a mesma dificuldade você veria os avanços dos educandos com certeza. Mas podemos fazer agora no terceiro bimestre com o gênero lendas um trabalho mais sistematizado. Confesso que eu também não consegui fazer muitas revisões no 2º bimestre por questão do tempo [...] Assim, você conseguirá ver a importância de uma sequência para conseguirmos ter avanços nos textos dos educandos (Mentora Sofia, 30/06/18, Atividade 3.3 Planejamento de uma revisão textual, Ferramenta: Tarefa).

Em outro momento, Lara descreve como realizou o processo de correção de reescrita de um conto em duplas ao invés de maneira coletiva.

Na atividade de contos do livro Ler e Escrever hoje fiz a primeira correção de reescrita em duplas, sem ser de maneira coletiva. Eles escreveram a uma semana atrás o conto A princesa e o grão de ervilha. Fiz uma primeira correção coletiva, pegando erros de estrutura de texto de vários alunos diferentes e montando outro somente para fazermos correção. Na etapa de correção feita hoje eles retomaram as duplas que haviam escrito o texto e com orientações que eu escrevi em uma folha fizeram uma correção. Ainda estou focando na estrutura do texto, como orienta o livro. A parte ortográfica será corrigida numa próxima etapa de correção em dupla (PI Lara, 31/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Além disso, Lara também fez uma auto avaliação da sua prática pedagógica:

Foi uma atividade interessante, porque é desafiador para eles fazerem correção com base em orientações escritas. Percebi também minha dificuldade em deixar eles pensarem sozinhos. Em muitos momentos eu acabei dando dicas de como ficaria melhor escrito ao invés de deixar eles buscarem sozinhos o caminho (PI Lara, 31/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Lara também apresenta as dificuldades apresentadas pelos seus alunos durante as atividades de correção textual e apresenta as estratégias didáticas utilizadas para trabalhar a correção textual com os alunos não alfabetizados:

Eles demonstram muita dificuldade de compreender o uso do ponto final dentro do parágrafo. Ou há pontos de mais ou de menos. Eles reclamaram muito de ter que reescrever tudo na correção, mas reforcei que um texto bem escrito tem que ser muito trabalhado. Agora na quinta-feira faremos mais uma correção do mesmo texto, porém focando na parte ortográfica. Enquanto todos faziam as correções eu aproveitei para sentar com os alunos não alfabetizados e fiz com eles a reescrita do conto. Fiquei como escriba. Somente o aluno que ainda está silábico com valor não participou muito. Teve dificuldade lembrar da sequência. Eles gostaram dessa atividade. Se sentiram incluídos (PI Lara, 31/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Em outro relato, Lara destaca sua autonomia em relação a identificar as necessidades de sua turma:

[...] percebo que estou com mais autonomia sim e já conseguindo perceber melhor do que a turma precisa. Interessante que essa autonomia e percepção se deem agora que o ano letivo encerra. Precisei de muito tempo para pegar o jeito. Ao mesmo tempo é legal perceber esse avanço porque estando num terceiro ano novamente numa próxima oportunidade sei que já não será tão dificultoso mais. Lógico que cada turma é única, mas eu já vou saber ter mais jogo de cintura para atuar. Sobre as correções dos textos fui seguindo as orientações do Ler e fiz tanto correções coletivas quanto as em dupla. Eles tiveram um bom aproveitamento das correções em dupla. Já finalizamos a última produção do projeto de contos que era escrita de um final de conto desconhecido. Algumas duplas, logo depois de terminar a reescrita já quiseram iniciar suas próprias correções (PI Lara, 18/11/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

O relato de Lara indica sua percepção acerca do avanço em relação às produções textuais de seus alunos bem como de suas dificuldades e necessidades dos seus alunos.

### **Reescrita e aprimoramento textual**

“Minha dificuldade na questão do aprimoramento de texto é conseguir pensar uma sequência gradual de trabalho, conseguir visualizar as etapas, como devo proceder em cada etapa e que faça sentido” (PI Lara, Fórum)

Durante o diálogo sobre correção coletiva de textos, a mentora Sofia faz alguns questionamentos acerca da organização do trabalho com a produção e reescrita textual.

Como você está trabalhando o gênero textual fábulas? Como você trabalha a produção textual? Quais atividades você trabalha de língua portuguesa semanalmente? Você trabalha antes o texto que será feito a reescrita ou você lê apenas no dia e já propõe a reescrita? O que você observou de problema nos textos dos alunos? (Mentora Sofia, 25/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Lara apresenta como tem organizado o trabalho com reescrita textual:

Tenho trabalhado primeiro uma leitura e interpretação de uma fábula escolhida. Faço isso em um dia e em outro da mesma semana proponho a reescrita da mesma fábula. Cheguei a fazer uma vez: uma reescrita coletiva, e outra em dupla. Depois passei somente para a reescrita individual. Tenho tentado trabalhar semanalmente leitura e interpretação, ortografia, reescrita e escrita espontânea (PI Lara, 27/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Ao observar os semanários de Lara durante o diálogo sobre planejamento de ensino, a mentora Sofia faz a seguinte observação:

[...] observei nestes semanários que tive acesso que houve uma mistura de gêneros em língua portuguesa [...] No seu relato você coloca que está trabalhando com o gênero fábulas e pelo que descreveu está seguindo uma sequência didática: reescritas coletivas, em duplas e individuais (Mentora Sofia, 30/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta: fórum).

Sobre a sequência didática elaborada, a mentora Sofia esclarece o significado dessa estratégia e apresenta uma sugestão para ampliar o conhecimento dos alunos do gênero trabalhado.

Muito bem para se trabalhar com gênero textual é importante elaborar uma sequência didática: descrever quais serão os passos e atividades que irão desenvolver com o gênero textual principal do bimestre. Além disso, é importante ter em sala de aula um acervo do gênero escolhido para que os/as alunos/as possam ler este tipo de texto (Mentora Sofia, 30/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta: fórum).

Para a elaboração de uma sequência didática, a mentora Sofia destaca a importância da realização das seguintes atividades:

- Leitura;
- Reconto;
- Interpretação de texto (questões relacionadas ao portador textual, gênero textual, temática (assunto que trata o texto) e identificar informações explícitas e implícitas)
- Levantamento das características do gênero textual;
- Reescrita coletiva;
- Reescrita em duplas;
- Reescrita individual;
- Produção coletiva;
- Produção em dupla;
- Produção individual;
- Revisão de texto focando determinada dificuldade que a sala apresenta;
- Revisão de texto bem escrito (Mentora Sofia, 30/03/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Lara destaca faz a seguinte observação sobre a sugestão das atividades para a sequência didática dadas pela mentora:

Gostei muito dessa sua orientação em relação à sequência didática. Depois da introdução do Ler e Escrever não tenho mais conseguido seguir à risca essa sequência para dar andamento no gênero fábulas. Estou capengando. Preciso retomar. Já vou programar algo para essa semana, para poder retomar (PI Lara, 01/04/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Lara também justifica a presença de diferentes tipos de gêneros em seu semanário:

A mistura de gêneros aparece mesmo, porque temos que trabalhar a fábula como reescrita, mas também carta, bilhete, cartazes e propagandas como escrita. Não conseguirei fazer todos então foquei no bilhete e na fábula (PI Lara, 01/04/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Além disso, Lara também faz a seguinte observação sobre a dificuldade com o trabalho com diferentes gêneros textuais, principalmente em relação à reescrita:

Honestamente acho que é isso que vou dar conta nesse bimestre, fábula, bilhete e cartaz. Como já te falei meus alunos são muito preguiçosos, está sendo difícil quando a reescrita é individual. Mas acho que se eu seguir uma sequência que envolva reescritas coletivas e em dupla consigo mais envolvimento deles (PI Lara, 01/04/18, Fórum de discussão, Ferramenta fórum).

Lara também apresenta para a mentora os gêneros a serem trabalhados no segundo bimestre e faz a seguinte observação sobre eles: “Os gêneros desse bimestre são notícias e reportagens. Achei isso bem difícil” (PI Lara, 07/05/18, Fórum de discussão: Adequação/adaptação de atividade. Ferramenta: Fórum). Diante desta dificuldade apresentada por Lara, a mentora Sofia faz a seguinte orientação:

Já trabalhei com o gênero notícias no 3ºano. Tenho um material sobre sequência didática deste gênero. Vou procurar e posto aqui para você. Sempre para iniciar o trabalho com o gênero é interessante deixar os educandos conhecer o portador textual. Fazer uma roda de leitura com jornal para levantar as características. Depois conversar com os educandos para ver se eles sabem a diferença entre notícias e reportagens (Mentora Sofia, 08/05/18, Fórum de discussão: Adequação/adaptação de atividade. Ferramenta: Fórum).



Em decorrência da dificuldade relatada por Lara em trabalhar com os gêneros textuais “notícias e reportagens”, a mentora Sofia propõe a leitura de três textos sobre esses gêneros textuais e solicita que, após a leitura destes materiais, ela elabore uma sequência didática que contemple atividades de leitura e interpretação de texto, revisão textual e reescrita e produção de texto.

No fórum sobre adequação de atividade você escreveu que no próximo bimestre você irá trabalhar com os gêneros textuais “Notícias e reportagens e você está achando difíceis estes gêneros. Para te ajudar em seu planejamento e também na organização de uma sequência didática, elaborei esta atividade. Sugerimos que faça uma análise atenta do material de estudo indicado e faça uma sequência didática para trabalhar na aula de língua portuguesa no 2º bimestre. Na sequência você tem que contemplar as atividades de leitura e interpretação de texto, revisão textual e reescrita/produção de texto (Mentora Sofia, 21/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Lara relata ter optado por trabalhar com o gênero notícia e reportagem no eixo leitura e interpretação por ter sido uma orientação da coordenadora pedagógica da possibilidade de o gênero ser abordado na prova do Saesp.

Em conversa com a coordenadora pedagógica da escola, a mesma demonstrou preocupação com o fato dos alunos não terem contato com o gênero notícia e reportagem, pois poderia ser um gênero abordado na prova do Saesp. Decidi então por apresentar este gênero principalmente no trabalho com o eixo leitura e interpretação (PI Lara, 27/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Lara também relata como tem trabalhado com a sequência didática em sala de aula e como pretende dar continuidade a esse trabalho:

Encontrei no livro didático, do qual eventualmente tenho feito uso, uma sequência didática breve com o gênero notícia. Tenho feito uso dessa sequência nas atividades de leitura e interpretação. Nessa sequência há a proposta de produção de uma linha fina de notícia. Acredito que uma linha fina seja algo que meus alunos consigam produzir. Até o momento, realizamos duas atividades de leitura e interpretação no livro. Há mais uma atividade de leitura e interpretação, a análise de linha fina de reportagem e depois a tentativa de produzir uma linha fina a partir de uma reportagem dada. Seguirei essas etapas para o trabalho com esse gênero (PI Lara, 27/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Além do gênero notícia, Lara relata estar trabalhando com o gênero anúncio pelo fato de “ser um texto mais curto e de fácil produção” e destaca como tem desenvolvido esse trabalho:

Apresentei para os alunos a parte do jornal, na qual ficam os classificados e os anúncios. Fizemos leitura de anúncios, interpretação e atividade de produção, por enquanto em duplas e individuais. Para as próximas semanas faremos a produção coletiva, individual, revisão e reescrita (PI Lara, 27/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Em relação ao trabalho com o gênero notícia, mentora Sofia destaca faz alguns questionamentos e apresenta algumas considerações sobre a utilização deste gênero para os alunos já alfabetizados:

Como você está trabalhando reescrita ou produção com os educandos não alfabetizados? Penso que são gêneros bem interessantes para os educandos em processo de alfabetização por serem curtos, mas para os educandos que estão alfabetizados estes gêneros não estão muito fáceis? Você consegue analisar paragrafação e pontuação? Talvez a reescrita e produção de notícias seja mais desafiador para os que já estão alfabetizados (Mentora Sofia, 31/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Sendo assim, sugere trabalhar reescrita e produção textual por meio do gênero narrativo, destaca a importância desse gênero para o desenvolvimento da escrita dos alunos e exemplifica como trabalhar com esse gênero.

O gênero narrativo como principal no bimestre para trabalharmos reescrita e/ou produção acredito que seja mais interessante, pois com este tipo de gênero nos permite trabalhar parágrafos, pontuação, ortografia e gramática nas revisões textuais. Por isso, quando começar a ter uma rotina com revisão textual não irá precisar deixar na sua rotina atividades soltas de ortografia ou gramática, pois estarão contextualizados nos textos e assim fará mais sentido aos educandos. Um exemplo, eu não trabalho atividades de separação de sílabas, o que eu faço é sempre explicar quando preciso separar uma palavra na lousa utilizo um tracinho para mostrar que a palavra foi repartida e explico como podemos dividir as palavras (os pedacinhos). Assim, os educandos percebem a função da divisão silábica e utilizam em seus textos. Aprendem pelo exemplo e compreendem a real função do que queremos ensinar (Mentora Sofia, 31/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

A mentora Sofia também exemplifica como deve ocorrer a sequência didática para a reescrita textual, especificamente o foco das dificuldades e, assim das correções das produções textuais dos alunos.

Os educandos quando estão em processo de alfabetização para começar a produzir um texto passam por etapas até termos um bom texto. No segundo ano, quando estão no início, a dificuldade é pensar na história e passar para o papel. Depois que conseguem escrever a história temos que trabalhar segmentação das palavras, transcrição de fala e marcas de oralidade que são problemas bem comuns no início das produções. Quando conseguimos limpar o texto podemos introduzir os conceitos de parágrafo e sinais de pontuação que serão aprofundados nos próximos anos (Mentora Sofia, 31/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Para aprofundar a conversa sobre produção textual e auxiliar na sistematização do trabalho, a mentora Sofia solicita mais alguns esclarecimentos:

Vamos conversar um pouco sobre a questão dos textos dos educandos. Você já relatou que sente dificuldades no aprimoramento de texto. Gostaria de saber mais sobre, o que você realizou no primeiro bimestre e no começo do segundo bimestre a respeito disto. Gostaria que você refletisse sobre alguns pontos: Quais dificuldades você encontra nos textos dos educandos que acredita ser prioridade para sanar? Como deveria ser um texto de um

educando ao final do terceiro ano? (Mentora Sofia, 01/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Lara destaca qual é sua dificuldade em relação ao aprimoramento textual e discorre sobre o porquê ela ocorre:

Minha dificuldade na questão do aprimoramento de texto é conseguir pensar uma sequência gradual de trabalho, conseguir visualizar as etapas, como devo proceder em cada etapa e que faça sentido. Não tenho nenhuma experiência de trabalho que possa me servir como referência e ainda não consegui seguir uma sequência qualquer por dificuldade de compreender o processo mesmo (PI Lara, 07/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Lara também destaca o gênero textual trabalhado no primeiro e segundo bimestre, descreve as atividades realizadas, as estratégias utilizadas e as dificuldades enfrentadas:

No primeiro bimestre trabalhamos fábulas. Fiz muitas leituras, reescritas coletivas, em dupla e individual, mas sei que não fui organizada para fazer adequadamente as revisões coletivas dessas reescritas. Fiz poucas, diante de tudo o que eles produziram, acho que umas 3 ou 4 revisões. Tentei focar nas marcas fortes de oralidade, muito presentes nos textos. Mas confesso que me angustiei rápido, pois minhas intervenções pareciam não surtir efeito. Não conseguia fazê-los entender elementos simples de coesão e coerência. Percebo que para mim fica muito difícil quando não tenho clareza das etapas que devo percorrer para chegar onde quero. Por isso, tem atividades que realizo que na hora parecem fazer sentido e depois não fazem mais. Falta de pontos finais e marcas pesadas de oralidade são os problemas que mais encontro nos textos dos meus alunos. Penso que ao final do terceiro ano eles não podem mais apresentar tanta marca de oralidade, falta de qualquer tipo de pontuação e paragrafação (PI Lara, 07/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Diante do relato de Lara, a mentora Sofia orienta que as revisões textuais devem estar centradas na coesão e pontuação, já que estas são as maiores dificuldades presentes nas produções textuais dos seus alunos.

[...] as marcas de oralidade estão diretamente relacionadas à coesão e pontuação que eles ainda não dominam. Portanto, estes devem ser o foco de suas revisões. Fazer um levantamento dos sinais de pontuação que eles conhecem e para que servem. A partir do que já sabem apresentar outros sinais de pontuação com exemplos em textos. Apresentar possibilidades de conectivos de coesão. A coerência está diretamente relacionada à compreensão do que seja parágrafos. (Mentora Sofia, 08/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, a mentora Sofia propõe planejarem juntas uma sequência didática que tenha como objetivo sanar as dificuldades de coesão e pontuação dos alunos e para isso, questiona o gênero que será trabalhado no próximo bimestre.

Penso que podemos planejar uma sequência didática e assim pensarmos nestas dificuldades. Faremos um cronograma das semanas das atividades só de língua portuguesa. Você já sabe qual o gênero do terceiro bimestre?

(Mentora Sofia, 08/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Lara destaca que os próximos gêneros textuais são:

[...] para a escrita tem ficha técnica, tirinhas e histórias em quadrinhos. Para a reescrita tem lendas. E também, a partir de agosto começo o projeto "Quem conta um conto aprende um tanto" do Ler e Escrever, cujo objetivo é primeiro ajudá-los a reescrever o final de um conto e depois inventar um final para um conto. Me parece um trabalho bem preparatório para o Saesp<sup>25</sup> mesmo (PI Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Lara também apresenta o trabalho de reescrita textual que vem desenvolvendo com seus alunos:

Tenho trabalhado ponto de interrogação dando atividade de escrita de frases interrogativas. Sinto dificuldade em ajudá-los a compreender o porquê do parágrafo. Isso para eles ainda é aleatório, tanto que quando faço uma reescrita coletiva eles querem o tempo todo começar um parágrafo novo e mudar de linha (PI Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Lara se mostra receptiva à sugestão dada pela mentora para a elaboração de uma sequência didática e apresenta mais algumas atividades e gêneros que deverão ser incluídos.

Penso que seria muito bom planejar uma sequência para trabalhar essas dificuldades. Gostei da ideia. Vou precisar me organizar com certa antecipação para o terceiro bimestre, porque tem as atividades do projeto de leitura que também precisarão ser incluídas na rotina. Vamos trabalhar com literatura de cordel (PI Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Em relação aos gêneros textuais previstos para serem trabalhados no terceiro bimestre apresentados por Lara, a mentora destaca:

Vamos analisar os gêneros do terceiro bimestre: Escrita: ficha técnica, tirinhas e histórias em quadrinhos. Reescrita tem lendas. Projeto Ler e Escrever Contos e Projeto Leitura: literatura de cordel. Você consegue observar que são muitos gêneros em um bimestre só? É impossível fazer um trabalho bem feito com esta mistura de gêneros. No máximo você irá apresentar estas diversidades de gênero, mas para que o educando se aproprie do gênero textual se faz necessário trabalhar uma sequência didática (Mentora Sofia, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Diante dessa diversidade de gêneros textuais para o terceiro bimestre, a mentora Sofia faz a seguinte sugestão:

---

<sup>25</sup> O SARESP fornece indicadores de extrema relevância para subsidiar o monitoramento de políticas públicas de educação, bem como para o aprimoramento e/ou redirecionamento das ações e projetos em andamento. É um importante instrumento de definição de política educacional que, no decorrer de suas edições, passou por transformações e aprimoramentos sempre em consonância com as exigências da Gestão Pública. Para mais informações acessar: <http://saesp.fde.sp.gov.br/Default.aspx>.

Sugiro que se trabalhe como gênero principal as Lendas no terceiro bimestre, pois temos a comemoração do nosso folclore. É um gênero bem interessante de fazer reescritas e se fazer uma sequência no qual os educandos entendam as características do gênero e até possam produzir lendas. Os gêneros "ficha técnica, tirinhas e histórias em quadrinhos (HQ)" dá para se trabalhar ao longo do ano com interpretações de tirinhas e HQ, a ficha técnica você pode trabalhar em ciências Animais. Pode trabalhar pontuação com tirinhas (Mentora Sofia, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Sobre a escolha do gênero textual literatura de cordel para o Projeto Leitura, a mentora Sofia questiona: “quem escolheu o gênero?” Além disso, orienta que o ideal é que o gênero se case com o gênero que já estão trabalhando, exemplo Lendas (Mentora Sofia, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Em relação à presença de diferentes tipos de gêneros textuais, a mentora Sofia destaca que é em decorrência da desconexão dos conteúdos presentes no livro didático e o planejamento. Para elaborar uma sequência didática, a mentora Sofia faz a seguinte orientação:

Sugiro que você, com antecedência, já pense sobre qual gênero vai querer trabalhar no 3º bimestre e faça uma sequência didática do gênero, pois assim conseguirá ver o resultado do seu trabalho. Caso contrário irá jogar um monte de gênero e não trabalhar direito com nenhum. Você como professora tem autonomia para decidir o que e como irá trabalhar com seus educandos, no qual o objetivo principal é a alfabetização e letramento (Mentora Sofia, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Lara esclarece como se deu a escolha do gênero “contos” para o Projeto Ler e Escrever (livro didático) e o gênero “literatura de Cordel” para o Projeto Leitura:

A questão do trabalho com o projeto de contos do livro Ler foi sugestão de uma colega que tem bastante experiência com o 3º ano e que tem sido a pessoa que tem me ajudado mais de perto. Ela já trabalhou bastante com o Ler e sugeriu que eu iniciasse esse projeto em agosto, pois feito aos poucos ele finalizaria bem próximo a prova do Saesp e seria de grande auxílio para as crianças. Já o projeto de leitura, que a secretaria de educação enfiou goela abaixo dos professores, a ideia veio da outra professora do 3º ano da manhã e eu na intenção de trabalhar junto e pensar junto aceitei a proposta. Minha vontade inicial era trabalhar com o livro O pequeno príncipe, que gosto muito. Mas, mais uma vez, me senti insegura e topei a outra proposta (PI Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Lara também destaca que concorda com a observação da mentora Sofia de que o ideal é que o gênero do projeto Leitura case com o gênero que está sendo trabalhado no planejamento:

Faz mesmo sentido que o projeto de leitura case com o gênero do bimestre, mas não foi isso que recebemos como orientação para a elaboração desse projeto e eu também não tinha pensado nisso. Enfim, eu concordo com você, que está mesmo exagerado tudo isso e penso que o que mais me impede de

fazer uso de minha autonomia como seria o ideal é a insegurança. O gênero do 4º bimestre é escrita de fábulas e reescrita de contos de fadas e contos maravilhosos. Penso que escolher um gênero que me possibilite trabalhar o aprimoramento de texto seja o melhor para o terceiro bimestre. Lendas é um gênero bem interessante (PI Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Sendo assim, Lara aponta a necessidade de continuar o trabalho com o aprimoramento de texto no próximo semestre.

Meu foco agora é em seguir uma sequência para trabalhar aprimoramento de texto, é o que desejo aprender a fazer bem feito e bem planejado. Desejo também para o próximo semestre conseguir elaborar um projeto de leitura mais adequado e que se encaixe nos conteúdos, por isso, após a sugestão da mentora Sofia, pensei em elaborar um projeto com o gênero lendas, pois esse gênero faz parte dos conteúdos do 3º bimestre. Espero também conseguir organizar melhor a rotina de atividade com as duplas produtivas e assim conseguir ajudar mais pontualmente meus alunos não alfabetizados e os alfabetizados só em palavras [...] Para o próximo semestre penso que seria interessante continuar com o trabalho no aprimoramento de texto principalmente no quesito revisão e na tentativa de conseguir trabalhar com as duplas produtivas. (PI Lara, 24/06/18, Atividade 3.4 Balanço geral do semestre, Ferramenta: Tarefa).

A mentora Sofia destaca e que trabalhar uma sequência didática com um gênero principal (lendas) e casar este gênero com o projeto de leitura fará mais sentido aos educandos.

Você verá como terá bons resultados em trabalhar uma sequência didática com um gênero principal (lendas) e casar este gênero com o projeto de leitura fará mais sentido aos educandos (Mentora Sofia, 30/06/18, Atividade 3.4 Balanço geral do semestre, Ferramenta: Tarefa).

No segundo semestre, a mentora Sofia propõe que Lara relate como tem realizado o trabalho com o gênero textual lendas. Para isso, propõe os seguintes questionamentos:

Como foi a reescrita coletividade lenda? Quais foram os procedimentos e os educandos conseguiram lembrar os fatos para o relato? Como foi a produção em dupla? Analisando os textos dos educandos qual dificuldade você observou como sendo prioridade para se trabalhar na revisão textual? Houve alguma adaptação de atividade para os educandos não alfabetizados? Qual(is)? (Mentora Sofia, 12/08/18, Atividade 1.3 Gênero textual lendas, Ferramenta: Tarefa).

Lara faz as seguintes observações sobre o roteiro colocado em prática:

No meu entender esse roteiro ajudaria, mas na prática senti que ajudou somente aqueles que já se lembravam da lenda e só precisavam organizar os acontecimentos. Teve aluno que quis responder o roteiro como se fosse um questionário, teve dupla que não conseguiu terminar de tanta dificuldade de colocar as ideias no papel, mesmo eu ajudando a relembrar, e teve dupla que precisou que eu ficasse relembrando tudo. De repente fiquei na dúvida se eu tinha elaborado ele corretamente. Gostaria muito de um *feedback*. No que meu roteiro de lenda pode melhorar? Quero escrever o roteiro em um cartaz para ficar fixo na sala, mas vou aguardar o *feedback* (PI Lara, 19/08/18, Atividade 1.3 Gênero textual Lendas, Ferramenta: Tarefa).

Lara também destaca as dificuldades observadas em seus alunos durante a produção escrita baseada no roteiro:

As dificuldades que mais observei foram de pontuação, letra maiúscula, coerência e coesão. Mesmo fazendo parágrafos eles não souberam pontuar cada parte do texto. Teve ponto demais e nenhum ponto. Já escolhi uma reescrita que apresenta muitas vezes a letra “e”, como elemento de coesão, para podermos corrigir coletivamente. Percebi o esforço deles para escrever melhor. Alunos que antes nem se preocupavam com ponto, ou elementos coesivos, hoje querem escrever. Alguns fixaram tanto a palavra “então” que querem escrever em todo início de parágrafo. É muito interessante (PI Lara, 19/08/18, Atividade 1.3 Gênero textual Lendas, Ferramenta: Tarefa).

A mentora Sofia parabeniza Lara pelo roteiro elaborado, relata como aprendeu a elaborar o roteiro e sugere algumas reflexões para que Lara consiga aprimorá-lo:

Parabéns pela elaboração do roteiro. Acredito que está bom, mas sempre podemos melhorar. O meu roteiro mesmo foi construído ao longo dos anos, portanto você pode ir aprimorando no que acredito que vai ajudar os educandos. Lendo seu relato penso que podemos refletir sobre este roteiro (Mentora Sofia, 21/08/18, Atividade 1.3 Gênero textual Lendas, Ferramenta: Tarefa).

Sobre as dificuldades dos alunos em utilizar os parágrafos, a mentora Sofia faz a seguinte sugestão:

Sobre as dicas de como deve iniciar os parágrafos você poderia utilizar na reescrita dirigida (neste caso você faz toda a orientação de estruturação do texto, não se preocupa com a ortografia cada educando escreve do seu jeito), esta atividade eu considero como modelo de escritor, o mesmo que fazemos quando lemos no início da aula (servimos de modelo de leitor fluente) (Mentora Sofia, 21/08/18, Atividade 1.3 Gênero textual Lendas, Ferramenta: Tarefa).

Sobre a dificuldade dos alunos a se lembrarem da história, a mentora Sofia faz a seguinte orientação:

Sobre os educandos que não lembram da história acredito que precisa trabalhar mais a lenda durante a semana antes para depois pedir a reescrita. Pois, a lenda é um texto mais complexo. Exemplo: Um dia fazer a leitura em voz alta no início da aula e uma conversa sobre a lenda, em outro dia trazer o texto fatiado para os educandos organizarem, depois leitura compartilhada com a turma (em roda). Em outro momento leitura e interpretação do texto (aproveitando a atividade que organizaram o texto fatiado). No dia da reescrita trazer mais de uma versão da lenda e ler para os educandos, após a leitura fazer reconto oral seguindo o roteiro que elaborou para que os educandos entendam o assunto de cada parágrafo. Talvez seja o caso de fazer mais de uma coletiva e algumas dirigidas. Nas reescrita em duplas e individuais antes de iniciar utilizar um tempo para fazer leitura de mais de uma versão, fazer reconto oral, conversar sobre assunto dos parágrafos e lembrar sobre o espaço antes de iniciar o parágrafo e os sinais de pontuação (e como utilizá-los). Com relação aos educandos em processo de alfabetização você poderia fazer a intervenção no grupo e todos fariam o mesmo texto em colaboração (Mentora Sofia, 21/08/18, Atividade 1.3 Gênero textual Lendas, Ferramenta: Tarefa).

Lara relata como está desenvolvendo a sequência didática com o gênero lendas: elaborou um roteiro dos parágrafos para os educandos se apoiarem durante a reescrita. No entanto, alguns educandos apresentaram dificuldades na reescrita.

Para auxiliar Lara, a mentora Sofia sugere que ela elabore um roteiro, aplique com seus alunos e depois relate as aprendizagens observadas nos alunos. Para isso compartilha um modelo de roteiro para a produção e textual do gênero lendas. Lara elabora e coloca em prática o roteiro e faz o seguinte relato:

Realizei a adaptação do meu roteiro de reescrita. Fiz as modificações sugeridas e foi interessante, pois fez grande diferença para alguns alunos. Iniciei fazendo uma leitura da lenda de maneira despretensiosa. Depois fiz nova leitura apontando cada etapa anotada no roteiro, para que pudessem compreender onde encontrar as informações pedidas no roteiro. Por fim, deixei que os alunos em dupla fizessem a reescrita. Poucos tiveram dificuldades por não lembrar a sequência da lenda ou por não saber que palavra usar para iniciar o parágrafo. A maioria conseguiu realizar a reescrita com mais facilidade. A informação no novo roteiro pareceu mais clara para eles (PI Lara, 20/09/18 Atividade 1.4 Roteiro do gênero lendas, Ferramenta: Tarefa).

A mentora Sofia parabeniza Lara pelo fato do roteiro ter dado certo e destaca alguns aspectos que considera importante para o trabalho com a reescrita:

Que bom que deu certo o roteiro de lendas. Acredito que tanto para os educandos quanto para você o processo ficou mais claro. Trabalhar com reescrita exige que os educandos conheçam bem a história e por isto, não basta fazer apenas uma leitura. Se faz necessário um trabalho com o texto para os educandos compreenderem a história e assim recontar com suas palavras. Não há necessidade de utilizar as mesmas palavras do autor, pois se o educando entendeu a ideia do texto conseguirá reescrever utilizando outras palavras que darão o mesmo sentido (Mentora Sofia, 23/09/18, Atividade 1.4 Roteiro do gênero lendas, Ferramenta: Tarefa).

Os relatos de Lara indicam que ela conseguiu elaborar e colocar uma sequência didática para trabalhar com reescrita e aprimoramento textual de modo a atender das dificuldades de escrita dos alunos e melhorar a produção textual dos mesmos.



## Planejamento semanal de ensino

“Planejar aulas, para mim, se torna, na maior parte das vezes, motivo de grande desgaste e sofrimento” (PI Lara, Diário reflexivo)

“As dificuldades de planejamento que tenho encontrado dizem respeito a quantidade de atividades programadas e a dificuldade de focar naquilo que é mais importante [...] Tem me deixado muito frustrada o fato de que metade do que eu programo para semana não consigo fazer. Há dificuldade de ser maleável em relação ao que programei” (PI Lara, Diário reflexivo)

Durante as conversas sobre a demanda “Reescrita e aprimoramento de texto”, a mentora Sofia, ao perceber que a PI Lara estava com dificuldade em trabalhar a reescrita de diferentes gêneros textuais, identificou outra dificuldade: a organização do planejamento semanal. Diante desta dificuldade, Sofia solicita que Lara compartilhe seu planejamento semanal e faça algumas observações nas atividades propostas no seu planejamento semanal e também referente ao planejamento geral.

Lara apresenta um planejamento semanal desenvolvido com sua turma na semana anterior e destaca que seu objetivo em Língua Portuguesa foi desenvolver uma sequência de trabalho com o gênero textual fábula (Quadro 11). Contudo, relata que não conseguiu desenvolver todas as atividades propostas na mesma semana “precisei de mais uns dois dias da semana seguinte. Não precisei de auxílio, mas realmente os alunos não deram conta de todas as atividades propostas para a semana” (PI Lara, 17/04/18, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: Tarefa).

**Quadro 11.** Planejamento semanal da PI Lara

Segunda-feira 2/04	Terça-feira 3/04	Quarta-feira 4/04	Quinta-feira 5/04	Sexta-feira 6/04
<p><b>Educação Física (13:00)</b></p> <p><b>Leitura deleite:</b> “O Pequeno Príncipe” – Antoine de Saint - Exupéry</p> <p><b>Língua Portuguesa</b> - Escrita de bilhete - Leitura e interpretação de fábula O galo e a Raposa</p> <p><b>Matemática</b> - Emai (dos dias 27/03 e 28/03 que não conseguimos fazer)</p> <p><b>Tarefa:</b> Livro didático adições e subtrações páginas 42 e 43. (Programado em 28/03) e alfabeto cursivo.</p>	<p><b>Leitura deleite:</b> “O Pequeno Príncipe” – Antoine de Saint - Exupéry</p> <p><b>Língua Portuguesa</b> - Alfabeto cursivo - Ditado relâmpago (missa, manco, tartaruga, bombeiro, roseira)</p> <p><b>História/Língua Portuguesa</b> - Leitura e interpretação de texto Um por todos e todos por um (direitos e deveres)</p> <p><b>Geografia</b> - Observação e orientação no planisfério</p> <p><b>Matemática</b> - Emai 4.2 e 4.3</p> <p><b>Tarefa:</b> Subtrações</p>	<p><b>Educação Física (13:00)</b></p> <p><b>Leitura deleite:</b> “O Pequeno Príncipe” – Antoine de Saint - Exupéry</p> <p><b>Língua Portuguesa</b> - Reconto oral de fábula e reescrita coletiva</p> <p><b>Ler e escrever</b> Sequência didática de Astronomia (atividade 2b)</p> <p><b>Tarefa:</b> Segmentação de parlenda e reescrita cursiva</p>	<p><b>Aula de música (13:00)</b></p> <p><b>Leitura deleite:</b> “O Pequeno Príncipe” – Antoine de Saint - Exupéry</p> <p><b>Língua Portuguesa</b> - Reescrita de fábula em duplas - Ortografia s ou z</p> <p><b>Matemática</b> - Emai 4.4 - Medida de tempo (calendário de abril)</p> <p><b>Ler e escrever</b> Sequência didática de Astronomia (atividade 2c)</p> <p><b>Tarefa:</b> Emai página 28</p>	<p><b>Leitura deleite:</b> “O Pequeno Príncipe” – Antoine de Saint - Exupéry</p> <p><b>Língua Portuguesa</b> - Correção coletiva de reescrita de fábula</p> <p><b>Matemática</b> - Emai 5.1 e 5.2</p> <p><b>Artes:</b> - Biografia Romero Brito e reprodução de uma tela.</p> <p><b>Jogo de matemática</b> - Dominó da adição (Emai)</p> <p><b>Tarefa:</b> Não darei tarefa</p>

Fonte: Ambiente virtual, Atividade 1.1 – Planejamento semanal, 17/04/18).

Ao analisar os semanários enviados por Lara, a mentora Sofia a parabeniza pela elaboração dos mesmos, e ressalta que percebeu a predominância de atividades relacionadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Olhei seus semanários. Parabéns pela organização. Devido as orientações que recebe na escola fica nítido a priorização nas disciplinas de língua portuguesa e matemática [...] Em matemática você contempla os quatro eixos o que é muito bom. Em português trabalha leitura e interpretação de texto, ortografia e produção textual. Faz leitura em voz alta no início da aula que é bem importante para que os educandos criem o hábito e interesse pela leitura (Mentora Sofia, 30/03/18, fórum, Ferramenta fórum).

Diante das dificuldades apresentadas por Lara em relação ao cumprimento das atividades planejadas, a mentora Sofia ressalta a necessidade de repensar essa divisão de conteúdos, principalmente em relação à quantidade de atividades. Sobre o excesso de atividades no planejamento semanal, Sofia faz algumas orientações e propõe algumas questões reflexivas para a PI.

No início do ano até os educandos pegarem o nosso ritmo temos que ser mais maleáveis e pensar num planejamento real, ou seja, o que realmente os educandos conseguirão fazer do que ficar se atropelando pelos conteúdos que temos no plano de ensino. O que você pensa sobre isso? Você acha que temos que encher o semanário com bastante conteúdo e dar conta do plano de ensino, mesmo que os educandos não estão acompanhando? Ou ter um planejamento propondo atividades com conteúdos que terão uma sequência e poderemos retomá-los quando acharmos que há necessidade? (Mentora Sofia, 23/04/18, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

Sofia também destaca uma característica que considera importante sobre o plano de ensino e planejamento: a flexibilidade.

O plano de ensino e o planejamento não são documentos fechados, eles nos norteiam, mas temos que ter autonomia para desenvolver o trabalho em sala de aula de forma significativa com os educandos. E o principal, de formas que eles avancem na aprendizagem, não é mesmo? (Mentora Sofia, 23/04/18, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

Para auxiliar Lara a elaborar um planejamento semanal que seja executável, Sofia faz a seguinte proposta: “precisamos pensar em uma reorganização da sua rotina semanal para que você consiga desenvolver melhor as atividades e diminuir sua frustração em relação a não conseguir fazer tudo que planeja”. Além disso, a mentora Sofia faz a seguinte observação sobre o semanário elaborado por Lara: “você até segue uma rotina com as disciplinas, porém não com as atividades”.

Para auxiliar Lara fazer a reorganização da rotina, Sofia sugere que elas elaborem juntas um cronograma semanal estabelecendo dias fixos para trabalhar com cada aspecto de Língua Portuguesa. Para tanto, ela faz orientações e exemplifica:

Você poderia elaborar um cronograma semanal que servirá de modelo e você só terá que preenchê-lo durante a semana com os conteúdos. Exemplo: na segunda você trabalha língua portuguesa e matemática, porém às vezes

trabalha produção de texto, às vezes leitura e interpretação; em matemática às vezes contempla o eixo números em outro momento trabalha grandezas e medidas. No cronograma você já estabelece em que dia da semana irá trabalhar a leitura e interpretação e sempre trabalha naquele dia. Este modelo de cronograma é interessante, pois você conseguirá trabalhar sempre a mesma rotina de atividades e não irá se esquecer dos conteúdos. O que você acha dessa sugestão? Podemos construir juntas e se essa forma te ajudar você poderá colocar em prática. Vamos tentar? (Mentora Sofia, 23/04/19, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

Sobre o cronograma semanal a ser elaborado, Sofia destaca a possibilidade de sinalizar as atividades que terão adequações para os alunos não alfabetizados e de incluir atividades em duplas ou em grupo.

Também podemos sinalizar em que momento as atividades terão adequações aos educandos não alfabetizados e como será a organização dos educandos (individual, duplas ou grupos), neste caso, pensando em qual é o objetivo da atividade (Mentora Sofia, 23/04/19, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

Para auxiliar Lara na elaboração do cronograma semanal, a mentora Sofia compartilha seu próprio modelo de cronograma para que ela tenha subsídios para pensar o próprio cronograma e, posteriormente, reelaborar o semanário a partir dele (Quadro 12).

**Quadro 12.** Modelo de cronograma semanal elaborado pela mentora Sofia

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Leitura em voz alta					
13H – 14H	Cabeçalho e ficha de leitura / Calendário				
14H-15H	LÍNGUA PORTUGUESA <i>Interpretação de texto Ortografia</i>	LÍNGUA PORTUGUESA <i>Reescrita ou Produção de texto/ ALFABETIZAÇÃO</i>	MATEMÁTICA <i>Situação problema</i>	MATEMÁTICA <i>Grandezas e Medidas ou Espaço e Forma</i>	LÍNGUA PORTUGUESA <i>Revisão de texto coletiva</i>
			ARTES: MÚSICA (14h05-14h55)		
15H – 15H20	INTERVALO				
15H20 – 16H20	MATEMÁTICA <i>Números e operações/ situações problemas</i>	MATEMÁTICA <i>Tratamento da informação (Tabela ou gráfico)</i>	HISTÓRIA/ GEOGRAFIA	BIBLIOTECA 15:30 – 16h	ARTES
		EDUCAÇÃO FÍSICA (16:40 - 17h30)		CIÊNCIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA (16:40 - 17h30) <i>Planejamento semanal</i>
16H20 – 17H30					
TAREFA					
17H30 – 18H	HTPI	HTPI	HTPI	HTPI	HTPI

Fonte: Ambiente virtual, Atividade 2.1 - Cronograma semanal das atividades, 01/05/18, Ferramenta: Tarefa).

Para elaborar o semanário de acordo com o cronograma, a mentora Sofia dá as seguintes orientações:

Ao elaborar o semanário atente-se para: Tempo necessário para a atividade de acordo com o ritmo dos meus educandos; Organização da turma para a atividade (duplas, grupos, individual ou coletiva); Adequação da atividade para os educandos não alfabetizados; Descrição do passo a passo de como será a atividade (caso haja necessidade); acrescentar atividades extras (pois, caso sobre tempo você pode acrescentar tais atividades na rotina e assim

não perde tempo). (Mentora Sofia, 06/05/18, Atividade 2.1 Cronograma semanal das atividades, Ferramenta: Tarefa).

Lara compartilha o novo cronograma semanal elaborado (Quadro 13), agradece o modelo disponibilizado pela mentora ressaltando que o mesmo a ajudou na elaboração do seu cronograma e destaca a importância de ter feito esse cronograma.

[...]obrigada pelo modelo que enviou. Ajudou bastante. Interessante que foi fazendo esse exercício que me dei conta de que o tempo que tenho de aula efetiva é mais curto do que imaginava (PI Lara, 13/05/18, Atividade 2.1 Cronograma semanal das atividades, Ferramenta: Tarefa).

**Quadro 13.** Planejamento semanal da PI Lara após orientação da mentora

Horários/dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
12:30h – 13h	<b>HTPI</b>				
13h – 13:30h	Educação Física (13h-13:50)	Leitura em voz alta Cabecalho	Educação Física (13h-13:50)	Música (13h-13:50)	Leitura em voz alta Cabecalho
13:30h – 14h		<b>LINGUA PORTUGUESA</b> Produção ou reescrita			<b>LINGUA PORTUGUESA</b> Gramática
14h – 15h	Leitura em voz alta Cabecalho <b>LINGUA PORTUGUESA</b> Leitura e interpretação	Alfabetização (adequação para alunos não alfabetizados)	Leitura em voz alta Cabecalho <b>LINGUA PORTUGUESA</b> Ortografia	Leitura em voz alta Cabecalho <b>LINGUA PORTUGUESA</b> Revisão textual coletiva	<b>MATEMÁTICA</b> Grandezas e medidas ou espaço e forma
15h – 15:20h	<b>Intervalo</b>				
15:20h – 16:15h	<b>MATEMÁTICA</b>	<b>CIÊNCIAS</b>	<b>MATEMÁTICA</b>	<b>HISTÓRIA/GEOGRAFIA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>
16:15h – 17:00h	Números e operações		Tratamento da informação		<b>ARTES</b>
17:00h – 17:10h	Explicação da tarefa de casa				
17:15h	Abertura do portão				

Fonte: Ambiente virtual, Atividade 2.1 – Cronograma semanal das atividades, 13/05/18).

A mentora Sofia parabeniza Lara pelo cronograma elaborado e faz as seguintes observações:

Você conseguiu elaborar um semanário com menos conteúdos, porém com as atividades essenciais. Lembrando que com este cronograma você poderá fazer modificações conforme forem surgindo demandas. Por exemplo, quando tem feriado no dia da produção eu modifico esta atividade para outro dia, pois julgo ser fundamental na rotina semanal, assim como revisão textual. Nós temos esta autonomia e flexibilidade com nosso planejamento. Que bom que a atividade te fez refletir sobre a questão do tempo, isso estava te deixando frustrada por não conseguir realizar todas as atividades programadas (Mentora Sofia, 18/05/18, Atividade 2.1 Cronograma semanal das atividades, Ferramenta: Tarefa).

Ao perceber que Lara conseguiu elaborar um cronograma semanal com as atividades essenciais, mas com menos conteúdos, Sofia propõe que Lara relate como foi planejar e executar o cronograma elaborado. Para nortear sua narrativa, Sofia propõe as seguintes questões:

[...] como foi planejar seguindo o cronograma que você elaborou? Você conseguiu realizar todas as atividades propostas no planejamento? Se não conseguiu foi por qual motivo? As atividades tiveram tempo adequado para que todos os educandos conseguissem realizá-las? Quais alterações você considera que necessita fazer ao cronograma? (Mentora Sofia, 18/05/18, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

A partir dos questionamentos feitos, Lara relata que, embora não tenha conseguido cumprir todo o planejamento como gostaria, foi mais fácil planejar.

Foi muito mais fácil planejar, pois já sabia quais eixos queria trabalhar. Só tive mesmo que decidir de onde viriam as atividades, se de algum material didático da sala ou se pegaria algo na internet. Senti alívio, por ter conseguido organizar a semana com muito mais rapidez. Não consegui planejar tudo como gostaria, pois, tivemos um passeio e uma atividade de filme que tomaram certo tempo (PI Lara, 27/05/18, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

Contudo, Lara também destaca as dificuldades ainda enfrentadas para cumprir o planejamento:

Essa questão de tempo das atividades talvez seja algo mais complicado para mim. Porque existe o grupo de alunos que me acompanha, o que não acompanha, mas não atrasa tanto, os que atrasam um pouco e os que não conseguem nada. Se eu quero que todos façam, leva bem mais tempo. Mesmo quando faço junto com eles, como foi o caso da atividade de português na sexta-feira. Penso que ainda estou com dificuldade de reduzir a quantidade de atividades para trabalhar. Ainda bate certo desespero quando olho os conteúdos e vejo o pouco tempo para tudo. Falta foco (PI Lara, 27/05/18, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

Embora Lara tenha relatado algumas dificuldades para cumprir o planejamento, a mentora Sofia relata ter percebido um grande avanço no planejamento da iniciante que, segundo ela, deve-se à organização de um cronograma semanal com menos conteúdo e bem distribuído.

Já observo um cronograma com menos conteúdo e bem distribuído. O cronograma nos ajuda muito no planejamento semanal, nos dá mais tempo para buscar as atividades e com o tempo você até conseguirá elaborar suas próprias atividades. Às vezes acontece de não conseguirmos cumprir o planejado seja por um passeio inesperado ou porque uma atividade ocupou mais tempo do que o programado. Isto sempre irá acontecer o que muda com o tempo (experiência) é a forma com que lidamos com esta situação [...] mantenha a calma com relação a quantidade de conteúdo tenha como meta trabalhar com qualidade e não quantidade e faça o exercício de interdisciplinaridade entre os conteúdos (Mentora Sofia, 31/05/18, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

Ao fazer um balanço das aprendizagens ocorridas durante o primeiro semestre, Lara relata ter sido um semestre produtivo, pois passou por muitos desafios e aprendizados, principalmente por estar atuando pela primeira vez num terceiro ano com uma turma que possui muitas dificuldades de aprendizagem. Contudo, relata ter vencido alguns obstáculos, dentre eles, organizar um cronograma de maneira adequada e organizar melhor a rotina das aulas no dia-a-dia.

O semestre foi muito produtivo. Foram muitos desafios e aprendizados. Estou apanhando bastante nessa minha primeira vez em um terceiro ano, ainda mais em uma sala com alunos com tantas dificuldades. Sinto que venci alguns obstáculos, como o desafio de organizar um cronograma de maneira adequada e organizar melhor a rotina das aulas no dia a dia, mas ainda têm

muitos outros a vencer (PI Lara, 24/06/18, Atividade 3.4 Balanço geral do semestre, Ferramenta: Tarefa).

No ano de 2019, ao fazer um balanço sobre suas aprendizagens, Lara faz o seguinte destaque:

Penso que meu maior aprendizado tenha sido em relação a organização de uma rotina semanal de atividades com base nos eixos que precisam ser trabalhados semanalmente e na adaptação de atividades (PI Lara, 06/04/19, Atividade 1.4: Minhas aprendizagens, o que preciso melhorar e como farei para melhorar, Ferramenta: Tarefa).

Os relatos de Lara indicam que ela tem demonstrado compreender a importância de um planejamento semanal adequado com atividades que contemplem as necessidades dos alunos e o tempo disponível para sua realização.

Ao mesmo tempo a mentora Sofia propõe questões que auxiliam o processo reflexivo de Lísia e solicita mais detalhes sobre como tem realizado o planejamento semanal:

Como você fazia seu planejamento quando iniciou? Eram parecidos com os planejamentos que faz hoje. Para auxiliá-la nas reflexões, sugiro que pense sobre as seguintes questões: Tudo que você planeja na semana você consegue fazer? Você faz modificações quando necessário? Se acontecer imprevistos, o que você faz? Está programada uma atividade, mas você percebe que os educandos não estão conseguindo realizar, o que você faz? Ou você propôs uma atividade em grupo, mas os educandos não realizam a atividade e só ficam conversando, o que você faz? (Mentora Sofia, 09/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Lara relembra que, em seu primeiro ano como docente, a estratégia utilizada para conseguir elaborar o planejamento, semanário e para lidar com sua insegurança, dúvidas e perfeccionismo exagerado foi consultar os semanários elaborados por outros colegas.

Desde que iniciei na docência em sala de aula um caminho que me foi apresentado para lidar com a questão do planejamento, elaboração do semanário, e das minhas inseguranças diante da falta de prática, a dúvida constante e do perfeccionismo exagerado, foi ter emprestado comigo um semanário pronto de uma colega. No início foi o que me salvou. Isso em 2016, em meu primeiro ano em sala de aula. Cheguei a ter três semanários diferentes para comparar. Seguir esse caminho me trouxe menos insegurança, já que o processo de planejar é muito solitário e eu tenho grande dificuldade de ser prática e flexível. Nesse ano tentei seguir a mesma linha, mas houve um choque grande em relação a realidade que estava acostumada a viver e a que estou agora. Então, muita coisa que encontro no semanário com o qual estou não cabe para minha turma. Ainda assim, algumas coisas consigo fazer e quando me sinto muito perdida busco alívio nele (PI Lara, 16/04/18, Diário reflexivo: elaboração do planejamento semanal, Ferramenta diário).

Lara destaca que considera o ato de planejar solitário e relata os aspectos que contribuem para que ele se torne ainda mais solitário.

Planejar, no geral, é um processo solitário, mas tem sido ainda mais nesse ano, pois sou o único terceiro ano no do período da tarde, praticamente não

encontro a professora do terceiro da manhã e há muita confusão sobre ajustar materiais ao plano ou o plano aos materiais. A coordenadora da escola está muito sobrecarregada com inúmeras outras tarefas. Não tenho respaldo nenhum dos semanários que elaboro, tanto que tive semanas que fui planejando dia a dia e não com antecedência. Cheguei a passar para a coordenadora da escola meu cronograma, mas não tive retorno até então (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

Diante desse relato, a mentora Sofia se solidariza com Lara e reforça:

Realmente o planejamento do professor é solitário, porém poderia não ser. Já que na escola temos outros professores e a gestão que deveria nos auxiliar. Mas também, vejo que o planejamento é um processo de aprendizagem e nos dá autonomia na nossa prática (Mentora Sofia, 16/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Lara afirma que suas dificuldades com o planejamento estão relacionadas à grande quantidade de atividades programadas com conseguir focar/selecionar os conteúdos considerados mais importantes, lidar com imprevistos, flexibilizar e ser maleável em relação ao que foi planejado, bem como coordenar o tempo para as atividades.

As dificuldades de planejamento que tenho encontrado dizem respeito a quantidade de atividades programadas e a dificuldade de focar naquilo que é mais importante. Como já relatei, a turma com a qual trabalho este ano tem um ritmo bem diferente do qual me habituei. Mas isso ocorre principalmente pelo fato de ser uma turma muito heterogênea. Como já relatei também, tenho alunos que possuem efetivamente maturidade para estar no terceiro ano, mas tenho também aqueles que tem perfil de segundo e de primeiro ano. Tem me deixado muito frustrada o fato de que metade do que eu programo para semana não consigo fazer. Há dificuldade de ser maleável em relação ao que programei. No geral crio altas expectativas e preciso seguir o roteiro. Mas em muitos momentos consegui fazer modificações e flexibilizar um pouco. No geral, sou um pouco travada para imprevistos. Quando acontecem, as chances de eu me atropelar são grandes. Coordenar o tempo das atividades tem sido um desafio, principalmente se o assunto me empolga (PI Lara, 16/04/18, Diário reflexivo: elaboração do planejamento semanal, Ferramenta diário).

Diante da dificuldade de não conseguir cumprir tudo o que programa para a semana, a mentora Sofia solicita que Lara reflita sobre algumas questões:

[...] será que o ritmo da turma é lento (já que tem educandos de nível de 3º, 2º e até 1º ano) ou será que tem muitas atividades programadas no dia e conseqüentemente na semana (muito conteúdo/atividade em pouco tempo)? Ou seriam as duas coisas juntas? Acredito que isso é um ponto fundamental para nos debruçarmos, pois, uma vez organizado o planejamento semanal os conteúdos irão fluir melhor (Mentora Sofia, 16/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Em relação à dificuldade em ser flexível e adequar as atividades propostas no semanário para os alunos não alfabetizados, a mentora Sofia reforça:

Você já deve ter observado que na nossa profissão não tem como não ser flexível, pois é muito difícil fazer tudo que planejamos. Faz parte do nosso processo de aprendizagem como seres humanos e como docentes esta habilidade. Claro que no início queremos sempre fazer tudo do jeitinho que pensamos, mas com o tempo vamos conseguindo nos adaptar melhor às

mudanças e, às vezes, fazemos muito melhor do que havíamos planejado e outras não. Mas tudo isso serve de aprendizagem, não é mesmo? (Mentora Sofia, 16/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Sobre a dificuldade em coordenar o tempo das atividades por às vezes se empolgar, a mentora Sofia faz a seguinte observação:

Esse ponto faz com que você não consiga terminar a atividade no tempo proposto, portanto não é só o ritmo dos educandos que prejudica a rotina planejada (Mentora Sofia, 16/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Ainda sobre a dificuldade em coordenar o tempo para as atividades, a mentora Sofia destaca que esta “só será sanada a partir da sua organização e da elaboração de estratégias” e compartilha com a iniciante a maneira que ela faz para organizar isso em sua prática:

Na minha rotina, trabalho me orientando ao relógio e ao tempo que estipulo para cada atividade. Quando percebo que a maioria conseguiu cumprir analiso que o tempo foi adequado. Mesmo que nem todos tenham terminado encerro a atividade ou dou mais um tempinho (porém cronometrados pelo relógio). [Para] uma produção de tempo utilizo duas aulas de português (ou seja, 1 hora 40 minutos) ou às vezes me baseio pela rotina do dia, tal atividade vai até a hora do intervalo ou até a aula de educação física (Mentora Sofia, 16/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Ainda sobre as dificuldades com o planejamento, Lara atribui ao não saber priorizar e a falta de familiaridade com os conteúdos do terceiro ano, por ser sua primeira vez neste nível de ensino.

Priorizar. Essa é uma palavra cuja ação se faz importantíssima quando desejamos fazer o nosso melhor sem sofrimentos desnecessários e alcançando um objetivo claro. Eu não aprendi a priorizar. Planejar aulas, para mim, se torna, na maior parte das vezes, motivo de grande desgaste e sofrimento. Atribuo isso ao fato de não saber priorizar. Esse ano de 2018 é minha primeira vez em um terceiro ano. Não tenho familiaridade com os conteúdos e isso aumenta um pouco mais o sofrimento. Me sinto sempre muito em dúvida (PI Lara, 13/05/18, Diário reflexivo: Plano de ensino do 2º bimestre, Ferramenta diário).

Lara também afirma que, embora ainda tenha algumas dificuldades em relação ao planejamento, já notou alguns avanços em sua prática docente, principalmente por ter conseguido cumprir o planejamento elaborado.

Sinto que estou no caminho. Ainda iniciando as melhoras a que me propus, mas no processo, no caminho. Nessa semana que passou já consegui, por exemplo, cumprir o que planejei, mesmo ainda com muitas dúvidas de que o que planejei são as prioridades realmente necessárias [...] Hoje, consegui terminar o que planejei para a próxima semana, consegui pensar em tudo o que desejo para essa semana. Nem sempre consigo isso e o que me ajudou foi criar uma rotina em meu cronograma, e para isso eu tive amparo da mentora do programa híbrido de mentoria (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

Além disso, Lara também destaca as contribuições do Programa para sua prática pedagógica:



Penso que posso dizer que a dificuldade da elaboração do cronograma/rotina esteja aprendida e superada, mas muitas outras dificuldades persistem. A questão de priorizar é uma delas. Participar do programa de mentoria está sendo importante, mas já percebi que há algumas limitações. Tem coisas para as quais eu preciso muito de mais proximidade e exemplos para entender e fazer (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

A mentora Sofia parabeniza Lara pelos avanços em relação ao planejamento relatado e reforça que é normal surgirem dúvidas e se sentir insegura em alguns momentos.

Que bom que está conseguindo planejar com antecedência a sua semana. Parabéns pelos avanços. Porém, algumas dúvidas e inseguranças permanecem. Isto é muito comum quando estamos fazendo algo novo e não temos o apoio de alguém que já realizou o trabalho. Lendo seu relato me fez lembrar como me sentia no começo da docência. Temos esta necessidade de *feedbacks* de tudo que fazemos para ter certeza se estamos no caminho certo. Confesso que mesmo depois de alguns anos estes *feedbacks* são importantes, porém não podemos nos basear somente na opinião de outra pessoa. Nosso trabalho nos dá resultados no dia a dia que são as aprendizagens ou não dos nossos educandos. Foi por esta insegurança inicial que comecei a sempre analisar a minha prática nas tarefas dos meus educandos, são eles que darão o retorno se meu trabalho realizado está no caminho certo. Fique tranquila, você certamente saberá se o que está propondo aos educandos está adequado. Se a dificuldade com o planejamento você está superando, te sobrar tempo para começar a analisar suas aulas e perceber o que está dando certo e o que precisa melhorar (Mentora Sofia, 21/05/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

O *feedback* acima indica a satisfação da mentora ao perceber que sua PI já percebe alguns avanços no seu processo de gestão da sala de aula e reforça a importância de observar as aprendizagens dos alunos como uma maneira de avaliar seu desempenho docente.

### **Agrupamento produtivo**

“Estou com dificuldade de fazer trabalho em grupo com minha sala, eles brigam demais entre si. Isso também desmotiva” (PI Lara, Diário)

“Tenho tentado organizar as duplas de modo a serem duplas produtivas, mas tenho tido mais insucessos nisso do que sucessos” (PI Lara, Tarefa)

Outra dificuldade apresentada por Lara é em relação à formação de agrupamentos produtivos, sejam eles em dupla ou em pequenos grupos. Nos relatos abaixo ela exemplifica essa dificuldade durante o desenvolvimento de atividades de produção e reescrita textual coletiva:

Tenho tentado organizar as duplas de modo a serem duplas produtivas, mas tenho tido mais insucessos nisso do que sucessos. Fico sempre tentando variar as duplas, mas acabo tendo resultado e retorno positivo de no máximo três duplas. O restante ou pede para fazer sozinho, porque não quer ajudar,

ou fica de brincadeira e não faz nada (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 - Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Lara também destaca a resistência dos alunos para aceitarem sua escolha para a formação de duplas ou grupos.

Procuro me atentar para a formação de duplas produtivas, mas em minha sala, geralmente para trabalhos em dupla e grupo, eles são bem resistentes em aceitar quando sou eu quem escolhe quem fica no grupo. É preciso paciência e muita (PI Lara, 17/04/18, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

Além da resistência dos alunos, Lara também acrescenta que o comportamento indisciplinar contribui para o insucesso das atividades desenvolvidas em grupo e que isso a tem desmotivado a propor esse tipo de estratégia.

Estou com dificuldade de fazer trabalho em grupo com minha sala, eles brigam demais entre si. Isso também desmotiva. Mas ainda assim, sinto que estou caminhando para melhorar. Acho que poderia definir essa semana com a palavra caminhando (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

Diante das dificuldades em relação à resistência dos alunos em aceitar as duplas, a mentora Sofia faz a seguinte observação:

Os educandos têm certa resistência a trabalhos em duplas ou grupos, porém este tipo de organização os auxilia e facilita na intervenção e também se faz importante para que os educandos aprendam. Por isso, você deve insistir sim com atividades em duplas e grupos. Não será fácil, mas com certeza o tempo fará que tais educandos mudem o comportamento e aprendam a interagir com os colegas (Mentora Sofia, 23/04/19, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

Sobre esses questionamentos, Lara afirma que costuma adotar duas estratégias:

Quando vejo que os alunos não estão conseguindo fazer o que passei, retomo e faço com eles. Já aconteceu de trabalharmos em grupo e só um do grupo fazer o que foi pedido sendo que o restante ficou conversando. Nós temos dificuldades mesmo de interagir em grupo. O que eu fiz nesse caso foi mudar os integrantes do grupo. Mas sempre que proponho trabalho em grupo tenho pelo menos uns cinco alunos que se negam e decidem fazer sozinhos (PI Lara, 16/04/18, Diário reflexivo: elaboração do planejamento semanal, Ferramenta diário).

Para auxiliar Lara, a mentora Sofia exemplifica como faz duplas produtivas com seus alunos, tanto para as aulas de Língua Portuguesa quanto para Matemática e reforça a importância de propor atividades em duplas ou grupos aos alunos para desenvolver a socialização.

Esta semana organizei as duplas produtivas para a escrita e nas atividades do dia a dia organizei as duplas para atividades de leitura (um aluno que lê com outro que não lê), pois a maioria não lê com autonomia e para evitar toda vez de fazer atividades coletivas esta é uma forma deles fazerem nas duplas. Outra estratégia que pensei foi na formação de grupos nas aulas de matemática, o grupo que tem mais dificuldade eu vou auxiliar e aos demais vou escolher um ajudante (aluno que se destaca em matemática). No dia a

dia temos que sempre pensar em novas estratégias para buscar os avanços dos educandos [...] Mesmo com a dificuldade nos trabalhos em grupos e duplas devido à agressão dos educandos você deve insistir nesta dinâmica, pois essas socializações das atividades são importantes para os educandos<sup>26</sup> (Mentora Sofia, 21/05/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Ainda sobre a organização de duplas produtivas, Lara faz a seguinte observação:

Talvez eu precise fazer novos testes com as duplas de trabalho, porque tenho alunos que de maneira nenhuma produzem em duplas, que mais atrapalham do que ajudam. E também tenho muitas faltas, acabo sempre precisando mudar as duplas de última hora (PI Lara, 03/06/18, Diário reflexivo: Registro 12, Ferramenta diário).

Sobre a mudança de alunos nas duplas produtivas, a mentora Sofia reforça:

[...] o ideal é que as duplas produtivas sejam sempre as mesmas no bimestre (caso algum educando falte faça alterações) ou se perceber que houve mudança no nível de hipótese de escrita. Na dupla produtiva ambos precisam ajudar na escrita, no que vai escrever e na forma que irão escrever. A ideia não é um educando ser escriba do outro nesta proposta (Mentora Sofia, 24/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

No ano de 2019, Lara relata que pretende organizar os alunos em duplas produtivas para trabalhar com produção de texto e descreve como fará:

Pensei em tentar trabalhar com as duplas produtivas o máximo que conseguir, pois tenho poucos alfabéticos na sala e muitos silábicos com valor (PI Lara, 09/03/19, Fórum de interação: início do ano letivo, Ferramenta: fórum).

Em outro momento, Lara apresenta um relato de como foi desenvolver uma atividade de Língua Portuguesa por meio das duplas produtivas.

Iniciei as atividades de parlendas, também do Ler e Escrever. Dividi os alunos nas duplas produtivas e entreguei um papel onde estavam digitados vários nomes de parlendas. Para os pré-silábicos e silábicos sem valor dei nomes de parlendas que não traziam muitos conflitos na leitura. Para os silábicos com valor e silábicos alfabéticos coloquei nomes que começavam com a mesma sílaba para aumentar a complexidade e os alfabéticos tiveram que achar a parlenda e ler no livro do aluno. Segui as orientações do livro mesmo. Senti dificuldade em acompanhar os grupos. Foquei nos pré silábicos e nos sem valor (PI Lara, 09/03/19, Fórum de interação: relatos de experiência, Ferramenta: fórum).

Após relatar essa experiência, Lara apresenta outra atividade que planeja organizar os alunos em duplas produtivas.

Essa semana quero organizar uma atividade com as duplas de entregar envelopes com sílabas e letras para montar palavra. Para os pré, sem valor e com valor entrego a palavra dividida em sílabas e para o restante entrega as letras separadas. Talvez para os alfabéticos eu entregue além de palavras frases (PI Lara, 23/03/19, Fórum de interação: relatos de experiência, Ferramenta: fórum).

---

<sup>26</sup> A mentora Sofia também orienta Lara a como trabalhar a questão da indisciplina dos alunos. Contudo, optei por desenvolver essa temática na demanda Dificuldade em lidar com o comportamento violento de alguns alunos.

Os relatos de Lara indicam que ela tem conseguido organizar e colocar em prática as duplas produtivas conforme as orientações da mentora.

### **Avaliação**

“Estou me sentindo bastante insegura com a questão das avaliações. Minhas experiências até então sempre foram com os 1º anos e nessa fase não se atribui nota. Eu dava avaliações, mas não existia a pressão de atribuir nota” (PI Lara, Diário reflexivo)

“Ainda não sei como adaptar as avaliações para aqueles alunos com dificuldades. [...] Ainda não me sinto segura em relação a isso, como também penso que precisarei de ajuda na hora de atribuir nota” (PI Lara, Diário reflexivo)

Ao perceber que o final do bimestre estava se aproximando, a mentora Sofia propõe à Lara que elas conversem a respeito da elaboração e aplicação de provas, bem como sobre o processo de atribuição de notas aos alunos. Para isso, faz alguns questionamentos sobre esse processo.

Qual sua opinião sobre a forma de avaliação que encontramos nas escolas? Quais conteúdos estão sendo cobrados nas avaliações do 1º bimestre? Você conseguiu trabalhar todos os conteúdos propostos no plano? Quando estas avaliações serão aplicadas? Você se sente segura em fazer a correção e atribuir notas aos educandos? (Mentora Sofia, 16/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Diante dos questionamentos feitos pela mentora, Lara relata sentir-se insegura em relação aos processos avaliativos pelo fato de ser a primeira vez que atua numa série em que há obrigatoriedade de atribuir notas nas avaliações realizadas pelos alunos.

Estou me sentindo bastante insegura com a questão das avaliações. Minhas experiências até então sempre foram com os 1º anos e nessa fase não se atribui nota. Eu dava avaliações, mas não existia a pressão de atribuir nota (PI Lara, 22/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Além disso, destaca que “o processo de avaliar não é nada simples” e que ao terminar o bimestre tem se sentido “perdida em relação a essa questão das avaliações” (PI Lara, 30/04/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Além da dificuldade para atribuir notas, Lara relata ter se sentido sobrecarregada por ter concentrado a elaboração e aplicação das avaliações de todas as disciplinas na última semana do bimestre.

Acabei deixando tudo para a última semana do bimestre e vejo que isso me deu bastante dor de cabeça. Então, é algo que certamente não repetirei no próximo bimestre. Penso em fazer avaliações mensais para aliviar para mim e para os alunos, que tiveram uma semana bem carregada pelas provas extensas (PI Lara, 30/04/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Para elaborar as avaliações, Lara destaca que utilizou o semanário emprestado de uma colega para escolher as atividades para compor sua avaliação. Embora não tenha realizado as correções das avaliações, Lara relata ter identificado que alguns conteúdos poderiam ter sido melhor sistematizados, principalmente os relacionados à Matemática.

Para elaborar as avaliações fiz uso, em grande medida, do semanário que uma colega me emprestou. Aproveitei as ideias interessantes e que havia trabalhado com minha turma. Ainda não realizei a correção das avaliações, mas já posso dizer que nesse processo da aplicação teve muitos momentos nos quais percebi que deveria ter sistematizado melhor alguns conteúdos, principalmente os relacionados à matemática (PI Lara, 30/04/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Lara relata também que reconhece a importância do ato de avaliar, mas ressalta que tal prática deveria ir além do aspecto classificatório, ou seja, deveria levar em consideração outros elementos que mostrem que a criança aprendeu o conteúdo proposto.

Penso que avaliar seja importante, mas me questiono sobre o método que há tanto tempo utilizamos. Tem autores que fazem já uma análise crítica sobre avaliação como uma ferramenta que deve ir além do aspecto classificatório. Confesso que não tenho muito conhecimento sobre esses autores e suas ideias, mas sinto que o processo de avaliar deveria ser diferente. Talvez levando em consideração outros elementos que não só a nota de um momento no qual a criança tenta expor o que aprendeu (PI Lara, 22/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

A mentora Sofia se solidariza com Lara quanto aos entraves do modelo de avaliação presente nas escolas, a falta de momentos coletivos para a discussão sobre os processos avaliativos e a falta do apoio da coordenação pedagógica.

Realmente a avaliação nas escolas continua sendo a classificatória. Muitas ações dentro da escola estão se repetindo há décadas e não há um processo de mudança, pois quase não temos tempo de conversar sobre os problemas que acontecem no dia a dia, o que dirá ter tempo para reflexões sobre determinadas ações que julgamos ultrapassadas, não é mesmo? O que acontece é que quando iniciamos na docência temos muitas ideias de mudanças e até podemos sugerir tais mudanças, porém não temos espaço para expor e somos engolidos com tantas demandas sem sentidos. Com o passar dos anos acabamos cumprindo as ordens, nos adequamos ao ambiente escolar e paramos de lutar contra a correnteza. A elaboração das avaliações deveria ser algo coletivo, apesar de não ser o ideal, é a forma que temos para tentar padronizar. Porém, a forma de aplicar e os critérios de análise também deveriam ser conversados no coletivo, pois é algo subjetivo e cada um pode pensar de uma forma. É muito triste vermos que mesmo quando um professor busca apoio, às vezes, fica sem uma resposta. Se temos alguém no papel de coordenação, este alguém deveria nos auxiliar (Mentora Sofia, 23/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Sobre o ato de planejar a avaliação, Lara relata que, diante da indisponibilidade da coordenadora pedagógica em ajudá-la, se baseou em alguns modelos de provas compartilhados por uma colega de trabalho e nos semanários emprestados e

selecionou os exercícios que mais gostou e cujos conteúdos havia trabalhado com os alunos.

Cheguei a pedir ajuda da coordenadora pedagógica para pensar comigo uma avaliação, mas percebo que as coordenadoras hoje, pelo menos a da minha escola, está completamente sobrecarregada. Nossa conversa ficou impossibilitada, pois ela tinha uma reunião na secretaria. Como já era próximo do final da semana e eu pretendia já iniciar a semana com avaliações pedi ajuda da professora do terceiro ano da manhã, que me trouxe modelos de provas do terceiro ano de outra escola na qual ela também leciona. Eu já tinha uns modelinhos do semanário que está emprestado comigo, então fiz uma junção de exercícios que gostei de uma e de outra prova. Os conteúdos que serão abordados na avaliação são aqueles com os quais trabalhamos. (PI Lara, 22/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Ainda sobre o planejamento das avaliações, outro aspecto que Lara relata ter dificuldade está relacionado à adaptação das avaliações para os alunos com dificuldades. Sobre isto, afirma que a orientação dada pela coordenadora pedagógica foi de não ser necessário adaptar a avaliação, mas sim a estratégia utilizada para a aplicação. Contudo, a iniciante relata não se sentir segura sobre isso.

Ainda não sei como adaptar as avaliações para aqueles alunos com dificuldades. Falando com a coordenadora pedagógica, ela pensa que eu não deveria adaptar a prova, somente mudar para eles o método de aplicação. Ela então me sugeriu que terça ela retiraria meus alunos com dificuldades, para aplicar com eles, separadamente do restante da turma, as avaliações. Ainda não me sinto segura em relação a isso, como também penso que precisarei de ajuda na hora de atribuir nota (PI Lara, 22/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Sobre a dificuldade em adaptar as avaliações, a mentora Sofia reforça a importância de fazer as adequações seguindo a mesma lógica da adaptação das atividades/estratégias para os alunos com dificuldades de aprendizagem para possibilitar a identificação de um resultado fidedigno da aprendizagem dos alunos.

Outro ponto importante que colocou em seu registro foi sobre a adequação da avaliação. Assim como se faz necessário adaptarmos as atividades/estratégias para alguns educandos, também devemos nos atentar em adaptar as avaliações. Só assim teremos um resultado verdadeiro da aprendizagem destes educandos (Mentora Sofia, 23/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Sobre o processo de atribuição de notas, a mentora Sofia faz o seguinte questionamento: “Você relatou que precisaria de ajuda para atribuir notas aos educandos. Como você fez? Conseguiu alguém para ajudar ou fez sozinha?” (Mentora Sofia, 06/05/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Lara destaca que a avaliação possibilitou que ela identificasse os conteúdos aprendidos pelos alunos e os conteúdos que ainda precisam ser mais desenvolvidos. Além disso, relata que os resultados das correções das avaliações realizadas condizem com o aproveitamento dos alunos durante as aulas. Em relação à

mensuração da nota, Lara afirma que foi orientada pela direção da escola a não realizar avaliações valendo nota 10 para que não ficasse discrepante com as notas dos próximos bimestres, caso os alunos não saiam bem.

Foi interessante poder observar o que os alunos já sabem e o que precisamos trabalhar mais. Não tive grandes surpresas nas correções, pois pelo fato de acompanhá-los na sala já fazia uma ideia do que eles dão conta de realizar. Recebi orientação da direção da escola para não fazer avaliações valendo nota 10, pois nos próximos bimestres elas poderiam cair muito e poderia ficar muito discrepante a relação entre um bimestre e outro. Então, resolvi atribuir no máximo nota 7, e no geral poucos não conseguiram alcançar essa nota. Só não atribuí nota ainda aos dois alunos não alfabetizados, pois não sei exatamente como devo proceder com eles, se existe um mínimo que devo colocar. Deixarei para confirmar com a coordenadora no próximo dia de aula (PI Lara, 06/05/18, Diário reflexivo: Análise das avaliações, Ferramenta diário).

A mentora Sofia parabeniza a PI pelo bom desempenho dos alunos na avaliação e reforça a importância da avaliação para o planejamento das próximas ações de modo que os alunos avancem nas aprendizagens.

Que bom que não teve surpresas negativas com a correção das avaliações. É muito bom o acompanhamento durante as atividades, pois podemos perceber que caminhos devemos seguir [...] As avaliações são importantes para conseguirmos ver no que estamos falhando seja pela rotina, seja pelo material ou mesmo pelas intervenções. Não é mesmo? Assim, podemos criar estratégias para que os educandos avancem em seus conhecimentos (Mentora Sofia, 14/05/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Ainda sobre a importância dos processos avaliativos, a mentora Sofia reforça:

[...] é nesse momento que analisamos se o que ensinamos foi compreendido pelos educandos, como também se a forma que estamos trabalhando está sendo eficaz. Não é uma tarefa fácil, mas é muito importante para a nossa prática pedagógica. Após a correção e atribuição de notas temos que rever todo o nosso trabalho e planejamento com foco na aprendizagem significativa (Mentora Sofia, 16/05/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Sobre o processo de atribuição de notas, a mentora Sofia faz a seguinte orientação:

A atribuição de notas necessita a definição prévia de critérios e em caso de anos que reprovam nos dá uma responsabilidade ainda maior. Temos que além de usar os critérios ir avaliando quais educandos estão conseguindo avançar mesmo que ainda não estejam no nível que deveriam e assim repensar o plano de ensino e o planejamento. Este momento também é uma experiência que nos faz refletir muito sobre a nossa prática pedagógica (Mentora Sofia, 16/05/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Em outro momento, Lara relata que percebeu mais facilidade em elaborar, corrigir e atribuir notas nas avaliações realizadas pelos seus alunos. Contudo ressalta que ainda precisa se organizar para aplicar as avaliações mais espaçadamente.

Sobre as avaliações, senti que nesse bimestre foi mais fácil, tanto para elaborar, quanto para corrigir e atribuir notas. Mas gostaria também de

conseguir me organizar para não deixar tudo para avaliar na última semana, porque as avaliações ficam muito extensas (PI Lara, 24/06/18, Atividade 3.4 Balanço geral do semestre, Ferramenta: Tarefa).

O relato de Lara indica que as ações de mentoria propostas pela mentora Sofia trouxeram segurança para o processo de planejar, corrigir e atribuir notas nas avaliações realizadas pelos seus alunos.

## **Divisão**

“Senti que meus alunos demonstram bastante dificuldade em valor posicional, na organização dos algoritmos no momento de armar uma conta e em resolver situações problema” (PI Lara, Tarefa)

Ao corrigir as avaliações de Matemática, Lara relata ter observado que seus alunos apresentaram dificuldades relacionadas ao valor posicional, à organização dos algoritmos e na resolução de situações problemas. Sobre essas dificuldades apresentadas pelos alunos, Lara justifica que seja em decorrência de ter utilizado apenas o livro didático EMAI.

Senti que meus alunos demonstram bastante dificuldade em valor posicional, na organização dos algoritmos no momento de armar uma conta e em resolver situações problema. Sinto que estou deixando tudo nas mãos do EMAI e ele não está contemplando todo o necessário (PI Lara, 30/04/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Ainda em relação a conteúdos matemáticos, Lara apresenta para a mentora Sofia que uma de suas expectativas em relação à aprendizagem dos seus alunos para o próximo semestre é que eles finalizassem o ano sabendo realizar as quatro operações matemáticas, mesmo que o conteúdo divisão fosse apenas o básico.

Meu objetivo é que eles estejam escrevendo um bom texto até o final do ano e sabendo as quatro operações, mesmo que em relação a divisão seja só o básico (PI Lara, 29/07/18, Atividade 1.1: Reflexão sobre turma, Ferramenta: tarefa).

Diante dessas expectativas, a mentora Sofia propõe que Lara introduza o ábaco para trabalhar alguns conceitos matemáticos e para isso, solicita que ela faça um cronograma de atividades que inclua sua utilização. Para apoiá-la na construção desse cronograma, Sofia disponibiliza textos sobre o ábaco e alguns exemplos de atividades.

Nesta atividade você irá fazer um cronograma de atividades sobre ábaco. Como você irá realizar as atividades com este instrumento? Na pasta material de apoio do módulo I tem textos sobre o ábaco e exemplos de atividades. Esta tarefa tem por objetivo refletir sobre quais recursos iremos utilizar na introdução de conceitos matemáticos. Este planejamento antecipado irá te auxiliar no decorrer do bimestre e nos seus semanários (Mentora Sofia, 28/07/18, Atividade 1.2: Planejamento ábaco, Ferramenta: Tarefa).



Sobre a elaboração do cronograma com atividades que utilizam o ábaco, Lara faz o seguinte questionamento: *“devo entrar no algoritmo de divisão no ábaco ou é melhor reforçar mais a multiplicação? Devo jogar mais vezes o jogo do “nunca 10”?”* 05/08/18, Atividade 1.2: Planejamento ábaco, Ferramenta: Tarefa). Diante desse questionamento, a mentora Sofia faz a seguinte orientação: *“acredito que o jogo Nunca 10 seria bom umas duas vezes, pois a primeira demora mais para eles entenderem a regra da troca”* e dá orientações a Lara de como deverá desenvolver esse jogo utilizando o ábaco a partir do exemplo realizado em sua prática docente.

Durante o jogo você passa nos grupos e vai perguntando o número que está representado no ábaco para eles entenderem que na dezena contamos de 10 em 10; na unidade de 1 em 1. Para explicar a regra do jogo eu costumo fazer a jogada individual no grupo, passo grupo a grupo para ver jogarem o dado e colocarem no ábaco as peças (pelo menos as duas primeiras rodadas) e faço a explicação no coletivo (exemplo no grupo tem 6 unidades e jogou o dado acrescentou 10 unidades. Quanto que fica? O que eu faço quando passa de 10?). Dou um tempo para jogarem mais vezes, passo nos grupos para ver e fazer intervenções. Após o final do jogo cada dupla precisa dizer quanto pontuou, pode se colocar em ordem crescente os números, ou registrar no caderno no ábaco os pontos de cada dupla (Mentora Sofia, 07/08/18, Atividade 1.2: Planejamento ábaco, Ferramenta: Tarefa).

Além de exemplificar como ela costuma utilizar o jogo “Nunca 10” em sala de aula, a mentora Sofia acrescenta que nunca utilizou o ábaco para trabalhar com divisão e multiplicação. Também destaca que em sua prática costuma utilizar o jogo do boliche para introduzir o conceito de multiplicação e exemplifica como faz:

No qual [no jogo do boliche] cada rodada os pinos têm um valor e eles têm que fazer a conta (primeiro a adição soma de parcelas iguais e depois transformar em multiplicação) (Mentora Sofia, 07/08/18, Atividade 1.2: Planejamento ábaco, Ferramenta: Tarefa).

Sofia também faz alguns questionamentos para saber como foi para Lara planejar esta atividade com o ábaco, se os materiais compartilhados com ela foram suficientes, se teve alguma dificuldade prática ao aplicar esta atividade e se já conseguiu perceber algum avanço na aprendizagem dos alunos.

Gostaria de saber como foi realizar o planejamento deste recurso? O material te auxiliou? Você procurou outros materiais ou colega para te auxiliar neste planejamento? Como está o desenvolvimento de atividades em duplas e grupos na sua turma? Assim que aplicar o jogo nunca 10 faça um relato no diário reflexivo de como foi a atividade se teve alguma dificuldade na prática que não havia pensado quando fez o planejamento? Você já percebeu algum avanço com relação ao conhecimento dos educandos? (Mentora Sofia, 07/08/18, Atividade 1.2: Planejamento ábaco, Ferramenta: Tarefa).

Lara relata como foi elaborar o planejamento das atividades com o ábaco para trabalhar conceitos matemáticos utilizando os materiais sugeridos pela mentora:

Foi tranquilo fazer o planejamento. Li e reli várias vezes os materiais enviados até compreender a sequência e fui organizando nas semanas. Até busquei

outros materiais, mas não achei tão completos como os enviados pela mentora. Não tive ajuda de outros colegas. A coordenadora quando relatei que faria atividades com ábaco disse que me mandaria materiais, mas não mandou e eu não cobreí (PI Lara, 15/08/18, Registro 21 Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Para finalizar a mensagem, Lara relata como aplicou o “jogo do nunca 10” utilizando o ábaco:

Antes de iniciarmos o jogo conversei bastante com eles sobre como era o funcionamento de um ábaco. Depois entreguei uma folha que continha um pouco da história do ábaco e a regra do “jogo do nunca 10”. Dividi os alunos em trios e deixei que jogassem (PI Lara, 15/08/18, Registro 21 Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Lara destaca que a maioria dos alunos não teve dificuldade para jogar e faz as seguintes observações:

Muitos pegaram o jeito rápido porque estavam acostumados a jogar nunca 10 com o material dourado. Fiquei próxima de alguns grupos e a maioria entendeu como joga. Teve um trio que não entendeu, mas daí já era hora de recolher e não deu mais para observar e ajudar a jogar. Numa próxima oportunidade começo a observação por esse trio (PI Lara, 15/08/18, Registro 21 Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Lara também relata não ter encontrado dificuldade para trabalhar com o “jogo do nunca 10” e destaca ter percebido alguns avanços em relação ao raciocínio lógico dos seus alunos:

Não senti dificuldade por enquanto, porque em relação ao jogo está tranquilo de trabalhar [...]Eu percebo avanços de raciocínio lógico nos alunos que já tem maior participação (PI Lara, 15/08/18, Registro 21 Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

O relato acima indica que Lara parece ter compreendido a maneira de trabalhar com o jogo “Nunca 10” de modo a auxiliar os alunos a desenvolverem o raciocínio lógico ao ter conseguido colocar em prática as orientações da mentora Sofia em trabalhar os conceitos matemáticos utilizando o ábaco. Além disso, essa nova estratégia sugerida (Jogo “Nunca 10”) possibilitou que Lara percebesse alguns avanços no processo de raciocínio lógico de seus alunos.

As questões relacionadas às demandas apresentadas pela PI Lara neste capítulo sobre Comportamento dos alunos, Adequação dos conteúdos do planejamento anual aos conteúdos do material didático, Adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados, Correção coletiva de textos, Reescrita e aprimoramento textual, o Planejamento semanal de ensino, Agrupamento produtivo, Avaliação e Divisão serão retomadas mais adiante no capítulo 6 no qual serão analisadas as aprendizagens da PI Lara.

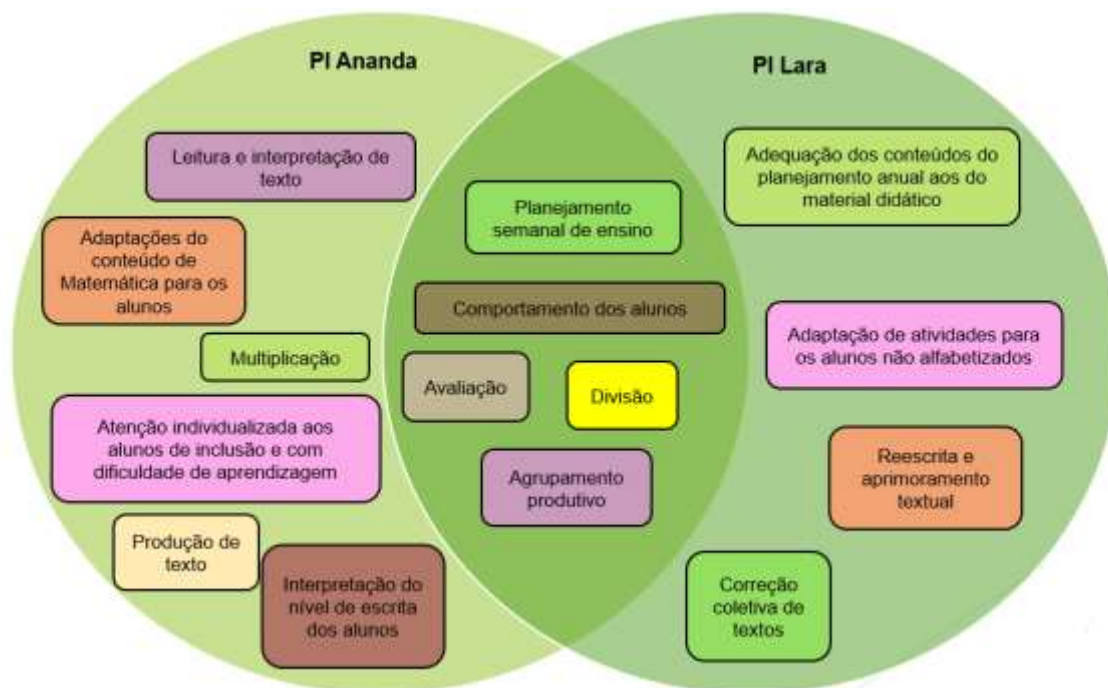
## **6. AS APRENDIZAGENS E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS PELAS PROFESSORAS INICIANTES**

Neste capítulo abordaremos os conhecimentos profissionais desenvolvidos pelas duas professoras iniciantes deste estudo que foram evidenciados no decorrer de suas participações no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Ressaltamos que as interações analisadas entre a PI Ananda e sua mentora Vanessa tiveram a duração de dois anos e da PI Lara com sua mentora Sofia o período de um ano e quatro meses.

Ao nos debruçarmos sobre as demandas apresentadas pelas iniciantes, percebemos a presença de uma variedade de demandas e dificuldades características do início da carreira docente decorrentes das condições de trabalho e práticas de ensino, bem como, ao conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento pedagógico geral e à falta de apoio de apoio da equipe gestora. Diante disso, optamos por analisar os dados de acordo com os seguintes eixos: as demandas e aprendizagens relacionadas a base de conhecimento para o ensino; as demandas e o início da docência e as demandas e as ações de mentoria. Para realizar as análises desses eixos nos apoiamos nos referenciais teóricos explicitados no Capítulo 2.

Sobre as demandas apresentadas, observamos algumas semelhantes e outras específicas ao contexto de atuação de cada uma das PI. Dentre as demandas semelhantes destacaram-se: Planejamento semanal, Avaliação, Divisão, Comportamento dos alunos e Agrupamento produtivo. A seguir, reunimos as principais demandas apresentadas pelas PIs ao longo da participação de cada uma delas no programa (Figura 3):

**Figura 3** – Demandas apresentadas pela PI Ananda e Lara durante sua participação no Programa



Fonte: autoria própria.

Para compreender melhor as demandas apresentadas, elaboramos dois quadros em que é possível observar as dificuldades específicas dentro de cada demanda discutida durante o processo de mentoria em cada uma das díades (Quadro 14).

**Quadro 14** - Demandas e subdemandas apresentadas por Ananda e Lara

Demandas	Subdemandas
Planejamento semanal	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o conteúdo das disciplinas;</li> <li>• Cumprir o plano de aula ao longo da semana;</li> <li>• Gerenciar atividades de diferentes disciplinas;</li> <li>• Lidar com a grande quantidade de atividades programadas e fazer uma seleção dos conteúdos considerados mais importantes;</li> <li>• Planejar atividades para turma muito heterogênea;</li> <li>• Ser maleável/flexível com o planejamento;</li> <li>• Elaborar um cronograma semanal que tenha uma quantidade de atividades adequadas;</li> <li>• Elaborar um cronograma de atividade mais distribuído e com menos conteúdos contribuindo assim, com um planejamento semanal mais organizado;</li> <li>• Coordenar o tempo das atividades;</li> <li>• Ser flexível e adequar as atividades propostas no semanário.</li> </ul>
Avaliação	<p>Dificuldade para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher a maneira mais adequada para avaliar os alunos e como realizar essa avaliação;</li> <li>• Avaliar alunos de inclusão;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar adaptações nas avaliações para os alunos com dificuldades;</li> <li>• Aplicar as avaliações para os alunos com dificuldades;</li> <li>• Atribuir notas nas avaliações aplicadas aos educandos.</li> </ul>
Divisão	Dificuldade para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar divisão.</li> </ul>
Multiplicação	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar a multiplicação.</li> </ul>
Agrupamento produtivo	Dificuldade para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor atividades em grupo para os alunos.</li> </ul>
Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar atividades de Matemática de modo a contemplar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>
Comportamento dos alunos	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidar com a indisciplina dos alunos, falam muitos palavrões, gritam e falam todos ao mesmo tempo;</li> <li>• Lidar com o comportamento violento de alguns alunos;</li> <li>• Lidar com uma aluna muito quieta que não fala.</li> </ul>
Leitura e interpretação de texto	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e escrita dos alunos.</li> </ul>
Reescrita e aprimoramento textual	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a reescrita de diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Ensinar o parágrafo;</li> <li>• Desenvolver atividades que trabalhem o aprimoramento de texto;</li> <li>• Organizar uma rotina de trabalho para a produção e reescrita textual;</li> <li>• Elaborar e organizar sequências didáticas</li> </ul>
Correção coletiva de textos	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a correção coletiva dos textos de forma que consigam aprimorar a escrita textual;</li> <li>• Fazer os alunos entenderem coesão e coerência.</li> </ul>
Interpretação do nível de escrita dos alunos	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e interpretar o nível de leitura e escrita dos alunos.</li> </ul>
Adequação dos conteúdos do planejamento anual aos do material didático	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciliar os conteúdos curriculares presentes no plano de ensino com os conteúdos presentes no livro didático de Língua Portuguesa e de Matemática devido à diferença de conteúdos e das sequências dos mesmos ao longo dos bimestres.</li> </ul>
Adaptação de atividades para alunos não alfabetizados	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar as atividades para os alunos que ainda estão silábicos e pré-silábicos.</li> </ul>
Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar atenção individualizada aos alunos durante produção de texto, principalmente aos alunos de inclusão;</li> </ul> Organizar o planejamento com momentos cuja prioridade serão os quatro alunos de inclusão.

Fonte: autoria própria.

Sobre as dificuldades apresentadas pelas iniciantes, é importante destacar que ora foram apresentadas explicitamente pelas próprias iniciantes, ora foram identificadas pela mentora, pois nem sempre as iniciantes conseguiam ter clareza das suas necessidades/dificuldades para identificar suas próprias demandas.

A análise dos dados das demandas apresentadas pelas iniciantes nos permitiu a construção de três eixos de análise: as demandas e aprendizagens relacionadas a base de conhecimento para o ensino, as demandas e o início da docência e as demandas e as ações de mentoria. A seguir, apresentamos com mais detalhes cada uma delas.

As demandas aqui apresentadas foram organizadas a partir do olhar da pesquisadora ao fazer a leitura das conversas estabelecidas entre cada uma das duas díades. As subdemandas apresentadas relacionam-se às dificuldades ora explicitadas pelas iniciantes ora identificadas pelas ações de mentoria propostas pelas mentoras. Por sua vez, as ações de mentoria referem-se às estratégias utilizadas pelas mentoras para auxiliar a superação das dificuldades apresentadas pelas iniciantes e identificadas pelas mentoras. E para finalizar, analisamos as aprendizagens das PI evidenciadas a partir das ações de mentoria.

### **6.1 As demandas e aprendizagens relacionadas a base de conhecimento para o ensino**

As demandas e aprendizagens apresentadas pelas professoras iniciantes (PI) no decorrer da sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) podem ser categorizadas de acordo com a base de conhecimento para o ensino baseadas em Shulman (2015). Para uma melhor compreensão dessas demandas e aprendizagens, organizamos três quadros com as demandas e subdemandas apresentadas, bem como, com as aprendizagens evidenciadas e as ações de mentoria que favoreceram essas aprendizagens. Percebemos que as demandas apresentadas pelas iniciantes se relacionam com os conhecimentos do conteúdo específico e pedagógico geral e as aprendizagens parecem apresentar indícios da construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, por se relacionarem com as práticas das PI. Para evidenciar esse conhecimento, destacamos em negrito a parte referente às aprendizagens das iniciantes.

Ao analisarmos as demandas e subdemandas relacionadas à Divisão, Multiplicação, Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos, Leitura e interpretação de texto, Reescrita e aprimoramento de texto, Correção coletiva de textos, Interpretação do nível de escrita dos alunos e Adaptação de atividades para alunos não alfabetizados, observamos que elas se relacionam ao denominado **conhecimento do conteúdo específico**, pois envolvem os conteúdos conceituais

das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a ser ensinado pelas PIs, além da compreensão de fatos, conceitos, processos e procedimentos didáticos no trabalho com esses conteúdos (**conhecimento pedagógico geral**). Assim, as aprendizagens evidenciadas parecem estar relacionadas ao **conhecimento pedagógico de conteúdo**, corroborando a ideia de que este é um conhecimento aprendido na prática em sala de aula (Quadro 15).

**Quadro 15** – Demandas, subdemandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdos específicos

<b>Demandas</b>	<b>Subdemandas</b>	<b>Ações de mentoria</b>	<b>Aprendizagens</b>
Multiplicação	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar multiplicação.</li> </ul>	Sugestão do preenchimento da Tábua de Pitágoras (Mentora Vanessa).	Relata ter <b>percebido o processo de raciocínio lógico dos alunos</b> e a <b>importância de utilizar diferentes estratégias de ensino</b> para ensinar um mesmo conteúdo; demonstra ter conseguido <b>trabalhar de maneira interdisciplinar</b> ao trabalhar a multiplicação a partir de uma culinária (PI Ananda).
Divisão	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar divisão.</li> </ul>	Sugestão do “jogo do nunca 10” e compartilhamento de textos, materiais e exemplos de atividades com o ábaco (Mentora Sofia); Orienta solicitar aos alunos para socializarem suas estratégias pessoais que utilizam para solucionar os diferentes cálculos e operações (Mentora Vanessa).	Relata não ter encontrado dificuldade para trabalhar com o “jogo do nunca 10” e ter <b>percebido alguns avanços no raciocínio lógico dos seus alunos</b> (PI Lara); Relata ter colocado a orientação em prática durante uma divisão concreta com palitos de sorvete (PI Ananda)

Adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptar atividades de Matemática de modo a contemplar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	<p>Sugere alguns materiais que apresentam sugestões de estratégias didáticas: site Portal do MEC e o livro de Matemática EMAI (Educação Matemática para os Anos Iniciais); sugere utilizar diferentes formas de explicação ou até mesmo estratégias de resolução para resolver uma mesma situação problema (Mentora Vanessa).</p>	<p>Relata uma atividade desenvolvida com seus alunos sobre unidades de medidas utilizando panfletos de supermercado e embalagens de produtos trazidos pelos alunos (PI Ananda).</p>
Leitura e interpretação de texto	<p>Dificuldade para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar leitura e interpretação de texto.</li> </ul>	<p>Orienta e exemplifica como utilizar diferentes estratégias de leitura em sala de aula: fazer antecipações do conteúdo da história por meio do título; orienta a realizar a leitura de bons livros aos alunos (Mentora Vanessa).</p>	<p>Relata ter colocado em prática a orientação de fazer antecipações da leitura por meio do título do livro e <b>ter percebido o interesse das crianças pela leitura;</b> relata <b>perceber diferença nas escolhas dos livros feitas pelos alunos e no vocabulário</b> deles (PI Ananda)</p>
Reescrita e aprimoramento de textos	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a reescrita de diferentes gêneros textuais;</li> <li>Ensinar o parágrafo;</li> <li>Desenvolver atividades que trabalhem o aprimoramento de texto;</li> <li>Organizar uma rotina de trabalho para a produção e reescrita textual.</li> </ul>	<p>Questiona as estratégias didáticas utilizadas para as atividades de reescrita e aprimoramento de texto; compartilha as produções textuais dos seus alunos; propõe a elaboração de uma sequência didática (Mentora Sofia).</p>	<p>Relata <b>ter identificado onde estavam suas falhas ao propor uma atividade de produção textual</b> para seus alunos (PI Lara)</p>
Correção coletiva de textos	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a correção coletiva dos textos de forma que consigam aprimorar a escrita textual;</li> <li>Fazer os alunos entenderem coesão e coerência.</li> </ul>	<p>Compartilhamento de texto que explica os elementos que devem ser trabalhados na correção de texto; indica uma estratégia utilizada na própria prática (Mentora Sofia)</p>	<p>Relata <b>ter percebido o avanço em relação às produções textuais de seus alunos e também na identificação das dificuldades e necessidades dos seus alunos</b> (PI Lara)</p>

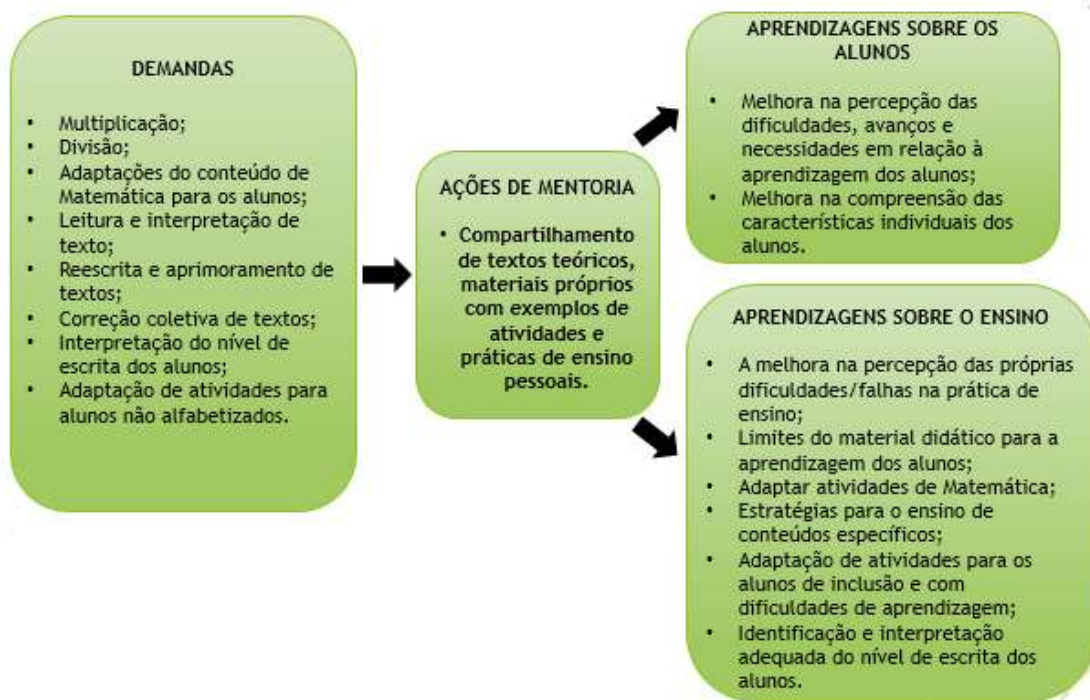


Interpretação do nível de escrita dos alunos	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e interpretar o nível de escrita dos alunos.</li> </ul>	Orienta a avaliar o nível de escrita não apenas por palavras soltas, mas também pela frase escrita; compartilha um modelo de campo semântico (Mentora Vanessa)	O quadro com o resultado da primeira sondagem realizada com cada um dos seus alunos com as hipóteses de escrita demonstra que conseguiu compreender como identificar o nível de escrita dos seus alunos; demonstra <b>capacidade para identificar as dificuldades dos seus alunos, bem como o que precisará trabalhar com eles</b> para sanar as demandas apresentadas. (PI Ananda)
Adaptação de atividades para alunos não alfabetizados	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptar as atividades para os alunos que ainda estão silábicos e pré silábicos.</li> </ul>	Compartilha algumas estratégias didáticas: adequar a quantidade de perguntas nas atividades de leitura e interpretação de texto e entregar questões impressas e de múltipla escolha; esclarece que o significado de adequação/adaptação de atividades é dar a mesma atividade preparada para a turma aos alunos não alfabetizados, mas com um menor grau de dificuldade (Mentora Sofia).	Ao compartilhar uma atividade demonstra ter conseguido <b>adaptá-la adequadamente</b> e relata ter <b>percebido o avanço na aprendizagem dos alunos</b> (PI Lara).

Fonte: autoria própria.

Em relação às aprendizagens evidenciadas a partir das demandas relacionadas ao ensino de conteúdo específico, destacaram-se: as aprendizagens sobre os alunos e sobre o ensino (Figura 4).

**Figura 4 – Demandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdo específico**



Fonte: autoria própria.

#### **a) Aprendizagens sobre os alunos**

As aprendizagens relacionadas sobre os alunos foram evidenciadas principalmente nas demandas Interpretação do nível de escrita dos alunos e Comportamento dos alunos. Tais aprendizagens relacionam-se à:

- **Melhora na percepção das dificuldades, avanços e necessidades em relação à aprendizagem dos alunos**

Uma das aprendizagens relacionadas aos alunos evidenciadas nos relatos das PIs refere-se à melhora na percepção das dificuldades, avanços e necessidades em relação à aprendizagem dos seus alunos. Observamos indícios desta aprendizagem em um dos relatos da PI Ananda sobre a percepção do processo de raciocínio lógico dos alunos ao colocar em prática a sugestão dada pela mentora de utilizar o preenchimento da Tábua de Pitágoras para trabalhar a multiplicação.

Percebi que estar com tabuada com as mãos ajuda na memorização e raciocínio lógico dos alunos, muitos alunos não faziam cálculos rápidos e no final da aula já estavam fazendo (PI Ananda, 26/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Além deste, outros relatos denotam indícios desta aprendizagem como, por exemplo, o relato sobre a percepção da ampliação do vocabulário e o interesse dos

alunos pela leitura após ter colocado em prática as sugestões da mentora de oferecer a leitura de bons livros e antecipar o conteúdo da história por meio do título.

Já consigo ver uma grande diferença em muitos alunos, até mesmo para formularem suas respostas durante a aula, sem dúvida seus vocabulários estão aumentando. [...] E hoje já percebi a mudança na forma de escolher o livro de alguns alunos, eles não olham só na capa, eles folheiam e dão uma lida rápida e olham a sinopse do livro. (PI Ananda, 03/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

[...] fui tentando fazer da forma que explicou, ler apenas o título e discutirmos sobre o possível conteúdo do poema [...] fiz desta forma, e as crianças falaram muitas coisas interessantes [...] percebo um grande interesse quando instigamos suas curiosidades, ou partimos de suas colocações (PI Ananda, 28/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

- **Melhora na compreensão das características individuais dos alunos**

A compreensão de que cada turma é única e que não se deve comparar as turmas também foi algo evidenciado no relato da PI Ananda.

O professor não deve comparar as turmas, cada turma é única, mas acabamos fazendo isso o tempo todo e comparei com a turma anterior. Aff que professora cruel eu sou...kk (PI Ananda, 11/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

## **b) Aprendizagens sobre o ensino**

As aprendizagens relacionadas ao ensino foram as que se mostraram mais evidentes no decorrer das interações entre mentoras e suas respectivas PIs. Dentre elas, destacaram-se:

- **A melhora na percepção das próprias dificuldades/falhas na prática de ensino**

Esta aprendizagem foi evidenciada a partir do relato da PI Lara ao ter identificado uma falha ao propor uma atividade de produção textual para seus alunos após os questionamentos feitos pela mentora Sofia acerca das estratégias didáticas utilizadas para as atividades de reescrita e aprimoramento de texto.

[...] propor uma produção ou uma reescrita e depois não retornar mais no texto ou até mesmo não ter bem planejado a finalidade daquilo que propus e a atividade se tornar algo em si, ou seja, a atividade pela atividade (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

No relato da PI Lara, ao descrever como tem feito as correções coletivas dos textos elaborados pelos alunos, também foi possível notar sua percepção sobre uma dificuldade sua para realizar a correção coletiva de textos.

Percebi também minha dificuldade em deixar eles pensarem sozinhos. Em muitos momentos eu acabei dando dicas de como ficaria melhor escrito ao invés de deixar eles buscarem sozinhos o caminho (PI Lara, 31/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

- **Limites do material didático para a aprendizagem dos alunos**

Outra aprendizagem evidenciada foi em relação aos limites do material didático para a aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem foi apresentada por Ananda ao relatar que a sequência de conteúdo presente na apostila utilizada pela escola não traz um repertório suficiente para as crianças produzirem textos.

Ainda estou refletindo sobre minha responsabilidade de repertoriar antes de solicitar as produções, e percebo que na correria para dar conta do conteúdo, ou mesmo na sequência de conteúdo do nosso apostilado não traz repertório o suficiente para as crianças produzirem os textos (PI Ananda, 26/03/19, Diário reflexivo, ferramenta: diário).

- **Adaptar atividades de Matemática**

Esta aprendizagem foi evidenciada a partir do relato de Ananda sobre as estratégias didáticas utilizadas para trabalhar com o conteúdo matemático medidas de capacidade (quilograma e litro).

Estamos trabalhando as medidas de capacidade (quilograma e litro) e hoje ampliamos para metro. Havia solicitado que os alunos trouxessem panfletos de mercado, embalagens de produtos de suas casas. Com isso montamos 3 cartazes com cada medida, foi uma atividade bem interessante, pois os alunos compararam os produtos, houve uma grande discussão do “sabão em pó”, pois eles falavam que era só em pó, mas um aluno questionou que o “sabão em pó” na casa dele é líquido e não pó. E depois teve a cola escolar também, é quilograma e não litro, mas trouxessem embalagens das 2 formas, e agora professor onde vamos colocar? Foi legal eles perceberem que podemos ter um mesmo produto comercializado de formas diferentes, dei o exemplo da água que compramos em litro, e também compramos o gelo e na nossa casa como chega a água da rua? Como pagamos por essa água? Essas perguntinhas ficaram para pesquisarem em casa, olharem em uma conta de água para discutirmos na sala novamente. Trabalhar com unidades de medidas tem que ser no concreto e mesmo assim eles têm dificuldades, fizemos demonstrações (1 litro = 4 copos de 250ml) e algumas outras. E por fim jogamos o “jogo da memória de medidas” (500g de bananas = meio quilograma de banana) (PI Ananda, 18/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

- **Estratégias para o ensino de conteúdos específicos**

Observamos que as PIs aprenderam diferentes estratégias didáticas para o ensino de conteúdos específicos relacionados a Língua Portuguesa (Leitura e interpretação de texto, Correção coletiva de texto) e Matemática (multiplicação e divisão). Uma dessas aprendizagens foi evidenciada a partir do relato de Ananda ao descrever a nova estratégia adotada para estimular o interesse dos alunos em relação à Leitura e também para o desenvolvimento da interpretação de texto:

[...] no finalzinho do mês iniciei o Projeto “Passaporte do Livro”, montei um “documento: passaporte”, para cada aluno, afim deles se incentivarem para leitura. Nesse projeto vou trabalhar diversos assuntos e dentro deles, estarei trabalhando as fábulas e penso em fazer um registro com a criação de fábulas

dos próprios alunos, conforme a sugestão que me orientou no mês passado (PI Ananda, 10/05/19, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Outro relato que também evidencia a aprendizagem relacionada à estratégia para o ensino de conteúdo específico foi o de Lara ao relatar ter conseguido realizar a correção textual de maneira coletiva com seus alunos, da sua percepção da iniciativa dos alunos para fazer as correções e pela descrição de como desenvolveu a correção coletiva em sala de aula após orientação da mentora para selecionar apenas um dos elementos da produção textual que os alunos mais apresentaram dificuldade e fazer a reescrita com eles na lousa.

Eles tiveram um bom aproveitamento das correções em dupla. Algumas duplas, logo depois de terminar a reescrita já quiseram iniciar suas próprias correções (PI Lara, 18/11/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Fiz uma primeira correção coletiva, pegando erros de estrutura de texto de vários alunos diferentes e montando outro somente para fazermos correção. Na etapa de correção feita hoje eles retomaram as duplas que haviam escrito o texto e com orientações que eu escrevi em uma folha fizeram uma correção. Ainda estou focando na estrutura do texto, como orienta o livro. A parte ortográfica será corrigida numa próxima etapa de correção em dupla (PI Lara, 31/10/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

- **Adaptação de atividades para os alunos de inclusão e com dificuldades de aprendizagem**

Esta aprendizagem foi evidenciada a partir do relato de Lara ao perceber um avanço no nível de escrita dos seus alunos de inclusão que passaram do nível silábico com valor só em vogais para o nível silábico alfabético.

[...] dos alunos não alfabetizados somente dois tiveram avanço. Foi sutil, mas foi avanço. São dois dos três alunos que foram atendidos pela educação especial. Eles estavam silábicos com valor só em vogais e agora já estão silábicos alfabéticos (PI Lara, 08/12/2018, Diário registro 29, Ferramenta: Diário).

- **Identificação e interpretação adequada do nível de escrita dos alunos**

Esta aprendizagem foi evidenciada a partir do compartilhamento de um quando com o resultado de uma sondagem com seus alunos no qual Ananda demonstra ter identificado adequadamente o nível de escrita em que seus alunos se encontram. Tal aprendizagem foi evidenciada após a mentora Vanessa compartilhar um modelo de campo semântico e orientar sobre avaliar o nível de escrita não apenas por palavras soltas, mas também pela frase escrita.

Ao analisarmos as ações de mentoria que favoreceram as aprendizagens relacionadas ao conhecimento pedagógico de conteúdo, percebemos que as mentoras compartilharam textos teóricos e materiais próprios com exemplos de

atividades e práticas de ensino pessoais para dar subsídios teóricos e práticos ao atendimento a essas demandas.

Por sua vez, as demandas relacionadas ao Planejamento semanal, Avaliação, Adequação dos conteúdos do planejamento anual aos do material didático, Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem e Sequências didáticas podem ser classificadas como **conhecimento pedagógico geral**. Afinal, tais conhecimentos estão relacionados às teorias de ensino e aprendizagem, como os alunos aprendem; conhecimentos sobre perfis dos alunos, suas características e relação das mesmas com sua aprendizagem; conhecimentos sobre manejo e gestão da sala de aula, do tempo e do conteúdo; conhecimentos sobre culturas e sobre outras disciplinas, que podem ser unidas à sua e facilitar o aprendizado; conhecimento do currículo e como o mesmo é cumprido na sala de aula (Quadro 16).

**Quadro 16** – Demandas, subdemandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao conhecimento pedagógico geral

<b>Demandas</b>	<b>Subdemandas</b>	<b>Ações de mentoria</b>	<b>Aprendizagens</b>
Planejamento semanal	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o conteúdo das disciplinas;</li> <li>• Cumprir o plano de aula ao longo da semana;</li> <li>• Gerenciar atividades de diferentes disciplinas;</li> <li>• Ser maleável/flexível;</li> <li>• Elaborar um planejamento mais distribuído e com menos conteúdos;</li> <li>• Coordenar o tempo das atividades.</li> </ul>	Sugere trabalhar os conteúdos das disciplinas de modo interdisciplinar; reforça a importância de ser flexível e estabelecer prioridades (Vanessa); Compartilha uma estratégia pessoal para a organização do tempo para as atividades; propõe a elaboração de um cronograma semanal com as atividades fixas da semana, orienta e compartilha um modelo para sua construção; sugere a elaboração de um planejamento real, em que os alunos consigam acompanhar (Sofia).	Ao relatar algumas atividades desenvolvidas com os alunos demonstra ter conseguido <b>colocar em prática um plano de aula interdisciplinar</b> envolvendo as disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia (Ananda).  Relata ter conseguido <b>cumprir as atividades planejadas</b> e ter conseguido planejar as atividades da semana seguinte; <b>compartilha um planejamento com menos conteúdos</b> , mas com as atividades essenciais (Lara).
Avaliação	Dificuldade para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher a maneira mais adequada para avaliar os alunos e como</li> </ul>	Reforça a importância da avaliação para analisar a aprendizagem dos alunos e a própria	Relata <b>facilidade para elaborar, corrigir e atribuir notas</b> ; relata ter conseguido <b>identificar os conteúdos aprendidos pelos alunos e os</b>

	<p>realizar essa avaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar alunos de inclusão;</li> <li>• Elaborar adaptações nas avaliações para os alunos com dificuldades;</li> <li>• Aplicar as avaliações para os alunos com dificuldades;</li> <li>• Atribuir notas nas avaliações aplicadas aos educandos.</li> </ul>	<p>prática; orienta a adaptar as atividades e/ou estratégias das avaliações para os alunos com dificuldades de aprendizagem (Sofia); Reforça a importância do registro do desempenho dos alunos de inclusão comparado com eles mesmos por meio de avaliações adaptadas e destaca a necessidade de ter um registro do desempenho deles em relação à turma (Vanessa).</p>	<p><b>conteúdos que ainda precisam ser mais desenvolvidos</b> (Lara).</p> <p>Relata <b>ter compreendido a importância da avaliação adaptada e não adaptada para os alunos de inclusão e para os com dificuldade de aprendizagem</b> (Ananda).</p>
<p>Adequação dos conteúdos do planejamento anual ao material didático</p>	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar/conciliar os conteúdos curriculares presentes no plano de ensino com os conteúdos presentes no livro didático de Língua Portuguesa e de Matemática devido à diferença de conteúdos e das sequências dos mesmos ao longo dos bimestres.</li> </ul>	<p>Orienta a reorganizar os conteúdos do plano anual por meio do trabalho com o livro didático (Sofia).</p>	<p>Sem evidência</p>
<p>Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem</p>	<p>Dificuldade em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar atenção individualizada aos alunos durante produção de texto, principalmente aos alunos de inclusão;</li> <li>• Organizar o planejamento com momentos cuja prioridade serão os quatro alunos de inclusão.</li> </ul>	<p>Reforça a necessidade de estabelecer na rotina alguns momentos cujo foco seja dar atenção aos alunos com mais dificuldades; orienta propor atividades para o restante da turma que não demandam tanta atenção para se dedicar inteiramente aos alunos que mais necessitam de auxílio (Vanessa).</p>	<p>Sem evidência</p>

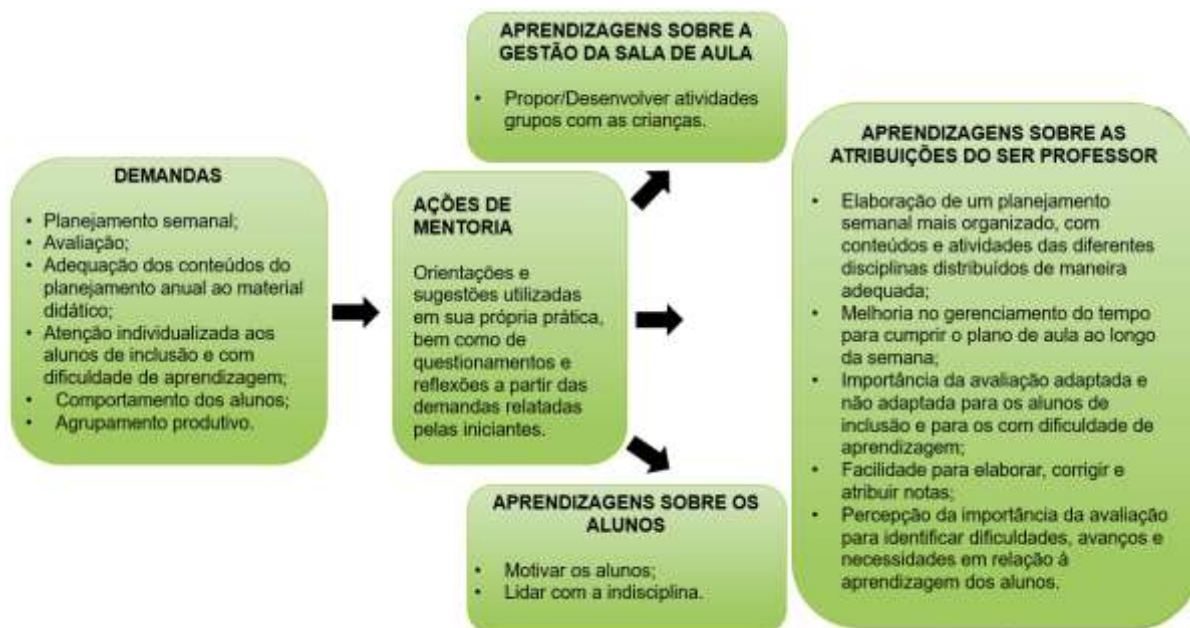
Sequências didáticas	Dificuldade para: <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar e organizar sequências didáticas de trabalho que possibilite a visualização de cada etapa a se trabalhar.</li> </ul>	Propõe a elaboração de uma sequência didática dos gêneros textuais “Notícias e reportagens”; compartilha textos e materiais que orientam a elaboração da sequência didática com esses gêneros (Sofia).	Compartilha um planejamento com menos conteúdos, mas com as atividades essenciais (Lara).
Comportamento dos alunos	Dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> <li>Lidar com a indisciplina dos alunos, falam muitos palavrões, gritam e falam todos ao mesmo tempo;</li> <li>Lidar com uma aluna muito quieta que não fala;</li> </ul> Lidar com o comportamento violento de alguns alunos.	Compartilha algumas práticas pessoais bem-sucedidas que realiza ou já realizou para trabalhar a questão do comportamento: elaboração de uma tabela do comportamento adequado e inadequado, elaboração de combinados e de um diário de comportamento; indica alguns livros para leitura que trabalham com os sentimentos (Sofia); Reforça a importância de um trabalho que vá além do currículo formal e orienta a relacionar o conteúdo com alguma temática de interesses das crianças (Vanessa).	Relata conseguir <b>lidar com o comportamento inadequado dos alunos</b> (Lara);  Relata uma experiência bem-sucedida ao dar uma aula contextualizando os conteúdos trabalhados com o filme preferido da turma (Ananda).
Agrupamento produtivo	Dificuldade para: Desenvolver atividades em grupo com as crianças.	Dá exemplos de estratégias pessoais para organizar duplas produtivas para atividades de Língua Portuguesa e Matemática (Sofia).	Não identificado

Fonte: autoria própria.

Sobre as aprendizagens evidenciadas a partir das demandas relacionadas ao conhecimento pedagógico geral, destacaram-se as aprendizagens relacionadas às atribuições do professor, aos alunos e à gestão da sala de aula (Figura 5).



**Figura 5** – Demandas, ações de mentoria e aprendizagens relacionadas ao conhecimento pedagógico geral



Fonte: autoria própria.

### c) Aprendizagens sobre as atribuições do professor

As aprendizagens relacionadas às atribuições do professor foram as mais evidenciadas nos relatos das PIs. Dentre essas aprendizagens destacaram-se a:

- **Elaboração de um planejamento semanal mais organizado, com conteúdos e atividades das diferentes disciplinas distribuídos de maneira adequada**

Os indícios desta aprendizagem foram evidenciados a partir do planejamento elaborado por Lara e seu relato sobre essa elaboração no qual demonstra ter distribuído adequadamente os conteúdo e atividades das diferentes disciplinas ao longo da semana após a sugestão e orientação da mentora Sofia para a elaboração de um cronograma semanal com atividades fixas.

Foi muito mais fácil planejar, pois já sabia quais eixos queria trabalhar. Só tive mesmo que decidir de onde viriam as atividades, se de algum material didático da sala ou se pegaria algo na internet. Senti alívio, por ter conseguido organizar a semana com muito mais rapidez. Não consegui planejar tudo como gostaria, pois, tivemos um passeio e uma atividade de filme que tomaram certo tempo (PI Lara, 27/05/18, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

Hoje, consegui terminar o que planejei para a próxima semana, consegui pensar em tudo o que desejo para essa semana. Nem sempre consigo isso e o que me ajudou foi criar uma rotina em meu cronograma (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

- **Melhoria no gerenciamento do tempo para cumprir o plano de aula ao longo da semana**

Esta aprendizagem foi evidenciada a partir do relato de Lara sobre o cumprimento dos conteúdos e atividades planejadas durante a semana após conseguir elaborar um cronograma fixo com atividades e conteúdos distribuídos de maneira adequada ao longo da semana conforme sugerido pela mentora. Tal aprendizagem também foi apresentada por Ananda ao descrever algumas atividades desenvolvidas com os alunos de maneira interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia a partir da sugestão da mentora Vanessa para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

Nessa semana que passou já consegui, por exemplo, cumprir o que planejei, mesmo ainda com muitas dúvidas de que o que planejei são as prioridades realmente necessárias (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

- **Importância da avaliação adaptada e não adaptada para os alunos de inclusão e para os com dificuldade de aprendizagem**

Tal aprendizagem foi evidenciada a partir de um relato reflexivo de Ananda sobre a compreensão da importância de avaliar os alunos com dificuldade de aprendizagem e os alunos de inclusão utilizando não apenas a avaliação adaptada, mas também a avaliação que é aplicada no restante do grupo. Esta aprendizagem foi relatada após a mentora reforçar a importância do registro das aprendizagens desses alunos perante ele mesmo e também perante ao grupo.

Sobre as avaliações diversificadas agora acho que compreendi melhor com suas palavras porque temos que avaliar igual aos outros alunos, temos que ter um parâmetro e seguir, mas acompanhar paralelamente a evolução de cada aluno como venho fazendo. (PI Ananda, 13/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

- **Facilidade para elaborar, corrigir e atribuir notas**

Esta aprendizagem foi evidenciada a partir do relato de Lara sobre a facilidade para elaborar e corrigir as avaliações bem como, atribuir notas aos alunos após orientações da mentora Sofia para a adaptação de atividades e/ou estratégias didáticas para as avaliações destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, a iniciante sinaliza que ainda possui dificuldade para organizar os conteúdos a serem avaliados de maneira mais distribuída.

Sobre as avaliações, senti que nesse bimestre foi mais fácil, tanto para elaborar, quanto para corrigir e atribuir notas. Mas gostaria também de conseguir me organizar para não deixar tudo para avaliar na última semana,

porque as avaliações ficam muito extensas (PI Lara, 24/06/18, Atividade 3.4 Balanço geral do semestre, Ferramenta: Tarefa).

- **Percepção da importância da avaliação para identificar dificuldades, avanços e necessidades em relação à aprendizagem dos alunos**

Os indícios desta aprendizagem se deram a partir do relato de Lara sobre a constatação na avaliação realizada do que fora ou não aprendido pelos seus alunos e do que ela deverá retomar/reforçar com seus alunos após observações da mentora Sofia sobre a importância da avaliação como instrumento para analisar não só a aprendizagem dos alunos, mas também a própria prática docente.

Foi interessante poder observar o que os alunos já sabem e o que precisamos trabalhar mais. Não tive grandes surpresas nas correções, pois pelo fato de acompanhá-los na sala já fazia uma ideia do que eles dão conta de realizar (PI Lara, 06/05/18, Diário reflexivo: Análise das avaliações, Ferramenta diário).

#### **d) Aprendizagens sobre os alunos**

- **Motivar os alunos**

Observamos essa aprendizagem no relato de Ananda ao descrever uma prática bem-sucedida por conseguir ter realizado uma aula contextualizando os conteúdos de diferentes disciplinas com elementos presentes no filme preferido da turma baseado na orientação da mentora Vanessa para relacionar o conteúdo com alguma temática de interesse das crianças.

[...] todos prestaram atenção e fizeram as atividades, foram 6 aulas maravilhosas de muita diversão e aprendizagem. Os alunos gostaram muito das atividades e na sexta separei uma aula para trabalhar a confecção de máscaras dos personagens, visto que estamos trabalhando figuras planas. Para riscar o molde das máscaras utilizamos figuras de quadrados, trapézio, retângulos, triângulos e círculos. (PI Ananda, 12/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

- **Lidar com a indisciplina**

A aprendizagem relacionada a lidar com a indisciplina foi evidenciada também em um relato de Lara ao relatar ter conseguido resolver o problema da indisciplina ao colocar em prática a sugestão da mentora em estabelecer algumas regras de convivência com os alunos.

Nosso esquema de regras de convivência está bem estabelecido e já consegui fazer com que eles não fiquem levantando do lugar o tempo todo. (PI Lara, 06/04/19 Atividade 1.4: Minhas aprendizagens, o que preciso melhorar e como farei para melhorar, Ferramenta: Tarefa).

## e) Aprendizagens sobre a gestão da sala de aula

- **Propor/Desenvolver atividades grupos com as crianças**

Observamos essa aprendizagem no relato de Lara, ao apresentar para sua mentora outra atividade em duplas produtivas que pretende organizar com seus os alunos. No excerto a seguir, Lara descreve com detalhes como pretende organizar os alunos em duplas:

Essa semana quero organizar uma atividade com as duplas de entregar envelopes com sílabas e letras para montar palavra. Para os pré, sem valor e com valor entrego a palavra dividida em sílabas e para o restante entrega as letras separadas. Talvez para os alfabéticos eu entregue além de palavras frases (PI Lara, 23/03/19, Fórum de interação: relatos de experiência, Ferramenta: fórum).

Em relação às **ações de mentoria** desenvolvidas pelas mentoras para auxiliar suas iniciantes com as **demandas relacionadas ao conhecimento pedagógico geral**, observamos a predominância de orientações e sugestões utilizadas em sua própria prática, bem como de questionamentos e reflexões a partir das demandas relatadas pelas iniciantes. Diante disso, notamos que os questionamentos realizados pelas mentoras trouxeram à tona outras dificuldades enfrentadas pelas iniciantes que deram indícios para o surgimento de outras demandas.

Ressaltamos que a base de conhecimentos para o ensino de um professor iniciante se aprofunda e se diversifica ao longo de sua trajetória, com a experiência, a formação continuada e a socialização, o que mostra que ela não é fixa e pode ser constantemente remodelada e reconstruída. Sendo assim, destacamos que as ações de mentoria desenvolvidas pelas duas mentoras no PHM foram situações estruturadas, planejadas a partir das demandas apresentadas pelas iniciantes e tiveram o propósito de suscitar processos reflexivos e novas aprendizagens e favorecer o desenvolvimento das experiências de ensino e novas aprendizagens pelas professoras iniciantes.

No Programa de Mentoria, além de investigar e promover a reflexão dos professores sobre sua prática, foi possível diminuir algumas dificuldades desse processo, desenvolver algumas experiências de ensino e aprendizagem e ampliar a base de conhecimento para o ensino.

A seguir, daremos continuidade à análise dos dados desta investigação apresentando os aspectos relacionados ao início da docência.

## 6.2 As demandas e o início da docência

A análise dos registros do diálogo estabelecido com cada uma das díades (Mentora-PI) durante sua participação no PHM, nos permitiram identificar que as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente estão relacionadas à: a) Falta de apoio, b) Condições de trabalho, c) Desvalorização da profissão docente e d) Práticas de ensino.

### a) Falta de apoio

Estudos de Marcelo (2010), Vaillant e Marcelo (2012), Giordan (2014), Giovanni e Guarnieri (2014), Giovanni e Marin (2014) e Gonçalves (2016) atribuem à falta de apoio como um dos aspectos que contribuem para a intensificação das dificuldades de professores iniciantes. Neste estudo, a ausência e/ou insuficiência de apoio da equipe gestora foram aspectos evidenciados nas demandas apresentadas pelas duas professoras iniciantes (PIs). Notamos que, embora haja presença da coordenação pedagógica na escola em que atua, o relato da PI Lara parece revelar a ausência de uma postura orientadora:

A coordenadora quando relatei que fazia atividades com ábaco disse que me mandaria materiais, mas não mandou e eu não cobrei (PI Lara, 15/08/18, Registro 21 Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Observamos que a **ausência de uma postura orientadora** parece estar atrelada ao papel desempenhado pela coordenadora pedagógica na escola que, no caso da escola da PI Lara, parece estar mais centrado nas questões burocráticas ao invés do apoio e acompanhamento mais próximo dos professores, principalmente os que se encontram em início de carreira.

A coordenadora da escola está muito sobrecarregada com inúmeras outras tarefas (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

A **insuficiência e/ou ineficiência do apoio** recebido para lidar com as dificuldades apresentadas também foi um aspecto evidenciado em um relato da PI Ananda.

Essa turma já percebi que gosta de falar bastante, com exceção de uma aluna que os amiguinhos me falaram que é “muda” e depois conversando com coordenadora pedagógica me informou que ela não gosta de falar e isso já um problema desde do infantil (PI Ananda, 18/02/19, Narrativa "Descrição de contexto e expectativas", Ferramenta: tarefa).

Ao observarmos esse relato, notamos que a orientação dada pela coordenadora pedagógica em relação ao comportamento da “aluna que não fala” não

aponta caminhos, nem sugere ações, tampouco suscita a reflexão para que a iniciante tenha subsídios para lidar com essa dificuldade.

Percebemos que ausência e/ou insuficiência de algum tipo de apoio e acompanhamento dentro da escola por parte de um profissional mais experiente ou por parte da coordenação pedagógica ou direção escolar configurou-se em um complicador para as duas iniciantes desta investigação, intensificando ainda mais as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente (LIMA et al., 2007; ANDRÉ, 2012). Ao analisarmos as demandas apresentadas pelas duas iniciantes, identificamos relatos sobre a ausência e/ou insuficiência de apoio recebido principalmente nas demandas sobre Planejamento semanal, Avaliação e Identificação do nível de escrita dos alunos.

A **ausência do apoio** da coordenação pedagógica foi mencionada pela PI Lara ao apresentar a demanda em relação ao Planejamento semanal, principalmente ao se referir sobre sua dificuldade com a elaboração do semanário.

Não tenho respaldo nenhum dos semanários que elaboro, tanto que tive semanas que fui planejando dia a dia e não com antecedência. Cheguei a passar para a coordenadora da escola meu cronograma, mas não tive retorno até então (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

A **falta do apoio** também ficou evidente na demanda Comportamento dos alunos apresentada pela PI Ananda, principalmente ao se referir à sua dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos.

[...] a coordenação pedagógica já me preparou e disse faça o que der, pois a turma não tem jeito. Estas palavras já me deixaram um pouco preocupada, mas na minha cabecinha não seria tão difícil assim (PI Ananda, 29/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Por sua vez, a **insuficiência e/ou ineficiência do apoio** recebido foram evidenciados nas demandas sobre a Avaliação e na Identificação do nível de escrita dos alunos. Sobre a dificuldade em adaptar as avaliações para alunos com dificuldades de aprendizagem observamos pelo relato da PI Lara que ela se sente insegura quanto à orientação dada pela coordenadora pedagógica para adaptar apenas o método de aplicação da avaliação.

Ainda não sei como adaptar as avaliações para aqueles alunos com dificuldades. Falando com a coordenadora pedagógica, ela pensa que eu não deveria adaptar a prova, somente mudar para eles o método de aplicação [...] Ainda não me sinto segura em relação a isso (PI Lara, 22/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Na demanda apresentada sobre a Identificação do nível de escrita dos alunos também foi evidenciado relatos sobre a insuficiência do apoio recebido da

coordenadora pedagógica ao apresentar a dificuldade em identificar o nível de escrita de um aluno. Parece que a análise feita pela coordenadora ao classificar a escrita do aluno em nível alfabético não ficou clara para a PI Lara.

Gostaria da sua avaliação para esta criança. Eu avalei como silábico alfabético, por conta da frase e de outras avaliações que fiz, mas então na escola outras duas professoras concordaram comigo, mas hoje com a coordenadora fiquei com dúvida, ela disse que é alfabético, pois tenho que analisar as palavras (PI Ananda, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Ao analisarmos as demandas apresentadas anteriormente, notamos que as orientações da equipe gestora se mostraram insuficientes para auxiliar nas dificuldades apresentadas pelas iniciantes. Pelos relatos, parece-nos que esse apoio se revelou insuficiente principalmente pela **falta de um acompanhamento mais próximo e sistemático** após as orientações dadas às PIs. Tal fato pode ser justificado pelo excesso de atribuições burocráticas que as mesmas estão submetidas na escola. Ressaltamos também que, os relatos apresentados pelas duas PIs indicando a ausência e/ou a insuficiência do apoio recebido na escola, **reforçam ainda mais a necessidade de acompanhamento aos professores iniciantes** para o enfrentamento das dificuldades no início da carreira docente (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Diante da ausência e/ou insuficiência do apoio da equipe gestora, o acolhimento dos demais professores da escola mostrou ter sido uma das principais fontes de aprendizagem para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas em sala de aula relatadas pelas duas PIs. Sobre as características dessa rede de apoio, percebemos que a PI Ananda, embora tivesse o apoio de outros professores, este apoio era de professores iniciantes, ou seja, com pouco tempo de experiência docente, pois os professores experientes que estavam a mais tempo na escola não se mostraram dispostos a auxiliá-la. Em contrapartida, observamos que a PI Lara pode contar com o auxílio de professores experientes de sua escola diante das dificuldades vivenciadas.

A falta e/ou insuficiência do apoio da equipe gestora, fizeram com que as iniciantes deste estudo buscassem auxílio com outros colegas de profissão, sejam eles experientes ou não, para apoiá-las nas dificuldades encontradas. Notamos que o apoio recebido de outros colegas professores, foram importantes para minimizar as inseguranças e auxiliar as iniciantes nas mesmas demandas relacionadas à falta de

apoio: Planejamento semanal, Avaliação e Identificação do nível de escrita dos alunos.

Ao relatar dificuldades relacionadas à elaboração do planejamento de ensino e semanário a PI Lara afirma que o que a salvou para enfrentar essa dificuldade foi consultar um semanário de uma colega.

Desde que iniciei na docência em sala de aula um caminho que me foi apresentado para lidar com a questão do planejamento, elaboração do semanário, e das minhas inseguranças diante da falta de prática, a dúvida constante e do perfeccionismo exagerado, foi ter emprestado comigo um semanário pronto de uma colega. No início foi o que me salvou. (PI Lara, 16/04/18, Diário reflexivo: elaboração do planejamento semanal, Ferramenta diário).

Em outro relato sobre a insegurança para elaborar as avaliações, a PI Lara também afirma que consultar o semanário de uma colega foi o que a ajudou para conseguir elaborar as questões das avaliações para seus alunos.

Para elaborar as avaliações fiz uso, em grande medida, do semanário que uma colega me emprestou (PI Lara, 30/04/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Na demanda sobre a Identificação do nível de escrita o relato da PI Ananda indica que ela solicitou o auxílio de outros professores para identificar o nível de escrita de um dos seus alunos como uma maneira de validar o nível de escrita identificado.

Gostaria da sua avaliação para esta criança. Eu avaliei como silábico alfabético, por conta da frase e de outras avaliações que fiz... mas então na escola...outras duas professoras concordaram comigo (PI Ananda, 27/2/2019, *WhatsApp*).

Esses relatos evidenciam que, diante das situações de ausência e/ou insuficiência do apoio da coordenação pedagógica, as dificuldades enfrentadas pelas duas iniciantes foram minimizadas pelo auxílio de outras colegas de profissão corroborando a ideia de que o exercício da docência também é aprendido no diálogo com os outros professores na escola (NÓVOA, 2019). Entretanto, ao analisarmos as demandas apresentadas pelas iniciantes ficou nítido que apenas a presença de apoio dos pares não se mostrou suficiente para a superação das dificuldades vivenciadas em sala de aula, evidenciando ainda mais a complexidade da profissão docente.

Diante da falta de acompanhamento na escola ou insuficiência da postura orientadora, as ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras com suas respectivas iniciantes configuraram-se como uma importante **fonte de apoio emocional no sentido de acolhimento e empatia aos sentimentos e dificuldades apresentadas, bem como o apoio profissional** no oferecimento de subsídios para o desenvolvimento de estratégias didáticas para o enfrentamento de dificuldades e



ampliação da base de conhecimentos para o ensino, bem como na promoção de uma prática reflexiva (KNOWLES, COLE e PRESSWOOD, 1994).

Observamos que o **apoio emocional evidenciado nas ações de mentoria** estava relacionado principalmente à demonstração de empatia das mentoras em relação aos sentimentos e dificuldades apresentadas pelas suas iniciantes. O fato das mentoras atuarem no mesmo nível de ensino que suas respectivas PIs parece ter contribuído para o sentimento de empatia diante dos sentimentos de angústia, medo, insegurança diante das dificuldades apresentadas pelas suas PIS. Nos relatos abaixo identificamos que caracterizam a empatia no apoio às iniciantes:

É muito triste vermos que mesmo quando um professor busca apoio, às vezes, fica sem uma resposta. Se temos alguém no papel de coordenação, este alguém deveria nos auxiliar (Mentora Sofia, 23/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

[...] compreendo que a frustração por não dar conta do previsto para o dia nos incomoda (Mentora Vanessa, 17/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Entendo que nem todos os dias estamos bem e conseguimos dar o melhor em nossas aulas (Mentora Vanessa, 23/10/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

[...] entendo perfeitamente suas angústias e descontentamentos (Mentora Vanessa, 09/08/19, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

O apoio emocional, embora não tenha sido o foco principal das ações de mentoria, mostrou-se mais presente no início do diálogo entre M-PI e em momentos específicos, principalmente quando as PIs apresentavam suas demandas, dificuldades, angústias e inseguranças. Este apoio oferecido corrobora a perspectiva humanística da mentoria que busca promover uma inserção suave na carreira a partir de apoios emocionais e psicológicos (WANG e ODELL, 2002).

O apoio emocional oferecido pelas mentoras às suas PIs também se deu por meio de **palavras de encorajamento e apelo à serenidade** em relação às dificuldades vivenciadas como algo não exclusivo do início da carreira docente. Isso ficou evidente no *feedback* dado pela mentora Vanessa à PI Ananda sobre a dificuldade apresentada em relação à indisciplina dos alunos.

Essas dúvidas, esses questionamentos, fazem parte da rotina de todo professor e não só de uma professora iniciante [...] Com frequência profissionais extremamente experientes e com altíssima escolarização se abatem e acham que não vão conseguir. Fique tranquila (Mentora Vanessa, 09/08/19, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

O que posso lhe garantir é que por mais difícil que pareça enxergar você está ajudando essa criança a aprender, sim. Você está no caminho certo. Não duvide disso [...] Você não está fazendo nada errado. Pode ter certeza. Está fazendo o melhor que pode dentro das condições que possui para essa

situação. Qualquer profissional teria dificuldade para lidar com condições como essas, e posso te garantir; seja esse profissional iniciante ou não, ele teria dúvidas (Mentora Vanessa, 09/08/19, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

As **palavras de encorajamento e apelo à serenidade** também ficaram evidentes no *feedback* dado pela mentora Sofia no qual ela tranquiliza a PI Lara sobre as dificuldades vivenciadas em relação ao cumprimento do plano de aula ressaltando que é algo que também acontece com os professores experientes, destacando que a única diferença é que por terem mais tempo de experiência na docência conseguem lidar melhor com as dificuldades (MARCELO e VAILLANT, 2009).

Isto sempre irá acontecer o que muda com o tempo (experiência) é a forma com que lidamos com esta situação [...] mantenha a calma com relação a quantidade de conteúdo (Mentora Sofia, 31/05/18, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

Além do apoio emocional, as ações de mentoria tiveram como foco principal o apoio profissional visando dar subsídios para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas e, desta forma, contribuindo para a ampliação da base de conhecimento das PIs. Em relação ao apoio profissional evidenciamos *feedbacks* das mentoras com **palavras de valorização das práticas** desenvolvidas pelas PIs. No *feedback* abaixo identificamos esse tipo de ação no qual a mentora valoriza não apenas o esforço despendido pela PI em relação a prática desenvolvida e o compromisso com a profissão docente, mas também os benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Achei fantástica sua ideia e calculo quanta disposição e quanto carinho você desprende para organizar uma atividade que atendesse ao interesse da turma. Noto que fez uma relação/adaptação entre as disciplinas muito interessante e imagino o quanto investiu de tempo para organizar tudo [...] Não tenho dúvidas de que essas crianças nunca mais se esquecerão desse dia... de tudo que vivenciaram e aprenderam... E principalmente por terem tido uma reivindicação atendida, pois sabemos que muitas vezes não são ouvidas nem dentro de suas próprias casas. Você oportunizou a eles/elas momentos muito prazerosos e muito ricos. Parabéns pela iniciativa! (Mentora Vanessa, 30/09/19, *Feedback* Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em outro *feedback*, desta vez realizado pela mentora Sofia, percebemos o apoio à sua PI por meio das **palavras de incentivo e reconhecimento dos avanços** relatado pela sua PI em relação à elaboração do planejamento semanal, mesmo com a falta de apoio da equipe gestora.

Que bom que está conseguindo planejar com antecedência a sua semana. Parabéns pelos avanços. Porém, algumas dúvidas e inseguranças permanecem. Isto é muito comum quando estamos fazendo algo novo e não temos o apoio de alguém que já realizou o trabalho (Mentora Sofia, 21/05/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

As **palavras de incentivo** também se caracterizam como um apoio ao professor iniciante e no caso deste estudo, percebemos que foram utilizadas pelas mentoras para que as iniciantes não desistam das práticas desenvolvidas diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula. No *feedback* abaixo dado pela mentora Sofia, observamos algumas palavras de incentivo:

Não será fácil, mas com certeza o tempo fará que tais educandos mudem o comportamento e aprendam a interagir com os colegas (Mentora Sofia, 23/04/19, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

As **palavras de incentivo** também se deram em relação à continuidade da participação da PI no PHM reforçando as contribuições que o mesmo irá trazer para a sua prática docente. Tal aspecto pode ser observado no *feedback* dado pela mentora Sofia:

Bom trabalho Lara. Você está demonstrando um empenho que com certeza é o mesmo que realiza em sala. Pode ter certeza que o PHM vai trazer contribuições para a sua prática pedagógica. Com a realização das atividades da unidade 1 você trouxe mais detalhado suas necessidades e com isso consigo pensar em atividades que venham de encontro com estas dificuldades. Parabéns! (Mentora Sofia, 16/05/18, Atividade 1.2 Análises das avaliações bimestrais, Ferramenta: tarefa).

Também caracterizamos o apoio na forma de **valorização das reflexões** feitas pela PI em um dos *feedbacks* dados pela mentora Sofia no qual a mentora reforça a importância da continuidade da reflexão sobre a prática para a elaboração dos planejamentos semanais.

[...] eu acredito que está no caminho certo, pois faz reflexões da sua prática pedagógica. Com esta prática você conseguirá sempre avançar nas estratégias e nos seus planejamentos. Abraços, Mentora Sofia (Mentora Sofia, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

As mentoras Sofia e Vanessa também ofereceram palavras de tranquilização e conforto à medida que compartilharam com suas PIs sentimentos e necessidades/dificuldades vivenciadas no início da sua carreira docente e que ainda estão presentes em sua prática docente endossando ainda mais a ideia do **desenvolvimento profissional docente ser um processo contínuo e inacabado** (MARCELO, 2009).

Lendo seu relato me fez lembrar como me sentia no começo da docência. Temos esta necessidade de *feedbacks* de tudo que fazemos para ter certeza se estamos no caminho certo. Confesso que mesmo depois de alguns anos estes *feedbacks* são importantes, porém não podemos nos basear somente na opinião de outra pessoa. Nosso trabalho nos dá resultados no dia a dia que são as aprendizagens ou não dos nossos educandos. Foi por esta insegurança inicial que comecei a sempre analisar a minha prática nas tarefas dos meus educandos, são eles que darão o retorno se meu trabalho realizado está no caminho certo (Mentora Sofia, 21/05/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Semanalmente me questiono se estou agindo da forma correta; semanalmente coloco em xeque algumas posturas quando é necessário tomá-las (Mentora Vanessa, 09/08/19, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

O apoio também foi evidenciado no sentido de se colocar à disposição para, de certo modo, **compartilhar responsabilidades da prática docente** (ORLAND-BARAK, 2006; TIMPERLEY, 2015).

Esse aspecto foi evidenciado em um *feedback* da mentora Sofia na qual a mesma, além de fazer orientações, também se coloca à disposição da PI para “pensar juntas” na elaboração das adequações das atividades e de um cronograma que foram dificuldades apresentadas pela PI Lara.

[...]Sobre as adequações das atividades também podemos pensar juntas em quais atividades isso ocorrerá e até posso te auxiliar na elaboração das adequações. Podemos começar com uma atividade na semana. O que acha? (Mentora Sofia, Atividade 2.3 Aplicação do cronograma, Ferramenta: Tarefa).

Este modelo de cronograma é interessante, pois você conseguirá trabalhar sempre a mesma rotina de atividades e não irá se esquecer dos conteúdos. O que você acha dessa sugestão? Podemos construir juntas e se essa forma te ajudar você poderá colocar em prática. Vamos tentar? (Mentora Sofia, 23/04/19, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

O **apoio oferecido** pelas mentoras também se deu por meio de palavras que **valorizam o compromisso com a profissão docente** demonstrado pelas PIs. Tal apoio foi evidenciado no *feedback* da mentora Vanessa no qual ela valoriza a conduta da PI Ananda a não desistir do seu aluno.

Para ser bem honesta, uma profissional que não fosse tão comprometida e que não tivesse tanto engajamento já teria desistido dessa criança [...] Ainda acha que está fazendo pouco por essa criança? Tente fazer esse balanço e pense nos avanços que garantiu a ele (Mentora Vanessa, 09/08/19, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

Tais palavras de reforço em relação às práticas desenvolvidas pelas PIs **contribuíram para o desenvolvimento da autonomia das iniciantes** e fizeram com que elas se sentissem pertencentes a um grupo profissional. Em um dos relatos da PI Lara observamos a importância do apoio oferecido pela mentora na elaboração de um cronograma:

Nem sempre consigo isso e o que me ajudou, foi criar uma rotina em meu cronograma, e para isso eu tive amparo da mentora do programa híbrido de mentoria (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

Os **questionamentos** realizados pelas mentoras também configuraram como uma ferramenta potencializadora para os processos reflexivos das PIs em relação à profissão docente. Podemos considerar que esses questionamentos também demonstraram ser uma forma de apoio às iniciantes no sentido de auxiliá-las a

identificar/externalizar com clareza suas dificuldades. No relato da PI Ananda conseguimos observar a importância desses questionamentos:

[...] eu fico muito feliz quando alguém me pergunta e me faz pensar em coisas que às vezes não havia nem pensado, ou nos abre a possibilidade de novos olhares e novas reflexões. E quando eu consigo perguntar, fico mais feliz ainda, pois significa que estou começando a entender algo, já participei de tantas coisas que entrava e sai muda, pois não tinha nem estruturado a dúvida ainda, pois me faltava muitos requisitos básicos para elaborar alguma pergunta...kkk (PI Ananda, 06/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Portanto, ao analisarmos as ações de mentoria desenvolvidas percebemos que o acompanhamento sistemático da prática pedagógica realizado pelas mentoras com suas respectivas PIs se configurou como uma importante ferramenta de apoio não apenas profissional ao dar subsídios para o enfrentamento das dificuldades e ampliação da base de conhecimentos para o ensino, mas também de apoio emocional desenvolvida por meio de uma escuta sensível e qualificada pautada em processos reflexivos e de mudança.

#### **a) Condições de trabalho**

A maioria das demandas apresentadas pelas duas iniciantes deste estudo estão associadas a dificuldades decorrentes das condições de trabalho presentes em seus respectivos contextos de atuação profissional corroborando as dificuldades evidenciadas no estudo de Gabardo (2012). Tais demandas foram: Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem, Comportamento dos alunos, Adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados, Adequação dos conteúdos do plano aos conteúdos dos livros didáticos, Adaptações do conteúdo de matemática, Agrupamento produtivo e Planejamento semanal.

Dentre essas demandas relacionadas ao contexto de atuação destacaram-se algumas **dificuldades decorrentes da localização da escola, da ausência ou insuficiência de momentos coletivos e principalmente das características individuais dos alunos**: muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, com nível de aprendizagem aquém do esperado para a série, com defasagem de idade/série e diferentes ritmos de aprendizagem, a presença de mais de um caso de aluno com deficiência em sala de aula e de indisciplina.

Em relação às dificuldades decorrentes da **localização das escolas** das duas iniciantes, notamos que ambas as PIs atuavam em escolas localizadas em região

periférica e carente, sendo que na escola da PI Lara o contexto parece ter um agravante adicional: o convívio das crianças com a violência e o tráfico.

São crianças que vivem uma realidade bem difícil, de muita carência, que convivem diretamente com violência, tráfico e a falta do que Bourdieu chama de “capital cultural” (PI Lara, 23/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: tarefa).

Esse agravante relacionado ao contexto de atuação se revelou na dificuldade apresentada por Lara em lidar com o comportamento violento dos alunos.

Meus alunos vivem uma realidade de bastante violência e isso tem se refletido na sala de aula. Todos os dias alguém briga, e a briga deles é de socos e pontapés. Por esse motivo, trabalhar em grupo é sempre muito penoso para eles (PI Lara, 01/04/18, Diário reflexivo: Algumas vivências com minha sala de 3º ano, Ferramenta Diário).

Outro aspecto relacionado às condições de trabalho evidenciado nas demandas apresentadas pelas iniciantes, foi a **ausência ou insuficiência de momentos coletivos** destinados para a discussão sobre planejamento de ensino e livros didáticos entre os professores e destes com a coordenação pedagógica. Tal aspecto corrobora com a afirmação de Mariano (2012) de que os professores iniciantes costumam responsabilizarem-se, sozinhos, pela sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos.

No planejamento fizemos bem pouco. Não deram tempo para que pudéssemos analisar os planos de ensino. No primeiro dia o tempo foi gasto em grande medida para apresentar a nova coordenadora pedagógica e apresentação aos professores dos materiais didáticos, livros do professor. No segundo dia de planejamento, a direção falou sobre o calendário, as datas comemorativas e projetos do ano. E a coordenadora apresentou o site da moderna, que é a editora que produz os livros que escolhemos. Escolhemos a coleção Buriti. Nesse site o professor tem suporte para elaborar plano de aula e avaliação. É uma proposta interessante e o livro é muito bom, mas para variar o tempo é curto para uma boa análise desse material (PI Lara, 13/02/19, Fórum de interação: início do ano letivo, Ferramenta: fórum).

E agora fico me perguntando cadê o apoio pedagógico que falaram que iam nos dar para trabalhar com este material? Desde do início do ano não tivemos nenhum apoio, deram a formação inicial de 2 manhãs e pronto. É a mesma coisa de dar um livro para o aluno do infantil e pedir para ler, sem ao menos fazer uma leitura antes e trabalhar alguns conceitos de representações, pois eles conseguiram ler através das figuras, mas será que iram representar corretamente? E qual seria a melhor forma de representar? Na próxima semana teremos curso de formação para professores e 2 manhãs será passado novamente a forma de trabalhar com o apostilado, mas sinto que precisamos de um apoio mais constante, não dá para compreender o mundo em 2 dias e fazer um “milagre” de recuperar todos os déficits apontados na pesquisa (PI Ananda, 27/07/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Embora o número de alunos presentes nas duas turmas assumidas pelas iniciantes não ser excessivo (18 a 20 alunos), evidenciamos que a maioria das demandas apresentadas por elas estão relacionadas a **dificuldades decorrentes**

**das características individuais dos alunos** como, por exemplo, a presença de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, com nível de aprendizagem aquém do esperado para a série, defasagem idade/série, a presença de alunos com diferentes tipos de deficiências e diferentes ritmos de aprendizagem.

Ao analisarmos as demandas apresentadas pelas iniciantes, notamos que a **presença de alunos com nível de aprendizagem aquém do esperado para a série** foi um aspecto que intensificou as dificuldades apresentadas pelas PIs deste estudo. Tal aspecto foi evidenciado no seguinte relato da PI Lara:

Tenho três alunos não alfabetizados, sendo um ainda na condição de pré-silábico, cinco alunos alfabetizados em palavras e com bastante dificuldade e dez já escrevendo pequenos textos. Para mim os alunos com condições para estar em um terceiro ano são os últimos dez [...] Tenho somente cinco alunos que escrevem com letra cursiva e tem alguma fluência na leitura (PI Lara, 23/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: tarefa).

A presença de mais de um aluno com deficiência também foi um aspecto que intensificou as dificuldades enfrentadas pela PI Ananda. No relato a seguir podemos identificar as dificuldades para lidar com diferentes tipos de deficiência presente em sua turma:

Na minha turma tenho 4 alunos que frequentam a sala multifuncional, pois já tiveram seus laudos fechados junto com o neurologista e fazem acompanhamentos de aprendizagem e alguns tomam remédios. Os laudos dos meus alunos são: 2 como limítrofes e 2 com deficiência intelectual, sendo que os 2 D.I. vieram como inclusão da APAE. Os 4 alunos da minha turma que ainda não leem, apenas 2 são deste grupo, 1 com D.I. e outro com limítrofe, e sendo o laudo do neuro nestes casos apenas diz que vão demorar sempre mais tempo para aprender algo, se aprender. E os outros 2 que não leem, não possuem avaliação multidisciplinar (PI Ananda, 11/05/18, *E-mail* interno, Ferramenta: e-mail interno).

Ao analisarmos as demandas apresentadas sobre o “Comportamento dos alunos” e “Agrupamento produtivo” observamos que as **dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos, organizar agrupamentos produtivos e ensinar conteúdos de Matemática** foram intensificadas pelas características individuais dos alunos no contexto escolar de atuação das duas iniciantes. Além disso, percebemos que a dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos agravou ainda mais a dificuldade de realizar atividades em grupo.

Estou com dificuldade de fazer trabalho em grupo com minha sala, eles brigam demais entre si. Isso também desmotiva (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo, Diário).

Em outro relato, observamos que a PI Ananda também relata dificuldade com o ensino do conteúdo de Matemática e em dar continuidade e aprofundamento aos conteúdos e atividades em decorrência da indisciplina dos alunos.

Eu não consegui aprofundar mais o conteúdo, pois novamente precisei chamar muito a atenção para me ouvirem e usei diversas formas para isso. Esta turma dá um desgaste emocional muito grande. Com minha turma da manhã quando dei essa aula com os números romanos foi muito proveitoso, consegui aprofundar os conteúdos, chegamos a fazer diversos exercícios na apostila e no caderno, mas com esta nova turma o conteúdo não avança, não consigo explicar e dar sequência é muito falatório (PI Ananda, 05/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

[...] pelo pouco tempo que estou aqui, confesso que o mais preocupante é a falta de respeito e limite dos alunos, passo mais tempo chamando atenção e tentando falar do que explicando algum conteúdo. (PI Ananda, 30/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Devido a **defasagem idade/série e aos níveis de aprendizagem aquém do esperado para a série** em que os alunos se encontram, as dificuldades relacionadas a Adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados, Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldades de aprendizagem, Adaptações do conteúdo de Matemática e Planejamento de ensino foram intensificadas.

Notamos que as dificuldades em adaptar atividades para os alunos não alfabetizados, adaptar os conteúdos de Matemática e de dar atenção individualizada aos alunos com dificuldade de aprendizagem e de inclusão também foram dificuldades intensificadas em decorrência das características individuais das turmas na qual as PIs atuavam, principalmente por terem muitos alunos com defasagem de idade/série, pela presença de alunos de inclusão e com nível de aprendizagem aquém do esperado para a série. No relato a seguir evidenciamos a dificuldade decorrente das características individuais da PI Ananda e sua preocupação com a aprendizagem desses alunos.

Na sala tenho 3 reprovadas [reprovações], 3 da sala multifuncional e mais 5 em processo de avaliação e assim tenho uma sala com bastante dificuldades e/ou defasagem de conteúdos e que preciso ver estratégias para superá-las (PI Ananda, 18/02/19, Diário, Ferramenta: Diário).

Na demanda Atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem, principalmente ao apresentar dificuldade para dar atenção individualizada aos alunos durante as atividades identificamos **dificuldades que foram intensificadas pela presença de alunos com deficiência e também da falta de apoio**. Esse aspecto pode ser evidenciado no relato da PI Ananda a seguir:

Auxiliei os alunos individualmente, porém percebi que com os alunos especiais precisaria auxiliá-los por mais tempo, faltou o auxílio de mais um professor, infelizmente minha auxiliar está a 2 meses cobrindo a licença



médica de outra professora (PI Ananda, 25/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A presença de **alunos com defasagem idade/série e com diferentes níveis de aprendizagem** também foi um aspecto que intensificou as dificuldades apresentadas na demanda Adaptação das atividades para os alunos não alfabetizados como, por exemplo, a dificuldade em adaptar as atividades para o nível de escrita dos alunos. Evidenciamos esse aspecto no relato da PI Lara a seguir:

Eles só reconhecem vogais e pouquíssimas consoantes. Então o que tenho feito, mas não sei se seria o melhor caminho, preparo atividades completamente diferentes para eles (PI Lara, 05/08/2018, Diário - registro 20, Ferramenta: Diário).

Ainda sobre a demanda Adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados evidenciamos **dificuldades decorrentes das características individuais dos alunos**, principalmente por ter alunos não alfabetizados em sua turma, ou seja, alunos que estão aquém do nível de aprendizagem esperado para a série. Esta dificuldade evidenciou-se no relato da PI Lara ao apresentar sua **dificuldade em dar atenção individual aos alunos não alfabetizados**:

Recebi três alunos novos, desses, um é do time dos não alfabetizados. Agora são quatro. Fiquei um pouco frustrada essa semana. Estou muito longe de conseguir dar um suporte verdadeiro para esses alunos e tenho que me conformar com isso (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo, Diário).

Notamos também que **presença de alunos com defasagem idade/série e com diferentes níveis de aprendizagem** acentuou a **dificuldade para fazer adequações nas atividades** apresentada na demanda **Planejamento semanal** de modo a atender a diversidade das necessidades individuais dos alunos. Observamos esse aspecto no relato da PI Lara a seguir:

Em relação ao planejamento geral, tenho sim alunos que necessitam de adequações, dois. Um pré silábico e outro silábico com valor. Mas confesso que não tenho conseguido fazer essas adequações. Quando consigo acabo dando atividades diferentes para eles realizarem e não uma adaptação daquilo que estou trabalhando (PI Lara, 17/04/18, Atividade 1.1 Planejamento semanal, Ferramenta: tarefa).

Evidenciamos também a **dificuldade em planejar e organizar as atividades de modo a atender os diferentes níveis de aprendizagem** dos alunos que também se acentuou com a presença de alunos com defasagem idade/série. Essa dificuldade pode ser evidenciada no relato a PI Lara a seguir:

[...] eu levo muito tempo para planejar uma aula padrão, e como padrão quero dizer, aquela que servirá para a maior parte da sala. Quando consigo traçar e organizar esse caminho padrão não sobra tempo para pensar nos outros alunos que estão fora desse padrão [...] O tempo é curto e as dificuldades muito variadas (PI Lara, 27/04/18, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

A defasagem idade/série e os níveis de aprendizado aquém do nível esperado para a faixa etária também contribuíram para o surgimento da demanda Adaptações do conteúdo de matemática. Esse aspecto foi evidenciado no relato da PI Ananda ao destacar sua dificuldade para adaptar os conteúdos de Matemática propostos no livro didático da série para o nível de conhecimento dos seus alunos que está aquém do esperado para a série:

[...] muitos dos meus alunos não conseguem fazer subtrações simples com dezenas, como vou dar uma conta (1000 – 650) e este é um simples exemplo, pois em todas as disciplinas estou encontrando dificuldades com conteúdo avançado para o nível dos alunos no momento (PI Ananda, Atividade 3.3 *E-mail* interno).

As **características individuais dos alunos** também se refletiram na demanda **Planejamento de ensino**, principalmente na dificuldade em organizar/planejar/cumprir/gerenciar as diferentes atividades semanais de modo a atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Como já relatei a turma com a qual trabalho este ano tem um ritmo bem diferente do qual me habituei. Mas isso ocorre principalmente pelo fato de ser uma turma muito heterogênea. Como já relatei também, tenho alunos que possuem efetivamente maturidade para estar no terceiro ano, mas tenho também aqueles que têm perfil de segundo e de primeiro ano. Tem me deixado muito frustrada o fato de que metade do que eu programo para semana não consigo fazer (PI Lara, 16/04/18, Diário reflexivo, Diário).

Sobre as **instalações físicas/infraestrutura e recursos pedagógicos**, não identificamos dificuldades relacionadas à falta de espaço e/ou espaços inadequados, tampouco da falta de materiais pedagógicos. Contudo, embora não tenhamos identificado relatos de demandas referentes a esses aspectos, não temos elementos para afirmar que as condições de trabalho em ambas as escolas são adequadas e/ou suficientes para o exercício docente.

Ainda sobre os recursos pedagógicos, embora não tenhamos constatado dificuldade relacionada com a falta de materiais pedagógicos, observamos a dificuldade da PI Lara em conciliar os conteúdos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática com os conteúdos do plano de ensino no seu planejamento de semanal. Tal dificuldade pode ser observada nos dois relatos da PI Lara a seguir:

Tenho sentido dificuldade em conseguir conciliar os diversos materiais que agora temos que utilizar, como o Ler e Escrever e o Emai. Não há formação para a elaboração das atividades e nem todas contemplam os conteúdos pedidos no bimestre então tem sido um pouco confuso e não tem dado tempo de muita coisa (PI Lara, 10/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

O plano está bastante desconectado do material e cheguei a falar isso para a coordenadora. Não foi feita uma análise desse plano e a proposta era encaixar o material ao plano, mas nada se encaixa (PI Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Ao nos debruçarmos sobre todos esses dados referentes às demandas decorrentes das condições de trabalho, evidenciamos que para ambas iniciantes deste estudo, restaram as escolas localizadas em contextos precários e de vulnerabilidade social, bem como as turmas mais difíceis da escola, com a presença de vários alunos com defasagem idade/série, diferentes casos de inclusão e com níveis de aprendizagem aquém do esperado para a série em que se encontram. Tais aspectos reiteram o que Nóvoa (2006) e Marcelo (2010) destacam em seus estudos de que aos iniciantes são atribuídas as piores turmas e as escolas mais vulneráveis.

Por outro lado, ao analisarmos o contexto de atuação das duas PI identificamos algumas condições relativamente favoráveis para a docência, algo que não é comum para quem está iniciando na carreira docente. Afinal, geralmente os professores ao iniciarem na docência assumem contextos ainda mais precários, escolas localizadas em regiões de difícil acesso, sem infraestrutura adequada, lidam com a falta ou insuficiência de recursos pedagógicos, com a presença de muitos alunos por sala e com vínculo empregatício temporário, necessitando atuar em diferentes contextos e níveis de ensino ao mesmo tempo (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010).

Um aspecto importante a ser destacado em relação às condições favoráveis para as iniciantes deste estudo está relacionado ao vínculo empregatício, pois ambas atuavam como professoras efetivas na Rede Municipal de Ensino da cidade de sua residência em uma única escola, o que podemos considerar como um dado positivo em relação a condições de trabalho, pois atuar em mais de uma escola pode comprometer a qualidade do trabalho profissional e, em se tratando de docentes iniciantes, dificulta ainda mais o período de adaptação e de aprendizagem da docência. Afinal, o contrato temporário geralmente causa preocupação, pois indica precarização de trabalho e um fator de insegurança profissional (ANDRÉ, 2018).

Além do vínculo empregatício efetivo, outro aspecto considerado favorável para o exercício docente é o fato das duas PIs atuarem em uma única escola. Afinal, ao atuar em mais de uma escola pode comprometer a qualidade do trabalho profissional e, em se tratando de docentes iniciantes, dificulta ainda mais o período de adaptação e de aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2018).

Juntando-se ao vínculo empregatício efetivo e a atuação docente em uma única escola o fato de ter poucos alunos em sala, no caso das duas iniciantes são 18 alunos, parece ser um aspecto favorável para o ensino uma vez que a maioria das escolas públicas brasileiras têm em média 30 alunos em sala<sup>27</sup>.

Outro aspecto favorável identificado nas demandas é a presença da coordenação pedagógica dentro das escolas que as PIs atuam. Embora essa presença tenha se mostrado insuficiente nos relatos das iniciantes, não temos elementos suficientes para afirmar que ela não foi importante para auxiliar e minimizar as dificuldades enfrentadas pelas iniciantes. Além disso, também não identificamos dificuldades atreladas a aspectos relacionais com a equipe gestora, com as famílias dos alunos e com outros professores da escola. Portanto, podemos considerar a presença da coordenação pedagógica e a ausência de conflitos com a equipe gestora, famílias dos alunos e demais professores como um aspecto favorável para as condições de trabalho, uma vez que a ausência de um coordenador pedagógico na escola, a presença de conflitos com a equipe gestora, com os colegas de profissão e com as famílias poderiam ser dificultadores a mais para as iniciantes deste estudo.

Possui somente 4 salas de aula, portanto é uma escola pequena. São doze professores ao todo, oito em sala, dois de educação especial, um de educação física e um de música. Estar em uma escola pequena tem suas vantagens, não há panelinhas, estamos sempre juntos. Senti muito acolhimento por parte dos colegas (PI Lara, 23/02/18, Atividade 3.3 Apresentando o contexto profissional, Ferramenta: tarefa).

## **b) Desvalorização da profissão docente**

Evidenciamos também que a falta de apoio juntamente com as inúmeras atribuições do ser professor contribui para que o professor iniciante atue em condições de trabalho desfavoráveis para o seu processo de inserção profissional e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento profissional docente. Tais aspectos adicionados juntamente com as dificuldades de um professor iniciante, corroboram para a desvalorização da profissão docente. No relato abaixo, a PI Ananda apresenta seu descontentamento em relação à desvalorização da profissão:

---

<sup>27</sup> Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, as redes municipais e estaduais de ensino têm autonomia para estabelecer a organização e distribuição das turmas de alunos. Ainda não existe, contudo, lei válida nacionalmente para determinar o número máximo de alunos por classe. A decisão fica a critério das secretarias de educação. No Estado de São Paulo, a referência utilizada no Ensino Fundamental é de 30 alunos por sala, na faixa entre o 1º e o 5º anos.

Confesso que não é fácil seguir muitos dias e fatos como esse de falta de educação do aluno me fazem refletir se vale a pena ser professor neste país que valoriza tudo e todos, menos o professor (PI Ananda, 26/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Em outro momento, a PI Ananda relata a desvalorização da profissão docente dentro da própria gestão da educação da rede em que atua:

Tem dias que não tenho vontade mais de ir para a escola e ainda tenho que ouvir da secretaria de educação que tem professora “folgada” que não quer colaborar com o município pegando dobra. Pegar mais aula para que? Para passar mais stress, para se sentir mais insignificante, para trabalhar sob pressão de projetos, de conteúdo, de festas, de tantas cobranças e para quê? Para ouvir que sou “folgada”, para ser desvalorizada por uma gestão inconsistente que não percebe que a educação não é uma página incompleta da apostila e sim um processo de elementos que vão se unindo e fazendo acontecer. Que triste realidade, que esse sentimento se esvazie de mim, não quero passar meus dias me sentindo dessa forma (PI Ananda, 08/08/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

### c) Práticas de ensino

Algumas demandas apresentadas pelas professoras iniciantes estavam atreladas às dificuldades da prática de ensino, corroborando a premissa defendida por Marcelo (2009) de que existem conhecimentos sobre a docência que serão adquiridos apenas mediante a prática, ou seja, algumas coisas o professor iniciante só irá aprender na prática em sala de aula.

Dentre as principais **dificuldades evidenciadas com as práticas de ensino** destacaram-se: a elaboração e execução do planejamento de ensino, a avaliação e atribuição de notas, lidar com problemas de indisciplina, defasagem e dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Em relação às demandas relacionadas ao **planejamento de ensino**, observamos nas duas PI a presença das seguintes dificuldades:

- Organizar o conteúdo das disciplinas;
- Gerenciar conteúdos e atividades para as diferentes disciplinas;
- Cumprir o plano de aula ao longo da semana;
- Adaptar/adequar atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Adicionalmente, percebemos que Ananda apresentou também dificuldades para organizar seu planejamento com momentos de prioridade para seus quatro alunos de inclusão e Lara, por sua vez, demonstrou dificuldades em ser flexível, coordenar o tempo das atividades, elaborar um cronograma de atividades mais distribuído e com menos conteúdos, selecionar/adequar os conteúdos propostos nos

livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática com os conteúdos destas duas disciplinas presentes no plano de ensino.

Embora a demanda sobre planejamento de ensino tenha sido a mais discutida durante o processo de mentoria, observamos algumas particularidades em relação às dificuldades relatadas pelas duas iniciantes. Adentrando de maneira mais específica nessa demanda, identificamos principalmente dificuldades para elaborar e seguir o planejamento de ensino semanal de modo a conciliar os conteúdos de diferentes disciplinas. Contudo, percebemos que Ananda apresentou dificuldade em organizar o conteúdo das disciplinas, cumprir o plano de aula ao longo da semana e adequar o conteúdo do livro didático de Matemática ao nível de conhecimento das crianças. Por sua vez, Lara, apresentou as seguintes dificuldades para conciliar os conteúdos do planejamento anual de ensino com os conteúdos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática adotados pela escola, para elaborar um cronograma de atividades mais distribuído e com menos conteúdos e coordenar o tempo das atividades.

Em relação a seguir/cumprir o planejamento, observamos que as iniciantes reagiram de maneira diferente em relação à essa dificuldade: Lara demonstrou mais resistência para flexibilizar o plano de aula e para coordenar o tempo das atividades, em contrapartida, Ananda parece compreender a importância da flexibilização do plano. Tal aspecto ficou evidente quando Ananda deixou de trabalhar uma atividade proposta na apostila sobre a escrita de um diário para desenvolver um trabalho voltado à questão de gênero, pois foi algo que surgiu nos comentários dos alunos.

Ainda sobre o planejamento de ensino observamos que, ao mesmo tempo que este pode e deve ser flexível, adaptável e improvisado em alguns momentos, tem sido limitado pela equipe gestora das escolas em que as iniciantes atuam, pois, a forma como é exigido/cobrado do professor não dá essa liberdade. Tal aspecto evidencia-se, no caso de Lara, na obrigatoriedade em cumprir os conteúdos discrepantes dos livros didáticos e do planejamento de ensino. No caso da iniciante Ananda, embora a mesma não tenha relatado diretamente que é cobrada por seguir a apostila e dar conta do conteúdo, essa é uma das preocupações que ela relata.

Em relação à forma como o planejamento de ensino tem sido conduzido/orientado pela equipe gestora das escolas em que as duas iniciantes

atuam, parece ser visto sob a égide da racionalidade técnica, não tendo, portanto, flexibilidade e precisando ser seguido criteriosamente.

Nas **demandas relacionadas à avaliação** percebemos que Ananda apresentou dificuldade para escolher a maneira mais adequada de avaliar os alunos e como realizar essa avaliação e como avaliar alunos de inclusão. Já Lara, notamos que ela demonstrou dificuldades relacionadas a como fazer adaptações nas avaliações e como aplicar aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em relação à **defasagem de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem dos alunos**, observamos que Ananda teve dificuldade para organizar seu planejamento com momentos de prioridade ao atendimento dos quatro alunos de inclusão. Além disso, também notamos que a iniciante apresentou dificuldade em adaptar atividades de Matemática de modo a contemplar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Observamos que Lara também demonstrou dificuldades para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos seus alunos, principalmente para adaptar atividades para os alunos não alfabetizados (silábicos e pré silábicos).

O **comportamento dos alunos** também foi algo que influenciou as práticas de ensino desenvolvidas pelas duas iniciantes. A presença da indisciplina e do comportamento violento de alguns alunos acarretou dificuldades para a PI Lara conseguir cumprir o plano de aula elaborado e também propor e desenvolver atividades em grupos com seus alunos. No caso da PI Ananda, observamos que a indisciplina dos alunos trouxe dificuldades para que ela conseguisse cumprir o plano de aula elaborado.

Ao analisarmos as demandas relacionadas às práticas de ensino, percebemos que ambas as iniciantes expressaram sentimentos de angústia, medo e insegurança em relação ao ensino, sensação de fracasso em relação a própria prática de ensino e, até mesmo, a insatisfação em relação aos resultados obtidos, o descontentamento com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a falta de referência para a sua prática (ANDRÉ et al., 2017). Para lidar com esses sentimentos, observamos que ora as iniciantes se apropriaram de opiniões e práticas de outros professores (LIMA, 2004, VAILLANT e MARCELO, 2012) ora atuaram com base no método do ensaio e erro (PACHECO e FLORES, 1999).

[...] a ideia [do tema do Projeto Leitura] veio da outra professora do 3º ano da manhã e eu na intenção de trabalhar junto e pensar junto aceitei a proposta. Minha vontade inicial era trabalhar com o livro O pequeno príncipe, que gosto muito. Mas, mais uma vez, me senti insegura e topei a outra proposta (PI

Lara, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Até que ponto posso alterar meu plano, será que fiz certo? Qual seria a melhor forma de lidar com a situação, apenas falar e não escrever? Sempre me questiono qual seria o resultado se tivesse feito de outra forma. O professor sempre terá essas dúvidas? Qual a melhor forma de lidar com imprevistos assim? (PI Ananda, 19/06/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Embora as iniciantes deste estudo tenham relatado viver dilemas e dificuldades ao iniciarem na docência que as fizeram experimentar sentimentos de medo, insegurança, ansiedade a apreensão diante do novo, percebemos que elas conseguiram canalizar esses sentimentos para expectativas positivas em relação à profissão docente, para se prepararem para um bom trabalho com seus alunos, pois em nenhum momento relataram o desejo de abandonar a profissão. Percebemos que o apoio dos colegas de profissão e as práticas exitosas (e ao verem as crianças aprendendo, superando suas dificuldades) contribuíram para que a insegurança e o medo fossem tomados pela esperança, busca de aprendizagens e permanência na profissão docente.

Nem só de ansiedade, medo, dificuldades e dilemas é caracterizado o início da docência. Podemos considera-lo também como um período marcado por intensas descobertas e aprendizagens e que podem ser potencializados à medida que em que as experiências de ensino e aprendizagem vão se ampliando ao longo dos anos da sua atuação docente. Para tanto, o apoio de colegas mais experientes parece ampliar a base de conhecimento do professor iniciante e acelerar sua autonomia e seu processo de desenvolvimento profissional docente.

A seguir apresentaremos alguns elementos evidenciados nesta pesquisa que indicam as contribuições das ações de mentoria desenvolvidas no PHM para o desenvolvimento profissional docente das duas professoras iniciantes participantes deste estudo.

### **6.3 As demandas e as ações de mentoria desenvolvidas no Programa Híbrido de Mentoria**

As demandas e ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras com sua respectiva professora iniciante (PI) no decorrer da sua participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) foram categorizadas de acordo com os estudos de Knowles, Cole e Presswood (1994), Marcelo (1999) e Pacheco e Flores (1999).



Ao analisarmos as ações de mentoria desenvolvidas, observamos que as duas mentoras deste estudo utilizaram diferentes processos para “ensinar as professoras iniciantes a ensinar”. Tais processos formam um conjunto de ações, estratégias didáticas, comportamentos e atitudes das mentoras que foram responsáveis por proporcionar aprendizagens indicadas pelas professoras iniciantes deste estudo. A seguir, apresentaremos com mais detalhes as ações de mentoria desenvolvidas pelas duas mentoras deste estudo.

### **As ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras**

Dentre os processos utilizados pelas mentoras para o desenvolvimento das ações de mentoria destacaram-se: a) O diálogo; b) As sugestões de materiais diversos; c) Sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino; d) Proposição de atividades; e) Proposição de ações para o enfrentamento e/o superação de dificuldades; f) Os *feedbacks* bem elaborados; g) As perguntas que favorecem a reflexão; h) A rapidez da resposta às demandas; i) Apoio nas dificuldades; j) Valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas; e k) Validação de algumas práticas apresentadas. A seguir, apresentaremos com mais detalhes cada uma dessas ações de mentoria desenvolvidas pelas duas mentoras com sua respectiva professora iniciante (PI).

#### **a) O diálogo**

Consideramos o diálogo estabelecido entre as dadas um elemento fundamental para o desenvolvimento de todo o processo de mentoria. Por meio do diálogo a mentora pode conhecer os interesses, expectativas e os problemas vivenciados por sua PI para assim, auxiliá-las no enfrentamento e superação de dificuldades, bem como elaborar estratégias didáticas que garantem o ajustamento da proposta formativa com as necessidades da PI. Além disso, notamos que esse diálogo desenvolvido com a mentoras e suas PIs foi permeado por meio de uma escuta sensível e respeitosa que permitiram que elas conseguissem estabelecer um vínculo de confiança mútua e, assim, identificar as demandas de suas PIs e propor ações para auxiliá-las no enfrentamento das dificuldades.

Destacamos também que o diálogo estabelecido entre mentora e PI se caracteriza como intergeracional, ou seja, está para além das diferenças etárias, pois esses professores (experientes e iniciantes), por estarem vivenciando momentos diversos da carreira docente, trazem consigo modos por vezes diversos de conceber

o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência (SARTI, 2009).

Por meio do diálogo as duas mentoras se utilizaram de diferentes estratégias para identificar e compreender melhor as demandas apresentadas, permitindo assim identificar dificuldades não explícitas, bem como possibilitar a identificação das dificuldades dos alunos e fazer uma análise da prática pedagógica desenvolvida pelas PIs. Dentre essas estratégias, identificamos os seguintes padrões de mentoria: empático, diretivo, inquiritivo, propositivo e propositivo-inquiritivo (BRAGA et al., 2019).

O padrão diretivo esteve presente, principalmente quando a mentora percebe que sua PI necessitou de uma orientação, instrução e um direcionamento de maneira pontual, sem a preocupação em propiciar processos reflexivos (BRAGA et al., 2019). Esse aspecto evidenciou-se principalmente no compartilhamento de algum material e/ou na indicação de algum procedimento para atender a demanda apresentada. Tal padrão pode ser identificado no *feedback* abaixo, no qual a mentora Sofia, além de sugerir um material para auxiliar sua PI, faz orientações de como ela deve conduzir sua prática pedagógica para a realização da correção coletiva textual.

[...] vou te passar um material sobre revisão textual que vai te ajudar. Vou te mandar por *e-mail*. Nesse texto apresenta quais dificuldades temos que trabalhar na revisão (coerência, coesão, segmentação, marcas de irrealidade, transcrição de fala etc) [...] Por exemplo, você analisou o texto da turma e observou que eles apresentam muitos erros de concordância verbal. Você seleciona um texto de algum aluno, corrige todos os erros menos o de concordância verbal, faz um cartaz com o texto e coletivamente discute com os alunos o que poderia melhorar no texto. Os próprios alunos acham o que está errado e fazem a correção (Mentora Sofia, 13/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

Por sua vez, o padrão empático manifestou-se por meio de uma escuta sensível e respeitosa diante das dificuldades, angústias e tensões apresentadas (BRAGA et al., 2019). Esse padrão ficou evidente no *feedback* da mentora Sofia ao retomar uma experiência pessoal para demonstrar compreender as dificuldades de sua PI para trabalhar com reescrita e produção textual.

No meu início de docência não tinha nenhuma clareza com relação a estas atividades e tive apoio de uma coordenadora nas revisões textuais, pois me sentia como você não conseguia ver avanços. No começo só trabalhava reescrita com o passar do tempo fui trabalhando também produções do gênero principal e fui observando que com uma boa sequência didática os educandos conseguem, mesmo os não alfabetizados que às vezes produziam oralmente o gênero (Mentora Sofia, 17/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

No padrão inquiritivo, o intuito é a busca de informações sobre o professor iniciante bem como, de suas crenças, experiências, ações, dentre outros elementos que considere importante para a identificação das demandas e, conseqüentemente o planejamento das ações de mentoria (BRAGA et al., 2019). O padrão inquiritivo se revelou principalmente no sentido de identificar as demandas não explícitas, compreender as demandas apresentadas pelas iniciantes, conhecer suas condições de trabalho, identificar suas expectativas, compreender as dificuldades dos seus alunos, fazer uma análise da sua prática pedagógica, dentre outros. Tal padrão pode ser identificado no *feedback* abaixo, no qual para compreender melhor a dificuldade em trabalhar com a reescrita textual apresentada por Lara, a mentora Sofia também faz alguns questionamentos acerca da prática pedagógica desenvolvida.

Você trabalha antes o texto que será feito a reescrita ou você lê apenas no dia e já propõe a reescrita? O que você observou de problema nos textos dos alunos? Você já realizou alguma atividade de correção do texto dos alunos? Se sim, como fez? (Mentora Sofia, 13/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

O padrão propositivo é caracterizado pela recomendação, opinião, sugestão, incentivo e proposição de algo de maneira construtiva e colaborativa (BRAGA et al., 2019). Tal padrão pode ser evidenciado, principalmente após identificação e/ou compreensão das demandas apresentadas pelas PIs, no qual as mentoras apresentam sua opinião sobre a prática pedagógica desenvolvida, fazem a sugestão de algum material para auxiliar na dificuldade apresentada e propõem alguma ação visando o enfrentamento e/ou superação da dificuldade apresentada. No *feedback* abaixo a mentora Sofia propõe uma orientação para que sua PI desenvolva o trabalho com os gêneros textuais notícia e reportagens.

Sempre para iniciar o trabalho com o gênero é interessante deixar os educandos conhecer o portador textual. Fazer uma roda de leitura com jornal para levantar as características. Depois conversar com os educandos para ver se eles sabem a diferença entre notícias e reportagens (Mentora Sofia, 08/05/18, Fórum de discussão: Adequação/adaptação de atividade. Ferramenta: Fórum).

Já o padrão inquiritivo-propositivo caracteriza-se pela ligação dos padrões inquiritivo e propositivo no qual pressupõe-se que em uma mesma ação pedagógica podem coexistir questionamentos sobre concepções, práticas e proposições (BRAGA et al., 2019). Este padrão revelou-se como o centro do processo de mentoria desenvolvido pelas duas professoras mentoras deste estudo. Além disso, notamos que esse padrão é um potencializador de processos reflexivos. Tal padrão pode ser identificado no *feedback* dado pela mentora Sofia, diante da dificuldade da sua PI em

trabalhar com reescrita e produção textual, no qual ela faz alguns questionamentos e apresenta algumas considerações sobre a utilização do gênero textual notícias para os alunos já alfabetizados:

Como você está trabalhando reescrita ou produção com os educandos não alfabetizados? Penso que são gêneros bem interessantes para os educandos em processo de alfabetização por serem curtos, mas para os educandos que estão alfabetizados estes gêneros não estão muito fáceis? Você consegue analisar paragrafação e pontuação? Talvez a reescrita e produção de notícias seria mais desafiador para os que já estão alfabetizados (Mentora Sofia, 31/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Ressaltamos que os padrões aqui apresentados não se tratam de uma taxonomia de padrões e por isso percebemos ao longo de todo o diálogo estabelecido a presença da articulação desses padrões.

## **b) Sugestões de materiais diversos**

Para auxiliar as professoras iniciantes nas demandas apresentadas foram compartilhados diferentes tipos de materiais: materiais didáticos e pedagógicos para o ensino de conteúdos, textos e artigos sobre leitura, revisão textual, gêneros textuais e agrupamentos produtivos. Destacamos alguns *feedbacks* em que as mentoras fazem sugestões de alguns materiais de modo a atender as demandas de suas PIs.

Para repertoriar os alunos com o gênero textual fábulas antes de iniciar o trabalho com reescrita textual, a mentora Vanessa orienta sua PI a consultar o livro do professor “Ler e Escrever” utilizado pela rede estadual de São Paulo:

Começa na página 36 e termina na 91. Ele explica bem como repertoriar a criança antes de solicitar um gênero. Você pode adaptá-lo para outros gêneros. Espero que dê certo. (Mentora Vanessa, 30/03/19, *WhatsApp*).

Em relação à dificuldade em realizar a revisão textual de forma coletiva, a mentora Sofia compartilha com sua PI um texto que aborda as principais dificuldades que devem ser trabalhadas numa revisão textual:

[...] vou te passar um material sobre revisão textual que vai te ajudar. Este texto apresenta quais dificuldades temos que trabalhar na revisão (coerência, coesão, segmentação, marcas de oralidade, transcrição de fala etc) (Mentora Sofia, 13/03/18, *E-mail* do Ava, Ferramenta: *e-mail* interno do Ava).

Na dificuldade relacionada à Leitura e interpretação de texto, a mentora Vanessa compartilha com sua PI um material sobre leitura e destaca como esse material vai ajudá-la nas dificuldades relatadas:

Não sei se estou me fazendo entender, por isso vou disponibilizar para você um material com as diferentes modalidades e estratégias de leitura e os momentos nos quais podemos desenvolvê-las (Mentora Vanessa, 18/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Para a dificuldade relacionada à adaptação de atividades de Matemática, a mentora Vanessa compartilha com sua PI os seguintes materiais:

Gosto bastante do Portal do MEC, da área específica do professor, pois acho ele bem organizado e sinto que as adaptações são as mais adequadas para atender as linguagens Matemáticas. Também seria muito interessante que você verificasse o material do EMAI (Educação matemática para os Anos Iniciais). Ele contempla a aprendizagem na forma espiral, tem vários jogos e uma contextualização muito boa e que faz toda a diferença na condução da atividade. Na verdade, você terá que dar uma verificada nos diferentes anos para que possa compreender as expectativas de aprendizagem para cada um. Eles se utilizam da trajetória hipotética de aprendizagem. Espero que possa auxiliá-la (Mentora Vanessa, 24/04/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Notamos que as ações de mentoria desenvolvidas pelas duas mentoras além de sugerir os materiais para consulta, destacam também as potencialidades de cada material de modo a atender as demandas da PI. Tal aspecto evidenciou-se no seguinte trecho: Portal do MEC cujas “adaptações são as mais adequadas para atender as linguagens Matemática” e o EMAI que “contempla a aprendizagem na forma espiral, tem vários jogos e uma contextualização muito boa e que faz toda a diferença na condução da atividade”. Além disso, pela mensagem da mentora percebemos seu cuidado em mostrar para a PI qual o foco que ela deverá buscar em cada um desses materiais ao finalizar a orientação solicitando que ela verifique as sugestões das atividades dentro do ano que atua, pois lá estarão “as expectativas de aprendizagem” para o terceiro ano.

Ao orientar a PI a verificar as expectativas de aprendizagem para o seu ano de atuação notamos uma preocupação da mentora em mostrar para a PI quais são os conteúdos de Matemática esperados que os alunos do terceiro ano aprendam em cada bimestre. Dessa forma, a mentora ao oferecer outros materiais de apoio já conhecidos e validados por ela, está oferecendo subsídios de reflexão e propiciando a autonomia da sua PI, para que ela analise e avalie criticamente os conteúdos e estratégias de Matemática presentes na apostila e, assim tenha elementos para fazer as adequações necessárias dos conteúdos e estratégias de ensino de modo a atender as necessidades individuais dos seus alunos. Diante dessa postura, percebemos que a mentora foi bastante cuidadosa ao sugerir esses materiais de apoio, pois em nenhum momento ela desvalorizou/desqualificou ou criticou a apostila adotada pela escola em que sua PI atua. Tampouco sugeriu que a PI a abandonasse.

Outro aspecto evidenciado nas sugestões de materiais diversos foi o **compartilhamento de materiais utilizados na própria prática docente** como, por

exemplo, uma fábula bem escrita, um cronograma de atividades fixas, o planejamento semanal de ensino dentre outros materiais pessoais de uso profissional da mentora. Tal aspecto pode ser evidenciado no *feedback* abaixo no qual a mentora Sofia, ao propor e dar orientações para que sua PI elabore um cronograma com atividades semanais fixas, **compartilha seu próprio modelo de cronograma de atividades semanais para dar subsídios à sua PI para pensar o próprio cronograma e**, posteriormente, reelaborar o semanário a partir dele.

Ainda sobre o compartilhamento de materiais utilizados na própria prática docente, identificamos um *feedback* da mentora Sofia no qual ela destaca que irá **compartilhar atividades de reescrita dirigida feita com seus alunos** para que sua PI tenha como modelo para a análise da melhoria da escrita dos alunos após as intervenções feitas na correção textual.

Fiz duas atividades com meus educandos de reescrita dirigida e vou mostrar o resultado para você da diferença dos textos deles antes desta atividade e de como está a reescrita depois da intervenção. Esta semana irei iniciar as avaliações e vou propor uma reescrita individual. Então, esta semana já terei uma ideia de como eles evoluíram em língua portuguesa. Acredito que estes modelos te ajudarão nas suas análises (Mentora Sofia, 17/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

Geralmente, em conjunto com sugestões de materiais diversos, as ações de mentoria traziam também sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino.

### **c) Sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino**

As sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino configuraram-se como uma das ações de mentoria mais potencializadoras para o enfrentamento das dificuldades apresentadas e para o favorecimento do desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. As mentoras por serem professoras experientes possuem uma base de conhecimento mais ampla e consolidada do que a das PIs e por isso, conseguem fazer sugestões de diferentes tipos de práticas pedagógicas e estratégias de ensino de modo a dar subsídios às suas PIs no enfrentamento e/ou superação de dificuldades. Dentre essas sugestões identificamos as seguintes ações: **indicação de exemplos retirados da própria prática docente e o compartilhamento de experiências vividas.**

A **indicação de exemplos retirados da própria prática docente** ficou evidente no *feedback* dado pela mentora Sofia ao utilizar um exemplo da sua prática docente sobre como coordenar o tempo para as atividades.

Na minha rotina, trabalho me orientando ao relógio e ao tempo que estipulo para cada atividade. Quando percebo que a maioria conseguiu cumprir analiso que o tempo foi adequado. Mesmo que nem todos tenham terminado encerro a atividade ou dou mais um tempinho (porém cronometrados pelo relógio). Uma produção de texto, utilizo duas aulas de português (ou seja, 1 hora 40 minutos) ou às vezes me baseio pela rotina do dia, tal atividade vai até a hora do intervalo ou até a aula de educação física (c, 05/06/18, *Feedback* diário, Ferramenta: diário).

Em outro momento, a mentora Sofia também compartilha com sua PI a estratégia utilizada para trabalhar com a ortografia nas produções textuais:

Um exemplo, eu não trabalho atividades de separação de sílabas, o que eu faço é sempre explicar quando preciso separar uma palavra na lousa utilizo um tracinho para mostrar que a palavra foi repartida e explico como podemos dividir as palavras (os pedacinhos). Assim, os educandos percebem a função da divisão silábica e utilizam em seus textos. Aprendem pelo exemplo e compreendem a real função do que queremos ensinar (Mentora Sofia, 31/05/18, Atividade 2.2 Sequência didática de gênero textual, Ferramenta: Tarefa).

Além da indicação de exemplos retirados da própria prática, notamos que as ações de mentoria também se pautaram no **compartilhamento de experiências vividas**. Tal aspecto evidenciou-se no *feedback* abaixo no qual podemos observar o compartilhamento de uma experiência da mentora Sofia ao relatar para sua PI como aprendeu a trabalhar com reescrita e produção textual:

No meu início de docência não tinha nenhuma clareza com relação a estas atividades e tive apoio de uma coordenadora nas revisões textuais, pois me sentia como você, não conseguia ver avanços. No começo só trabalhava reescrita com o passar do tempo fui trabalhando também produções do gênero principal e fui observando que com uma boa sequência didática os educandos conseguem, mesmo os não alfabetizados que às vezes produziam oralmente o gênero (Mentora Sofia, 17/06/18, Atividade 3.1 Revisão de texto, Ferramenta: Tarefa).

Para potencializar as sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino, notamos que as mentoras propuseram algumas atividades visando a experimentação de novas práticas e estratégias de ensino.

#### **d) Proposição de atividades**

Dentre as principais proposições de atividades feitas pelas mentoras destacaram-se: a análise de casos de ensino e do memorial de formação, a elaboração de um cronograma semanal com atividades fixas, a elaboração de uma sequência didática para trabalhar um gênero textual, o planejamento de uma revisão textual, dentre outras. Tais atividades visaram oferecer às PIs possibilidades de refletir sobre a prática e exercitar algumas práticas pedagógicas e estratégias de ensino de maneira supervisionada. No *feedback* abaixo evidenciamos uma atividade proposta pela mentora Sofia sobre a elaboração de um semanário.

Esta atividade tem por objetivo proporcionar reflexão sobre como planejamos a elaboração do semanário a partir do cronograma. Portanto, você precisará refazer a organização do seu cronograma de acordo com o *feedback* e as sugestões (arquivo anexado no material de apoio) colocando todas as disciplinas. Em seguida você irá elaborar seu planejamento semanal se baseando neste novo cronograma. Ao elaborar o semanário atente-se para: Tempo necessário para a atividade de acordo com o ritmo dos meus educandos; Organização da turma para a atividade (duplas, grupos, individual ou coletiva); Adequação da atividade para os educandos não alfabetizados; Descrição do passo a passo de como será a atividade (caso haja necessidade); Acrescentar atividades extras (pois, caso sobre tempo você pode acrescentar tais atividades na rotina e assim não perde tempo) (Mentora Sofia, 06/05/18, Atividade 2.1 Cronograma semanal das atividades, Ferramenta: Tarefa).

Observamos que, uma estratégia utilizada pela mentora Vanessa, para compreender as concepções e conhecimento do conteúdo divisão de sua PI, solicitou um resgate das aprendizagens ocorridas em sua trajetória escolar.

Nesta atividade vamos aproveitar para revisitar um pouco nossa escolarização e repensá-la. Considerando nossos próximos passos, você deverá elaborar uma narrativa descrevendo suas lembranças sobre como aprendeu divisão e como pretende deixá-la registrada na memória de suas crianças. Vou deixar algumas perguntas para auxiliar na escrita de sua narrativa. Você se lembra de ter compreendido o processo de divisão utilizando algum jogo, material educativo ou recurso diferenciado? Alguém (algun familiar, colega ou professor de apoio) te ajudou nesse processo de compreensão? Houve algum aspecto ou situação que te fez notar que você realmente havia compreendido o processo e sabia aplicá-lo? Repensando esses aspectos escreva também o que gostaria que seus alunos/as guardassem como impressão sobre esse período. Que tipo de lembrança pretende deixar para as crianças sobre esse tema tão controverso? Não há uma "receita" a ser seguida, mas é importante que você faça as descrições retomando suas memórias e intenções (Mentora Vanessa, 20/10/19, 20/10/19, Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido", Ferramenta: Tarefa).

Além da proposição de atividades para o exercício de algumas práticas e/ou estratégias de ensino que visam a reflexão das PIs, observamos também a proposição de ações para o enfrentamento e/ou superação de dificuldades.

#### **e) Proposição de ações para o enfrentamento e/o superação de dificuldades**

Outra ação de mentoria frequentemente utilizada pelas mentoras está relacionada com a proposição de ações e estratégias de ensino para o enfrentamento e/ou superação das dificuldades apresentadas pelas PIs. Tais proposições são baseadas em experiências pessoais e profissionais, bem como em conhecimentos teóricos e práticos da docência e podem ocorrer por meio de exemplos, sugestões, orientações, dentre outras que visam dar subsídios para o enfrentamento das dificuldades.



Na demanda Correção coletiva de textos, diante da dificuldade apresentada pela PI Lara para realizar correção coletiva de texto, identificamos um *feedback* da mentora Sofia no qual ela **exemplifica uma estratégia para correção textual**:

Aprendi que devemos sempre focar apenas um erro de cada vez na revisão de texto. Por exemplo, você analisou o texto da turma e observou que eles apresentam muitos erros de concordância verbal. Você seleciona um texto de algum aluno, corrige todos os erros menos o de concordância verbal, faz um cartaz com o texto e coletivamente discute com os alunos o que poderia melhorar no texto. Os próprios alunos acham o que está errado e fazem a correção (Mentora Sofia, 13/03/18, *E-mail* interno do ava, Ferramenta: *e-mail* interno do ava).

Na demanda Atenção individualizada aos alunos com dificuldade de aprendizagem e de inclusão, também identificamos um *feedback* em que a mentora Vanessa **sugere uma alternativa de organização da prática de ensino** para que Ananda consiga desenvolver o trabalho com os alunos que possuem mais dificuldade:

Talvez seja necessário estabelecer esse dia na rotina e organizar para os demais alunos, nesse momento, uma atividade que não demande interação da sua parte. Algo que eles consigam realizar com apoio dos pares, com maior autonomia. Pense em alguma atividade que eles consigam fazer sem sua intervenção pontual. O que acha de tentar? (Mentora Vanessa, 07/08/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Na demanda Reescrita e aprimoramento textual, a mentora Sofia **propõe** para sua PI **a elaboração uma sequência didática** com o gênero que pretende trabalhar:

Sugiro que você, com antecedência, já pense sobre qual gênero vai querer trabalhar no 3º bimestre e faça uma sequência didática do gênero, pois assim conseguirá ver o resultado do seu trabalho. Caso contrário irá jogar um monte de gênero e não trabalhar direito com nenhum. Você como professora tem autonomia para decidir o que e como irá trabalhar com seus educandos, no qual o objetivo principal é a alfabetização e letramento (Mentora Sofia, 10/06/18, Atividade 2.4 Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto, Ferramenta: Fórum).

Além de propor ações e estratégias didáticas para o enfrentamento e/ou superação de dificuldades, as mentoras elaboraram *feedbacks* valorizando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas PIs.

#### **f) Os *feedbacks* bem elaborados**

Os *feedbacks* consistiram nas devolutivas dos registros das atividades realizadas pelas PIs, bem como dos relatos apresentados. É por meio dos *feedbacks* que a mentora teve a possibilidade de fazer a PI analisar e refletir sobre a própria prática, identificar possíveis falhas e acertos nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nas estratégias de ensino utilizadas, analisar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos. Observamos o caráter formativo desses *feedbacks*, geralmente acompanhados de questionamentos que fazem revisão de

conhecimentos prévios da PI de modo a favorecer processos reflexivos, novas aprendizagens e práticas.

### **g) As perguntas que favoreceram a reflexão**

As perguntas realizadas pelas mentoras tiveram como objetivo não apenas identificar demandas, compreender as dificuldades, mas também suscitar processos reflexivos em suas PIs sobre a prática pedagógica desenvolvida, sobre as estratégias de ensino utilizadas, sobre o processo de ensino e aprendizagem dentre outros. No *feedback* abaixo temos um exemplo dos questionamentos feitos pela mentora Sofia com intuito de suscitar em sua PI a reflexão sobre o trabalho docente como, por exemplo, a reflexão sobre a prática (“será que o ritmo da turma é lento ou será que tem muitas atividades programadas no dia e conseqüentemente na semana? Ou seria as duas coisas juntas?”), a reflexão na ação (“na nossa profissão não tem como não ser flexível, pois é muito difícil fazer tudo que planejamos” e da reflexão sobre a ação (“dificuldade em coordenar o tempo das atividades faz com que você não consiga terminar a atividade no tempo proposto, portanto não é só o ritmo dos educandos que prejudica a rotina planejada”).

Não consegue cumprir tudo que programa para a semana. Aqui gostaria que você refletisse sobre: será que o ritmo da turma é lento (já que tem educandos de nível de 3º, 2º e até 1º ano) ou será que tem muitas atividades programadas no dia e conseqüentemente na semana (muito conteúdo/atividade em pouco tempo)? Ou seria as duas coisas juntas? Acredito que isso é um ponto fundamental para nos debruçarmos, pois, uma vez organizado o planejamento semanal os conteúdos irão fluir melhor. Outro ponto bem importante é sua dificuldade em ser flexível e adequar as atividades propostas no semanário para os educandos não alfabetizados, em alguns momentos propõe atividade diferenciada. Você já deve ter observado que na nossa profissão não tem como não ser flexível, pois é muito difícil fazer tudo que planejamos. Faz parte do nosso processo de aprendizagem como seres humanos e como docentes esta habilidade. Claro que no início queremos sempre fazer tudo do jeitinho que pensamos, mas com o tempo vamos conseguindo nos adaptar melhor às mudanças e, às vezes, fazemos muito melhor do que havíamos planejado e outras não. Mas tudo isso serve de aprendizagem, não é mesmo? Outros pontos elencados por você são: dificuldade em coordenar o tempo das atividades e às vezes se empolga nos assuntos. Esse ponto faz com que você não consiga terminar a atividade no tempo proposto, portanto não é só o ritmo dos educandos que prejudica a rotina planejada. Dificuldade em controlar os educandos durante atividades em dupla ou em grupo (tendo educandos que se recusam a fazer preferindo fazer sozinhos). Além disso, alguns educandos da turma apresentam comportamentos agressivos em momentos específicos (entrada e saída da sala, recreio e em atividades que podem andar pela sala). Nesse seu relato temos alguns assuntos que poderemos abordar ao longo do curso e também alguns assuntos que poderemos ir conversando pelo fórum de interação que são dificuldades mais pontuais (Mentora Sofia, 16/04/18, *Feedback* diário, Ferramenta diário).

No *feedback* abaixo também identificamos a presença de questionamentos que suscitam processos reflexivos em relação à estratégia de ensino adotada pela PI para fazer agrupamentos produtivos.

Quanto às duplas, quando menciona que as crianças que são colocadas para ajudar as que precisam de maiores cuidados acabam fazendo por elas e não tem paciência para ajudá-las; acho que seria importante pensar se os agrupamentos que estão fazendo estão sendo, de fato, produtivos. Agrupar crianças com níveis de aprendizagem muito distantes pode ser a causa desse problema. Como você costuma montar duplas? Se puder me contar um pouquinho qual critério tem usado para agrupar as crianças, talvez possamos compreender porque umas estão fazendo pelas outras. Talvez a distância entre os níveis de aprendizagem seja a resposta para isso. Vou disponibilizar um texto para leitura que vai auxiliá-la nesse sentido. Espero estar contribuindo (Mentora Vanessa, 13/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Outro aspecto importante que se relaciona aos *feedbacks* bem elaborados e as perguntas que favorecem a reflexão destacaram-se a importância da rapidez da resposta às demandas apresentadas pelas PIs.

#### **h) A rapidez da resposta às demandas**

A responsividade da mentora também se revelou muito importante para o desenvolvimento das ações de mentoria e esta rapidez das respostas às demandas apresentadas e/ou relatadas foram propiciadas pelo uso do *WhatsApp*. Este, configurou-se como uma ferramenta auxiliar para o diálogo entre mentoras e professoras iniciantes durante a participação no Programa. Contudo, destacamos que utilizá-lo foi uma iniciativa de cada mentora em concordância com sua PI. O uso dessa ferramenta propiciou uma rapidez na comunicação entre mentora e iniciante, bem como facilitou o compartilhamento de materiais pedagógicos. Segue abaixo alguns excertos das conversas que exemplificam a utilização dessa ferramenta:

Te escrevo por *WhatsApp* assim que estiver disponibilizado material. Pode ser? (Mentora Vanessa, 18/08/18, Diário, Ferramenta: Diário).

Também gostaria de conhecer o material. Se puder e quiser tirar uma foto do livro que utilizam e da forma como estão trabalhando, sintá-se à vontade para enviá-la pelo *WhatsApp*. aguardo seu contato (Mentora Vanessa, 09/05/18, Fórum de interação geral, Ferramenta: Fórum).

Fique à vontade para solicitar ajuda, caso precise, pelo email interno ou *WhatsApp* (Mentora Vanessa, 13/07/18, Narrativa sobre o próximo semestre, Ferramenta: Tarefa).

Sendo assim, os *feedbacks* bem elaborados e a rapidez nas respostas das demandas apresentadas pelas PIs contribuíram com a sensação de acolhimento e apoio.

### **i) Apoio nas dificuldades**

As ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras também visaram o apoio emocional e intelectual diante das dificuldades vivenciadas pelas PIs. O apoio emocional pode ser evidenciado no *feedback* da mentora Vanessa abaixo, no qual ela demonstra empatia pela dificuldade ao se colocar no lugar de sua PI ao afirmar que esta não é uma dificuldade exclusiva de professores iniciantes.

[...] entendo perfeitamente suas angústias e descontentamento. Compreendo quando você diz que está se questionando sobre onde é preciso retomar sua prática e por que não está conseguindo lidar com a rebeldia do seu aluno. Essas dúvidas, esses questionamentos, fazem parte da rotina de todo professor e não só de uma professora iniciante. Frequentemente refletimos sobre nossa prática, sobre nossos erros. E que bom que conseguimos fazer isso! [...] Com frequência profissionais extremamente experientes e com altíssima escolarização se abatem e acham que não vão conseguir. Fique tranquila (Mentora Vanessa, 07/07/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Embora tenhamos observado o apoio emocional, o apoio pedagógico foi o cerne das ações de mentoria configurando-se uma importante fonte para fomentar novas práticas pedagógicas, estratégias de ensino e a ampliação da base de conhecimento de sua PI.

### **j) Valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas**

Outro aspecto bastante presente nas ações de mentoria referem-se à valorização das práticas pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas pelas PIs, sejam elas após orientações da mentora ou não. No *feedback* abaixo observamos que a mentora Vanessa valorizou não apenas a prática pedagógica relatada por sua PI, mas também as reflexões feitas por ela.

Com relação à confecção de brinquedos você realizou um projeto, pois desenvolveu atividades envolvendo diferentes disciplinas/conteúdos/atitudes. Teve questões problematizadoras e um produto final. Ficou excelente! (Mentora Vanessa, 26/05/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Em outro *feedback* também identificamos a valorização e o incentivo de uma prática realizada pela PI:

O que posso lhe garantir é que por mais difícil que pareça enxergar você está ajudando essa criança a aprender, sim. Você está no caminho certo. Não duvide disso (Mentora Vanessa, 07/07/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

A valorização das práticas pedagógicas e estratégias de ensino realizadas evidenciou-se como uma ação potencializadora para o desenvolvimento da autonomia das PIs, uma vez que professores iniciantes se costumam desprender toda sua energia apenas às situações que não deram certo. Ao valorizar as ações realizadas

pela PI a mentora tem a possibilidade de mostrar para sua PI os avanços de sua prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos, aspectos esses que na maioria das vezes elas têm dificuldade para enxergar.

Além da valorização das práticas desenvolvidas pelas PIs, identificamos algumas ações de mentoria no sentido de validar algumas práticas apresentadas pelas PIs.

#### **k) Validação de algumas práticas apresentadas**

A validação de algumas práticas realizadas pelas PIs também foi outro aspecto identificado como uma ação de mentoria. Em algumas demandas as PIs apresentaram relatos de algumas práticas pedagógicas realizadas e/ou estratégias de ensino utilizadas para lidar com uma determinada situação e solicitaram a validação da mentora. Tal aspecto pode ser evidenciado no *feedback* abaixo no qual a mentora valida a postura adotada pela sua PI sobre ter precisado “mudar de atividade” e “gastar mais tempo” devido à um comentário de um aluno indicando o preconceito de gênero.

[...] penso que sua atitude foi a mais correta para aquele momento. Você tomou a medida necessária. Não seria proveitoso continuar a atividade sem enfatizar essa questão de gênero que pode trazer atitudes tão desastrosas no futuro dessas crianças. Pense que você conseguiu discutir o assunto, esclarecer e desmistificar conceitos, julgamentos e ideias pré-estabelecidas, além de lidar com resistências; e ainda assim conseguiu que realizassem uma atividade na qual produziram evidências que compreenderam sua conversa com ele/elas. Acredito que tenha realizado um ótimo trabalho. Você fez o que era necessário naquele momento. Acertou sim. Teremos frequentemente necessidade de alterarmos nossos planos e você fez uma alteração certa [...] Para lidar com imprevistos será necessário estabelecer prioridades, assim como fez na aula. Sentiu a urgência em discutir o assunto que veio à tona, mas não fez uma discussão pela discussão. Acho que foi precisa. Parabéns. Noto em seus registros reflexões muito importantes e que conduzem e conduzirão sua prática. Que bom! (Mentora Vanessa, 26/05/18, *Feedback* do Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

A maneira como a mentora validou a ação realizada por sua PI, permite não apenas tranquilizá-la a em relação à atitude tomada, mas também de esclarecer o motivo da validação da ação desenvolvida, propiciando assim o desenvolvimento de processos reflexivos e da autonomia da PI perante outras situações semelhantes.

#### **As ações de mentoria e as aprendizagens das professoras iniciantes**

Após a identificação das ações de mentoria apresentadas, nos debruçamos a analisar o que as ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras propiciaram às PIs deste estudo. Em relação às práticas de apoio e de acompanhamento realizadas pelas duas mentoras, estas tinham como propósito não apenas auxiliar os professores

iniciantes a desenvolverem competências profissionais mais rapidamente, mas também auxiliá-los a fundamentar novas práticas profissionais.

A análise das ações de mentoria desenvolvidas pelas duas mentoras com sua respectiva professora iniciante (PI) no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) nos permitiram identificar: a) Promoção do bem-estar; b) Oferecimento de apoio emocional; c) Oferecimento de subsídios para o desenvolvimento de estratégias de ensino para o enfrentamento das dificuldades e para a construção da base de conhecimentos; d) Promoção de práticas reflexivas; e) Aquisição de conhecimentos práticos sobre os alunos e; e) Aquisição de conhecimentos práticos sobre a gestão da sala de aula (Figura 6).

**Figura 6** - As ações de mentoria e as aprendizagens das professoras iniciantes



Fonte: autoria própria.

A seguir, apresentaremos cada uma delas com mais detalhes.

#### **a) Promoção do bem-estar**

Ao receberem subsídios para o enfrentamento e/ou superação das dificuldades apresentadas, as PIs demonstram em seus relatos satisfação por estarem participando do Programa e confiança nas orientações da mentora, suscitando assim, a promoção do bem-estar na profissão docente. Essa relação de confiança mútua ficou evidente no seguinte relato abaixo:

Vamos começar desta forma, conforme você sugeriu, vou contar como é a rotina diária da sala e você conseguirá me ajudar a coordenar melhor as atividades e quais seriam as melhores atividades para fazer (PI Ananda, 13/08/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Destacamos que a promoção do bem-estar docente foi suscitada pelo apoio pedagógico, ao oferecer subsídios para o enfrentamento e superação das dificuldades apresentadas e pelo apoio emocional, ao compreender as angústias, medos e inseguranças diante das diversas situações da prática docente.

#### **b) Oferecimento de apoio emocional**

Embora, o apoio emocional, não tenha sido um dos objetivos principais do PHM, notamos a importância desse amparo proporcionado pelas ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras. Na mensagem abaixo, a PI Ananda revela a importância desse apoio ao destacar a importância de não desanimar diante das dificuldades:

Temos que tentar ao máximo ver as coisas boas e ficar nelas...confesso que este ano foi de muitas lutas...mas agora estou entendendo tudo, não devemos desanimar (PI Ananda, 07/12/19, *WhatsApp*).

Além do apoio emocional, destacaram-se nas ações de mentoria o apoio pedagógico que consistiu no oferecimento de subsídios para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das dificuldades e na utilização da base de conhecimentos para o ensino.

#### **c) Oferecimento de subsídios para o desenvolvimento de estratégias de ensino para o enfrentamento das dificuldades e para a construção da base de conhecimentos para o ensino**

Esse aspecto foi um dos mais importantes para a promoção do desenvolvimento profissional docente das PIs, uma vez que este é um dos objetivos principais do PHM. No excerto abaixo, evidenciamos um relato da PI Lara para sua mentora ressaltando a importância das orientações recebidas durante o PHM:

Olha, estou recebendo mais orientação de você do que recebo na escola [...]. Antes estivesse tendo realmente alguma orientação na escola. A maior parte do tempo me sinto muito perdida (PI Lara, 01/04/18, fórum, Ferramenta fórum).

O compartilhamento de materiais diversos para atender as demandas apresentadas pelas PIs também se revelou uma importante fonte de aprendizagem para as mesmas. Tal aspecto pode ser identificado no relato abaixo da PI Lara no qual relata ter conseguido realizar com tranquilidade o planejamento de atividades que

utilizam o ábaco para trabalhar conceitos matemáticos após os materiais compartilhados pela mentora.

Foi tranquilo fazer o planejamento. Li e reli várias vezes os materiais enviados até compreender a sequência e fui organizando nas semanas. Até busquei outros materiais, mas não achei tão completos como os enviados pela mentora (PI Lara, 15/08/18, Registro 21 Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

A indicação de exemplos de práticas pedagógicas e estratégias de ensino retirados da própria prática docente e o compartilhamento de experiências vividas, também se mostraram relevantes para a promoção de novas práticas de ensino. Tal aspecto ficou evidente no relato abaixo, no qual a PI Lara relata que, após ter colocado em prática a sugestão da mentora para a realização de uma atividade de correção coletiva textual com os alunos, conseguiu identificar e focar nos aspectos de escrita que seus alunos mais apresentavam dificuldade:

Com relação a atividade de correção da escrita de uma fábula, fiz da seguinte maneira: Escolhi o texto de um aluno, reproduzi ele em um cartaz grande, defini que trabalharia coesão e coerências, então corriji os erros ortográficos e de segmentação. Tentei limpar junto com eles as marcas fortes de oralidade no texto. Deu certo focar somente em um aspecto para corrigir (PI Lara, 21/03/18, Fórum, Ferramenta fórum).

Além de proporcionar subsídios para o enfrentamento e/ou superação das dificuldades, as ações de mentoria também se destacaram pelo seu potencial de promover práticas reflexivas que será abordado a seguir.

#### **d) Promoção de práticas reflexivas**

As ações de mentoria desenvolvidas como, por exemplo, os questionamentos realizados, a experimentação de novas práticas pedagógicas e estratégias de ensino de maneira supervisionada e principalmente pelos *feedbacks* bem elaborados pelas mentoras propiciaram às PIs processos reflexivos importantes acerca da sua prática docente, contribuindo assim para a construção de novas práticas e desenvolvimento da autonomia. No relato abaixo podemos observar um relato da PI Ananda reconhecendo que estava exigindo dos seus alunos um conhecimento que ela ainda não trabalhou:

[...] tudo que escreveu no seu *feedback* de ontem tem total sentido e me fez repensar o quanto já trabalhamos com textos esse ano “nada praticamente” desta forma como quero que eles já escrevam corretamente né...não faz muito sentido, ainda não possuem ideias formuladas e repertório para isso, é claro que um “pouquinho” já deveriam ter do ano anterior. O professor não deve comparar as turmas, cada turma é única, mas acabamos fazendo isso o tempo todo e comparei com a turma anterior. Aff que professora cruel eu sou...kk. E como é bom poder refletir e analisar nossas ações diárias, só assim conseguimos melhorar nossas ações. Muito obrigada professora



Vanessa, e tenha uma ótima semana também! (PI Ananda, 11/03/19, Diário reflexivo, Ferramenta diário).

Em outro relato também observamos que os questionamentos feitos pela mentora numa proposta de atividade possibilitaram que a PI identificasse algumas falhas em sua prática pedagógica ao propor uma atividade de produção textual para seus alunos, acarretando assim na dificuldade para desenvolver o trabalho com a Reescrita e aprimoramento textual.

Confesso que lendo o roteiro dessa atividade percebo com mais ênfase que peço bastante na rotina de produção de texto. Inclusive já aconteceu de eu propor uma produção ou uma reescrita e depois não retornar mais no texto ou até mesmo não ter bem planejado a finalidade daquilo que propus e a atividade se tornar algo em si, ou seja, a atividade pela atividade (PI Lara, 20/06/18, Atividade 3.2 Produção ou reescrita de texto, Ferramenta: Tarefa).

Consideramos a promoção de práticas reflexivas como uma das principais fontes de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional das PIs deste estudo, pois elas trazem subsídios para a sua autonomia.

#### **e) Aquisição de conhecimentos práticos sobre os alunos**

As ações de mentoria desenvolvidas também promoveram a aquisição de conhecimentos práticos sobre os alunos. Abaixo identificamos um relato da PI Lara destacando sua autonomia em relação a identificação das necessidades de sua turma:

[...] percebo que estou com mais autonomia sim e já conseguindo perceber melhor do que a turma precisa. Interessante que essa autonomia e percepção se deem agora que o ano letivo encerra. Precisei de muito tempo para pegar o jeito. Ao mesmo tempo é legal perceber esse avanço porque estando num terceiro ano novamente numa próxima oportunidade sei que já não será tão dificultoso mais. Lógico que cada turma é única, mas eu já vou saber ter mais jogo de cintura para atuar (PI Lara, 18/11/18, Diário reflexivo, Ferramenta: diário).

Em outro excerto, identificamos um relato da PI Ananda destacando sua percepção em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos com destaque para a melhoria da formulação de respostas durante as aulas, o aumento do vocabulário e a mudança de comportamento para a escolha dos livros.

Nas últimas sextas pegamos os livros para os alunos lerem e no decorrer da semana eles foram trocando os livros e compartilhando as leituras e fazendo recomendações entre eles. Já consigo ver uma grande diferença em muitos alunos, até mesmo para formularem suas respostas durante a aula, sem dúvidas seus vocabulários estão aumentando. Na última escolha de livro separei 6 livros e depois que os alunos já tinham separado os livros, eu fiz a sugestão de leitura dos livros que separei e apenas 2 alunos quiseram trocar. Percebi que desta forma deu um pouco mais certo. E hoje já percebi a mudança na forma de escolher o livro de alguns alunos, eles não olham só na capa, eles folheiam e dão uma lida rápida e olham a sinopse do livro (PI Ananda, 03/09/18, Diário reflexivo, Ferramenta: Diário).

Além das ações de mentoria terem suscitado a aquisição de conhecimentos práticos sobre os alunos, também identificamos a promoção de conhecimentos práticos sobre a gestão que serão explicitados a seguir.

**f) Aquisição de conhecimentos práticos sobre a gestão da sala de aula**

A aquisição de conhecimentos práticos sobre a gestão se deu principalmente por meio de sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino dadas pelas mentoras. Tal aspecto pode ser observado no relato da PI Lara ao destacar ter notado alguns avanços em sua prática docente, principalmente por ter conseguido cumprir o planejamento elaborado.

Sinto que estou no caminho. Ainda iniciando as melhoras a que me propus, mas no processo, no caminho. Nessa semana que passou já consegui, por exemplo, cumprir o que planejei (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

A proposição de atividades supervisionadas para o enfrentamento e/ou superação das dificuldades também propiciaram às PIs aprendizagens importantes acerca de conhecimentos práticos sobre a gestão em sala de aula. Tal aspecto pode ser evidenciado no excerto abaixo:

Hoje, consegui terminar o que planejei para a próxima semana, consegui pensar em tudo o que desejo para essa semana. Nem sempre consigo isso e o que me ajudou foi criar uma rotina em meu cronograma, e para isso eu tive amparo da mentora do programa híbrido de mentoria (PI Lara, 20/05/18, Diário reflexivo: Rotina da sala de aula, Ferramenta diário).

Os conhecimentos práticos sobre a gestão da sala de aula se mostraram relevantes para o desenvolvimento profissional das PIs deste estudo, principalmente por serem conhecimentos que são adquiridos e consolidados na prática cotidiana docente.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para escrever as últimas linhas desta tese não poderia deixar de fazer uma reflexão sobre as aprendizagens ocorridas ao longo desses anos, principalmente referentes à minha entrada na carreira docente até a finalização do doutorado. Para tanto, retomarei alguns aspectos do meu memorial de formação que marcaram minha trajetória pessoal e profissional. Dentre as inúmeras aprendizagens vou me ater àquelas relacionadas ao meu início da docência marcado pelos dilemas, dificuldades e entusiasmo bem como aos aspectos que considero ter contribuído com meu desenvolvimento profissional e minha permanência na carreira docente.

Ao revisitar minha trajetória percebi o quanto a educação me transformou não apenas enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Sendo assim, trago na escrita desta tese não só o resultado de uma investigação realizada enquanto pesquisadora, mas também as aprendizagens que culminaram nessa escrita.

Com esta investigação pude confirmar teoricamente, alguns aspectos relacionados à formação inicial e continuada já percebidos em minha trajetória docente. A formação inicial, vista por mim ao iniciar na carreira como insuficiente diante da complexidade da prática docente agora se ampliou, pois, as análises dos dados desta investigação endossaram essa afirmação.

Ao identificar as demandas apresentadas pelas iniciantes deste estudo revisei algumas dificuldades por mim vivenciadas ao adentrar na carreira docente e pude constatar algumas semelhanças e diferenças, fato este que confirma o quanto cada trajetória formativa é única. Ao identificar que as demandas apresentadas pelas iniciantes deste estudo estão relacionadas à construção de conhecimentos da base de ensino, às condições de trabalho, à desvalorização da profissão docente e à falta de apoio e acompanhamento aos iniciantes na escola e na rede de ensino durante os primeiros anos de inserção na carreira docente, pude reforçar ainda mais a ideia de que os conhecimentos necessários para ensinar vão além dos adquiridos na formação inicial.

Durante esses quatro anos na Pós-Graduação muitas das minhas concepções sobre a formação, profissão e o fazer docente foram se refinando, algumas permaneceram e outras se modificaram ao longo de todo esse processo enquanto professora e pesquisadora. Dentre essas concepções destaco principalmente aspectos relacionados à formação docente.

Ao iniciar na carreira docente e me deparar com a complexidade do fazer docente, percebi que os conhecimentos advindos da formação inicial eram insuficientes para o exercício da docência. Diante disso, sempre fui à busca de formações que viessem ao encontro das minhas necessidades. Contudo, ao longo da minha trajetória profissional e, principalmente, durante a Pós-Graduação pude me aprofundar nas bases teóricas que sustentam o conceito de formação docente e aprendizagem da docência como um processo contínuo e percebê-las ao longo deste estudo.

No decorrer da minha participação no Programa Híbrido de Mentoria, acompanhando os encontros semanais formativos com as professoras mentoras, com as professoras pesquisadoras e no acompanhamento do diálogo estabelecido com as mentoras e suas iniciantes, pude constatar não só a relevância de um programa de inserção profissional para professores em início de carreira, mas também a sua complexidade. Ao tomar conhecimento sobre as bases do Programa no delineamento da proposta já imaginava o quanto esse tipo de iniciativa poderia auxiliar professores iniciantes no enfrentamento das dificuldades vivenciadas em sala de aula, pois como mencionei em meu memorial de formação, o apoio recebido de uma professora experiente ao iniciar na docência considero ter sido fundamental para o enfrentamento de muitas das dificuldades e dilemas que vivenciei em sala de aula. Entretanto, desconhecia a complexidade e potencialidades de uma iniciativa como essa para a construção de conhecimentos profissionais.

Hoje consigo perceber teoricamente o quanto esse apoio de uma professora experiente, embora tenha sido um apoio informal, contribuiu com meu desenvolvimento profissional docente. Além disso, consigo identificar conhecimentos práticos de ensino adquiridos por meio do diálogo, das trocas de experiências e da observação da prática desenvolvida por essa professora experiente. Tais aspectos me remetem à necessidade de um olhar mais cuidadoso para com o processo formativo dos professores que estão iniciando na profissão docente e destaco que, com o desenvolvimento desta investigação isso pode ser confirmado teoricamente.

Embora soubesse da relevância do apoio no início da carreira docente para o enfrentamento das dificuldades e dilemas, desconhecia as estratégias e condições para que esse apoio fosse realmente efetivo, ou seja, desconhecia as ações

potencializadoras para o desenvolvimento profissional docente, como as que foram apresentadas neste estudo.

Com este estudo, percebi que, para o apoio ser efetivo para o desenvolvimento profissional docente não pode ser um apoio advindo de qualquer profissional docente, mesmo que este seja bem intencionado e vindo de um professor experiente. É preciso que este professor experiente tenha uma bagagem ampla de conhecimentos para o ensino, que tenha compromisso com a profissão docente e que não esteja vivenciando o desinvestimento na profissão docente.

Além dessas características, é preciso que esse professor experiente exercite uma escuta sensível e respeitosa, saiba ouvir e orientar sem julgar e que, além de ser um profissional experiente tenha, concomitantemente com o apoio oferecido ao iniciante, uma formação específica para exercer esse acompanhamento, uma vez que ao assumir um novo papel, o de “ensinar um professor a ensinar”, ele também precisa contar com um apoio para sua formação.

Da mesma forma que o professor iniciante não pode se responsabilizar sozinho por todo o processo de ensino e aprendizagem, o professor experiente, na função de mentor, não pode e nem deve se responsabilizar sozinho pelo processo de mentoria desenvolvido junto aos iniciantes, pois sabemos que o processo de formação docente é complexo, contínuo e inacabado. Além disso, ao compreendermos a formação docente como um processo contínuo entendemos que o professor experiente nem sempre saberá auxiliar em todas as demandas apresentadas pelos iniciantes. Destacamos que ser mentor não é algo simples. Por isso, reforçamos a necessidade de uma política pública que garanta isso.

Nosso trabalho avança no sentido de reforçar a importância de programas de indução à docência ao apontar as potencialidades das ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras para a promoção da aprendizagem da docência de professores em início de carreira. Contudo, sabemos que essas iniciativas são pontuais e ressaltamos a necessidade de políticas públicas que garantam o acompanhamento dos professores iniciantes ao iniciarem na carreira docente.

Nosso estudo também evidenciou o professor experiente, na função de mentor, como um profissional interessado e preocupado com seu desenvolvimento profissional docente por estarem participando de um programa de mentoria, rompendo

com a ideia de que todo professor com muitos anos na carreira docente é desinteressado e está desinvestindo da carreira docente.

Outro aspecto relevante do nosso trabalho foi a identificação das ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras com suas iniciantes e suas implicações para a aprendizagem da docência. As ações de mentoria apresentadas neste estudo podem contribuir para a formação de diretrizes para a formação continuada de professores em início de carreira podendo ser um excelente ponto de partida para pensar as ações de mentoria a serem desenvolvidas em outros programas. Por sua vez, as demandas apresentadas pelas iniciantes deste estudo, podem indicar aspectos que têm sido negligenciados (não têm sido levados em consideração) pela formação inicial e continuada de professores. Além disso, essas demandas também evidenciam o quanto se faz necessário momentos de diálogo dentro da escola e o compartilhamento de responsabilidades sobre a formação docente.

As demandas apresentadas indicaram a falta de apoio no início da carreira docente, condições de trabalho desfavoráveis, a desvalorização da profissão docente e dificuldades com as práticas de ensino. Para tanto, durante o PHM foram desenvolvidas ações de mentoria que vão ao encontro dessas dificuldades apresentadas pelas iniciantes. Tais ações se deram por meio do diálogo, pelos feedbacks bem elaborados, pelas perguntas que favorecem a reflexão, pelas sugestões de materiais diversos, pela rapidez da resposta às demandas, pelo apoio nas dificuldades, por meio de sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino, proposição de atividades e ações para o enfrentamento e/o superação de dificuldades, pela valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas e a validação de algumas práticas apresentadas.

Percebemos também que as demandas apresentadas pelas iniciantes se relacionam com os conhecimentos do conteúdo específico e pedagógico geral e as aprendizagens parecem apresentar indícios da construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, por se relacionarem com as práticas das PIs.

Ao nos aprofundarmos nas análises das demandas apresentadas pelas iniciantes durante o acompanhamento no PHM e nas análises das ações propostas pelas mentoras para auxiliar suas iniciantes, observamos que é possível a configuração de algumas necessidades formativas devido a riqueza de dados apresentados pelas iniciantes em relação ao seu contexto de atuação, às práticas

pedagógicas desenvolvidas, o processo de ensino e as aprendizagens dos alunos, dentre outros.

A análise das necessidades formativas não foi possível de ser feita para todas as demandas apresentadas, pois algumas demandas não tiveram continuidade sendo substituídas por outras demandas mais urgentes ao longo da semana, percebemos a presença da instabilidade e mutabilidade das mesmas. Outras demandas envolviam elementos do contexto como a condução da gestão da política pública no município, a adoção de materiais didáticos e outros fatores que extrapolam os limites da ação das mentoras e não permitiram o aprofundamento da análise.

Inicialmente, diante da literatura levantada acerca da identificação e análise das necessidades formativas, optamos por identificar e analisar as demandas apresentadas pelas iniciantes e não as necessidades formativas, devido ao fato das necessidades estarem permeadas por instabilidade e mutabilidade como já dito, ou seja, não serem fixas e variarem de acordo com o contexto em que ocorrem, fato este que antes mesmo de serem percebidas pelas mentoras, deram origem a outras necessidades impossibilitando ou dificultando o acompanhamento e a realização de uma análise aprofundada das mesmas.

Embora não tenhamos analisado as necessidades formativas das professoras neste estudo, o acompanhamento realizado pelas mentoras no qual suas PIs se tornaram parte integrante de seu processo formativo, evoluindo de meros objetos de formação a protagonistas de seu desenvolvimento profissional, permitiu a configuração de algumas necessidades formativas. Contudo nem todas as necessidades identificadas tiveram continuidade no acompanhamento.

Além disso, observamos a complexidade da identificação das necessidades formativas, pois por vezes os próprios professores iniciantes desconhecem a natureza das exigências do trabalho profissional, faltando a eles conhecimento mais sistemático e aprofundado da função que lhe é cabido e nem sempre as reais necessidades são reconhecidas e ditas durante o acompanhamento. Diante desses aspectos, optamos por mantermos o termo demandas.

Ao final deste estudo, percebemos que o PHM possui características para atender as necessidades formativas dos professores iniciantes, uma vez que a estrutura e o conteúdo do programa desenvolvido por meio das ações de mentoria

foram discutidos e realizadas colaborativamente com as professoras iniciantes a partir das demandas apresentadas por elas durante o acompanhamento no programa.

Além disso, durante o acompanhamento as mentoras buscaram conhecer os interesses e as expectativas das suas iniciantes, ou seja, preocuparam-se em descobrir suas principais demandas ao darem voz às iniciantes para que elas relatassem suas histórias, dificuldades, dilemas e desejos diante do exercício da docência em sala de aula e da fase profissional em que se encontram.

No decorrer do acompanhamento realizado percebeu-se que, por meio de ações de mentoria planejadas e acompanhadas pelas mentoras durante o Programa, as professoras iniciantes construíram conhecimentos profissionais sobre a docência relacionados ao Ensinar e ao Ser professor e tais aprendizagens revelaram que programas de mentoria se constituem numa ferramenta pedagógica promissora para apoiar o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes.

Este estudo também deixa algumas questões em aberto a serem exploradas em outros estudos: O tipo de ações de mentoria desenvolvida pelas mentoras relaciona-se de alguma forma com o tipo de demanda apresentada? Quais ações de mentoria e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizadas pelas mentoras mostram-se potencializadoras de processos reflexivos em suas professoras iniciantes? Como se configuraram as necessidades formativas no PHM?

Como últimas palavras reforçamos a importância de uma formação centrada nas individualidades do professor iniciante, em suas demandas e nas condições de trabalho que atua. Para tanto, a parceria entre Universidade e escola é fundamental para apoiar iniciativas de indução à docência e oferecer um apoio à escola e aos profissionais que nela atuam por meio do conhecimento científico produzido.

Sobre as contribuições desta investigação para o campo da formação de professores identificamos contribuições para a formação inicial, para propostas de acompanhamento do professor iniciante e para as políticas públicas.

Em relação à formação inicial, a identificação das demandas apresentadas pelas iniciantes deste estudo permite indicar alguns aspectos que podem ter sido negligenciados e/ou insuficientes durante a formação inicial para a docência e que podem ser tomados como base para se pensar o currículo da formação de professores. Contudo, ao compreendermos o processo formativo como algo inacabado e contínuo ao longo de toda trajetória docente, tendo a formação inicial



apenas como ponto de partida desta formação, reforçamos a necessidade de programas de indução à docência que acompanhem e auxiliem os professores iniciantes nas dificuldades e dilemas enfrentados nos primeiros anos da docência.

Ao evidenciarmos a relevância deste tipo de iniciativa para a promoção do desenvolvimento profissional docente, destacamos a importância deste tipo de iniciativa se configurar numa política pública, permitindo assim expandir essas iniciativas pontuais para todos os professores. Esta política pública se faz importante para dar apoio/subsídios para as escolas estruturarem esse tipo de iniciativa como, por exemplo, garantia de tempo dentro da escola para desenvolvimento desse tipo de iniciativa e inclusão do processo de mentoria na jornada do professor experiente.

Para o desenvolvimento de programas de indução à docência, destacamos a potencialidade de processos formativos que tenham como eixos centrais os professores, a escola, levando em consideração suas individualidades e especificidades. Nesse estudo destacamos o Programa Híbrido de Mentoria como uma possibilidade de colocar em prática um modelo formativo que tenha como bases centrais a construção e colaboração de professores experientes e iniciantes e a universidade.

## 8. REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. p. 151-164. In: VEIGA, I. P. A., D'ÁVILA C. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012, 176p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.
- ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.
- ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira De Educação**, v. 23, p. 01-20, 2018.
- ARENDS, R. e RIGAZIO-DIGILIO, A. (2000). Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice. In: **Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC)**. Tokio: Tamagawa University, Julho, 2000.
- AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED)**, n. 24, Caxambu, 2001.
- BARROS, J. M. S. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCAR para o Desenvolvimento Profissional Docente**: perspectiva de professoras iniciantes. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- BATISTA, A. I. dos S. Educação Inclusiva: Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em meio rural. **Instituto Politécnico de Lisboa**. Lisboa: 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto. 1994. 336p.
- BRAGA, F. M.; REALI, A. M. de M. R.; CESÁRIO, P. M.; CASTRO, M. M. de. Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 712–730, 2020.
- BUENO, A. H. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores** – UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação**: o terceiro espaço. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 162-191.

CAVALCANTE, I. G. M. **Narrativas de Formação de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Concepções e construção de necessidades formativas na Geografia Escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

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

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. **Revista de Educação**, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1998.

ESTRELA, M.T. **Profissão docente**: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal, 2010.

FERREIRA, J. F. da. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação a docência. São Carlos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FLORES, M. A. Formação inicial de professores: dilemas e desafios. In: **O professor no séc. XXI**: Formação e Intervenção – II Jornadas Pedagógicas. Coimbra, 2003, p. 98-125.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, p. 37-54, 2001.

FREITAS, M. N. C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro, 2000.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina, 2012.

GALINDO, C. J. **Análise de Necessidades de Formação Continuada de Professores**: Uma contribuição às propostas de formação. 2011. Tese (Tese em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: 2009.

GATTI, B. A. et. al. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da arte. Unesco. 2011.

GIORDAN, M. C. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais da reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: Giovanni, L. M.; Marin, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 5-12.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

GONÇALVES, G. S. Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID**: desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção**: programa de formação online de mentores da UFSCar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOBATO, P. G. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar**: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, Mar. 2014.

HORN, P., STERLING, H., e SUBHAN, S. (2002). Accountability through “Best Practice” Induction Model. **ERIC ED**, 464039.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.<sup>a</sup> Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31 – 61, 1995.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439–52, 1994.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers’ eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing, 1994.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and teacher Education**, 22, 2006, p. 1020-1041.

LEMES, R. de O. **Necessidades formativas em Geografia para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LIMA, E. F. de. (Org.) **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, E. F. de; CORSI, A. M., MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M. M., PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan/jun. 2007.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** [online]. 2015, vol.96, n.243, pp.343-358. ISSN 0034-7183.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M.;

MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores** – práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-236.

MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo — **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009, p. 7-22.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. Vol. 2, n. 03, ago-dez. 2010, p. 11-49.

MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar** 30, 2002, p.27-56.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S. A, 2009. 171p.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Editora UTFPR, 2012.

MARCELO, C., VAILLANT, D. La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. **Cuadernos de Pedagogia**, nº489, ano 2018, p.27-32.

MARCOLINO, T. Q. **A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARIANO, A. L.S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED)**, 29, 2006, Caxambu.

MARIANO, A. L.S. Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v. 2, p. 79-94, 2012.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de uma professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-25, 2018.

MASSETTO, D. C. **Formação de Professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MATHEOS, K. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: Reali, A. M. M., MILL, D. (Orgs.) **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 330p.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

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

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 59-94.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v.29, n.2, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2010.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Transformação. In Nóvoa, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Codex, 1992.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professores iniciantes. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED)**, 29. 2006, Caxambu.

NONO, M. A. **Professores iniciantes e o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote/IIE, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor. **Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo**, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, jan/abr.2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Paris: OCDE.

ORLAND-BARAK, L. Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. **Teachers and Teaching**, v. 12, n. 1, p. 13–31, 2006.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes. Algumas aproximações. **Educação em revista**, 2010, n.3, p.39-56.

PIERI, G. S. de. **Experiências de ensino e aprendizagem**: estratégias para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIMENTA, J. I. P. B. **Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores. Saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Nuances**, vol III, setembro de 1997.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **E-curriculum**, São Paulo, v.12, n.01, jan./abr. 2014.

REALI, A. M. de M. R., TANCREDI, R. M. S.P. Portal dos Professores da UFSCar: um espaço virtual de desenvolvimento profissional da docência. In CAMPOS, A. H., SOUZA, H. A. O. (orgs). **Formação de professores na UFSCar**: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos nas licenciaturas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

REALI, A. M. M. R. et al. **Relatório FAPESP**. São Paulo: FAPESP. 2018. 446 p. (Relatório final. Processo: 2016/25412-8. Divulgação restrita).

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.



RODRIGUES, M. A. **Necessidades de Formação**: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Editora Porto, 1993.

ROEGIERS, Xavier; WOUTERS, Pascale; GÉRARD, François-Marie. Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre. **Formation et Technologies** – Revue européenne des professionnels de la formation. Thessaloniki. v. I, n. 2-3, p. 32- 42, 1992.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 50-118, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. Anais do IV **Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 20ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, S. Desenvolvimento profissional e reflexividade: Um estudo longitudinal de percursos de formação. **Colóquio do Museu Pedagógico**, 2009, 8(1), 2061-2075.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 88-99, 2013.

SCHÖN, D. **La práctica reflexiva**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher** [on-line], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform, **Harvard Educational Review**, Vol.1, No.57, 1987, pp.1-22.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015.

SILVA, M. O. E. da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, A.M. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SMITH, T. M. e INGERSOLL, R. M. Does teacher Mentoring matter? **Unpublished manuscript**. 2003.

SMITH, T. M.; INGERSOLL, R. M. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? **American Educational Research Journal**, 41, 2004, p. 681–714.

STAKE, R. E. The art of case study research. **Thousand Oaks**: SAGE Publications, 1995.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, no 02, abril/2012.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, v.1, n.1, p. 33- 44, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programas de mentoria para professores das séries iniciais**: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. São Carlos: PPGE/UFSCar, 2006. 380 p. (Relatório de Pesquisa 2).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, 2000.

TIMPERLEY, H. **Professional conversations and improvement-focused feedback**: a review of the research literature and the impact on practice and student outcomes. Melbourne: AITSL, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora: UTFPR, 2012. 241 p.

VASCONCELOS, S. L. de. Análise das necessidades formativas dos professores de Pedagogia quanto a preparar futuros professores para a inclusão escolar. **EDUCERE-XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. PUC/PR: 2015.

VAUGHAN, N. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, v. 13, n. 1–2, p. 60-65, 2010

VAUGHAN, N. D.; GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M. **Teaching in Blended Learning Environments**: Creating and Sustaining Communities of Inquiry. Canadá: AU Press, Athabasca University. 144 p., 2013.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-174, 1984.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers**: models of induction and and support. Thousan Oaks, US: CorwinPress Inc., 2002, 244 p.

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. **Review of Educational Research**, v. 72, n. 3, p. 481-547, 2002.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, e4139111, jan./dez. 2020.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – A formação de professoras experientes em mentoras

Inicialmente dezessete (17) professoras experientes iniciaram a formação inicial (Módulos 1 e 2), no mês de maio de 2017: cinco do subgrupo EI; dez do subgrupo AI e dois do subgrupo da EJA; sendo que três delas – uma da EI e duas dos AI – não concluíram a formação por motivos pessoais. Por isso, participaram de um processo de formação inicial em um espaço híbrido que tomou como base a colaboração, a promoção de processos reflexivos e a articulação teoria e prática, antes de iniciarem o acompanhamento das PIs.

O início da formação foi destinado à apresentação dos seguintes assuntos: o programa; a equipe da universidade; os objetivos e metodologia; as professoras experientes; suas expectativas para o PHM; a exploração de algumas ferramentas disponíveis no *Moodle*. Durante a formação, as participantes fizeram leituras e discussões, nos encontros presenciais e no *Moodle*, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, abordando os seguintes temas: como se aprende a ser professor; quais os conhecimentos necessários para a docência; o memorial de formação como um instrumento para a reflexão a respeito da carreira docente; o início da carreira docente – características, dificuldades, apoios e conquistas –, modelos de programas de mentoria; ensino e a aprendizagem híbrida (características, potencialidades e desafios). Os estudos teóricos foram articulados com atividades que incitavam a reflexão das participantes sobre suas trajetórias profissionais. Por exemplo, no estudo sobre os memoriais de formação, as participantes leram e dialogaram a respeito de dois memoriais, produziram seus próprios memoriais e analisaram as experiências que vivenciaram no início da docência. Além disso, as participantes tiveram a oportunidade de aprofundar suas compreensões sobre a mentoria e experienciar o papel como mentoras por meio da análise de casos de ensino que retratavam dilemas de PIs, assim como relatos de professores experientes exercendo a mentoria.

É importante ressaltar que os casos eram voltados aos níveis de ensino em que cada mentora atua, sendo EI, AI e EJA. Visando instrumentalizar as participantes para a futura mentoria, por meio de uma Sala de Edição no *Moodle*, elas aprenderam a editar ferramentas e recursos que, possivelmente, seriam mais adequados às atividades a serem realizadas no período de acompanhamento das PIs. Ainda nesse processo, as participantes construíram dois planos de atividades tendo como público alvo as professoras iniciantes – retratadas nos casos de ensinios analisados anteriormente. Elas também estudaram sobre o conceito de “necessidades formativas” e refletiram, por meio da análise de um caso de ensino, sobre como poderão realizar o diagnóstico das necessidades formativas do PI que irão acompanhar. Ao longo dos módulos, as mentoras construíram junto às pesquisadoras – considerando os modelos estudados e as possíveis demandas trazidas pelas PIs – o modelo de mentoria que se pretendia alcançar. Em outras palavras, foi construída a base conceitual para o PHM. Além disso, também foram elaboradas – coletivamente – as atividades para o Letramento Digital destinado às PIs. Após o término da formação, cada mentora iniciou o acompanhamento de uma PI (Módulo V, com carga horária prevista de 220 horas, correspondendo a Fase 2). Entretanto, destacamos que durante o acompanhamento da mentora com sua PI os encontros formativos semanais continuaram e as temáticas de formação relacionavam-se com as demandas trazidas pelas professoras mentoras de acordo com as necessidades das mesmas para atender suas iniciantes.

## Apêndice B - O ambiente virtual e presencial

O caráter híbrido do PHM foi marcado por atividades formativas para a formação de mentoras realizadas concomitantemente em dois âmbitos: o presencial e o virtual. O âmbito presencial se deu por meio de encontros semanais presenciais das professoras experientes com a equipe de formação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Já o virtual foi composto pela realização de atividades formativas na sala intitulada “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria” no ambiente virtual *Moodle* sobre processos de mentoria e outras demandas trazidas pelas mentoras nos encontros presenciais semanais (Figura 1).

**Figura 1.** Ambiente virtual de aprendizagem utilizado para a formação de mentoras

The screenshot displays the Moodle course page for 'Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria'. The interface includes a navigation menu at the top with tabs for 'Início', 'Módulo I', 'Módulo II', 'Módulo III', 'Módulo IV', 'Módulo V', 'Módulo VI', 'Tópico I', 'Tópico II', and 'Último'. The main content area features a central graphic with the text 'Programa Híbrido de Mentoria' and 'Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes'. Below the graphic is a quote: 'Ninguém se forma no vazio. Formamos através troco, experiência, interação social, aprendizagem, um sem fim de relações. Se assim ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, vive e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim, um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MONTA, 2007, p. 113).'. The right sidebar contains several widgets: 'PARTICIPANTES' (Participantes), 'DIÁRIO DE MENTORIA' (Diário de Mentoria, Chat, Tutorias), 'Sabe Mais' (Livro - Casos de Mentoria), and 'Planilha de participação das PIs 2019'. The bottom section includes a 'NOTÍCIAS' widget with links to 'Fórum de notícias', 'Materiais de apresentação', 'Apresentação do encontro do dia 24/05/2017', 'Animação sobre o Programa Híbrido de Mentoria', 'Animação sobre netiqueta', and 'Arquivos das Apresentações (Slides) das Reuniões Presenciais'. There is also a 'COMUNICAÇÃO ENTRE OS MEMBROS DA EQUIPE DE FORMAÇÃO' section with links for 'Contato com mentores' and 'Contato com mentores'.

Fonte: Portal dos professores (UFSCar).

A página inicial da sala virtual “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria” – destinada à formação das mentoras - contou com um fórum de notícias para recados, um vídeo de apresentação sobre as bases conceituais do programa e sobre a netiqueta, bem como, a disponibilização semanal das apresentações realizadas

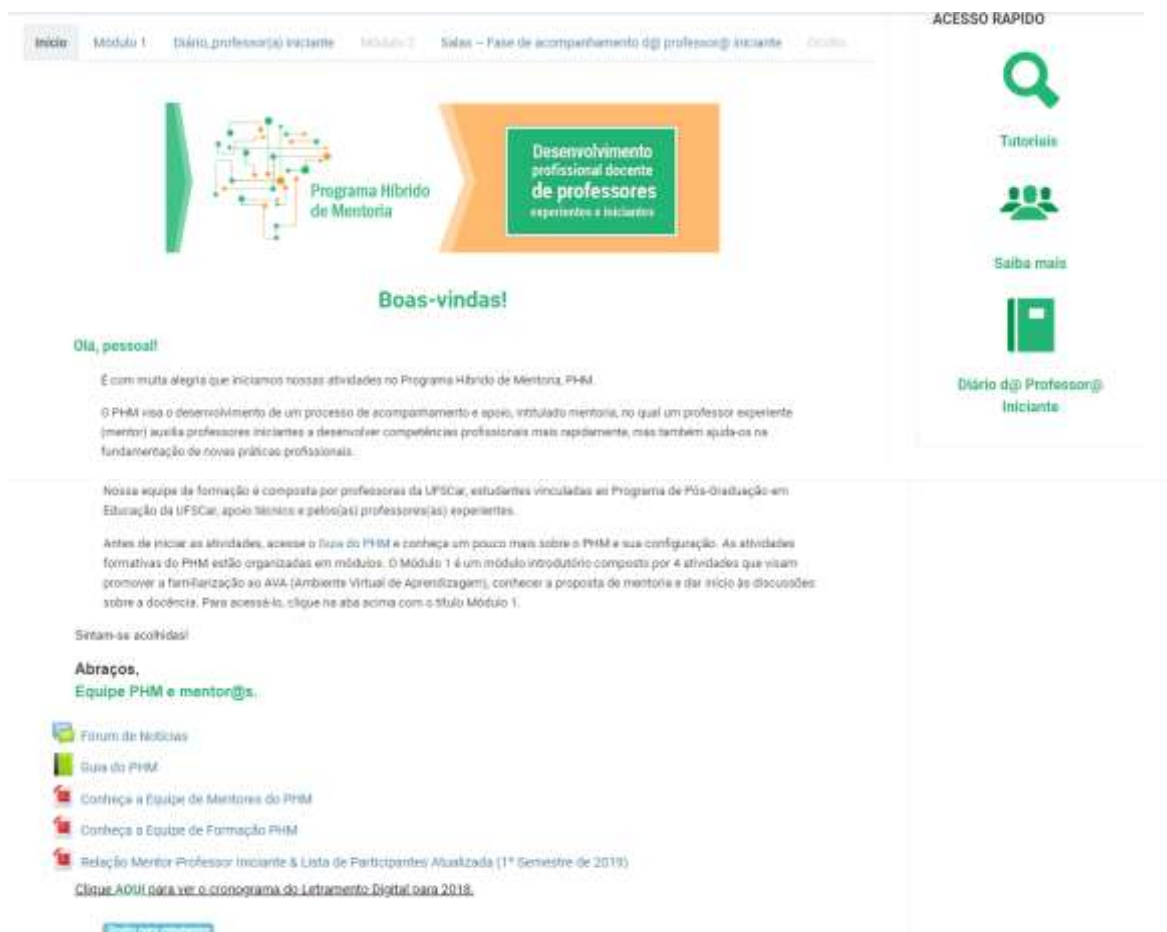
nas reuniões presenciais. É importante destacar também que o ambiente também contou com um fórum destinado à comunicação entre os membros da equipe de formação.

Esta sala de formação para a mentoria foi utilizada durante todo o desenvolvimento do programa como um espaço destinado à continuação das discussões presenciais e de outras atividades formativas de acordo com a demanda das mentoras. É importante destacar que algumas temáticas desenvolvidas neste ambiente foram trazidas pelas mentoras em decorrência das dificuldades apresentadas pelas suas PIs.

O processo de mentoria, no qual as professoras experientes no papel de mentoras acompanharam professoras iniciantes, também foi pensado para ser desenvolvido de maneira híbrida. Contudo, devido à dificuldade em encontrar professoras iniciantes que fossem do município de São Carlos esses encontros presenciais acabaram ficando comprometidos. Conseguiu-se realizar apenas dois encontros presenciais com as PIs, mas devido à distância e compromissos pessoais nem todas conseguiram estar presente. Dessa forma, mesmo não sendo o programado, priorizou-se a utilização do ambiente virtual para a realização das atividades de mentoria.

A sala virtual PHM 2 foi criada no ambiente *Moodle* para que cada uma das mentoras pudesse desenvolver a fase denominada de letramento. A fase de letramento foi dividida em três módulos no qual as professoras iniciantes puderam se apresentar por meio de uma carta de apresentação, falar um pouco sobre sua formação inicial, se familiarizar com o AVA, falar sobre seu início da docência (características, dificuldades, apoios e conquistas) e apresentar sua trajetória profissional por meio da elaboração de um memorial de formação (Figura 1).

**Figura 2.** Ambiente virtual de aprendizagem utilizado para a fase de letramento digital das professoras iniciantes



Fonte: Portal dos professores (UFSCar).

**Quadro 1.** Atividades do Módulo 1 para professores iniciantes participantes do Programa Híbrido de Mentoria

Módulo 1: Familiarização ao AVA e a formação inicial			
Atividade	Ferramenta	Objetivo	Procedimento
<b>Atividade 1.1</b> Conhecendo o seu mentor e entrando em contato	Tarefa	Conhecer o mentor e realizar o primeiro contato professor iniciante-mentor	Primeiramente o professor iniciante deve ler a carta e assistir ao vídeo de apresentação do seu mentor. Após ter realizado essas ações, os professores iniciantes foram orientados a escrever uma carta em resposta ao mentor a fim de se apresentar, fazer perguntas e/ou esclarecer dúvidas.
<b>Atividade 1.2</b> Composição do perfil	Perfil	Elaborar o próprio perfil no AVA descrevendo interesses pessoais e experiência profissional.	O professor iniciante (PI) deve construir o próprio perfil no AVA.



<b>Atividade 1.3</b> Apresentação aos colegas e expectativas iniciais sobre a mentoria	Fórum de discussão	Elaborar uma apresentação de si, considerando a escolha pela carreira docente, a experiência docente e expectativas sobre o Programa Híbrido de Mentoria (PHM).	O professor iniciante (PI) deve postar um comentário sobre suas vivências com a educação (como aluno e como docente) e as suas expectativas em relação ao PHM; ler as postagens dos colegas; interagir e comentar postagens dos outros participantes.
---	--------------------	---	---

**Fonte:** elaboração dos autores do relatório.

**Quadro 2.** Atividades do Módulo 2 para professores iniciantes participantes do Programa Híbrido de Mentoria

<b>Módulo 2: Meu início de docência: características, dificuldades, apoios e conquistas</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento</b>
<b>Atividade 2.1</b> Diário do(a) Professor(a) Iniciante	Diário	Refletir sobre o início da docência e os dilemas e expectativas a ele relacionados na escrita do diário.	Iniciar as anotações no diário, que inclua detalhes, lembranças e reflexões pertinentes a essa fase emblemática da carreira docente.
<b>Atividade 2.2</b> Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas (indicação do período, em meses, em que ocorreram), o que foi ou não solucionado, apoios recebidos e dúvidas que permanecem	Tarefa	Refletir, a partir da construção da linha do tempo, sobre o início da carreira docente.	Elaborar uma linha do tempo descrevendo as dificuldades, resolução de problemas e conquistas no início da carreira docente.
<b>Atividade 2.3</b> Narrativa sobre o próximo ano letivo.	Tarefa	Refletir sobre as aprendizagens ocorridas ao longo do ano e apontar expectativas para o próximo ano letivo.	

**Fonte:** elaboração dos autores do relatório.

**Quadro 3.** Atividades do Módulo 3 para professores iniciantes participantes do Programa Híbrido de Mentoria

<b>Módulo 3: Trajetória profissional: elaboração de um memorial de formação</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento</b>
<b>Atividade 3.1:</b> Leitura e Fórum de discussão sobre o memorial de formação do Profº Amarildo”	Fórum	Ler o memorial do professor mestre Amarildo Gomes Pereira, para poder elaborar uma ou mais postagens no fórum de discussão explorando os elementos/pontos que precisam ser observados: escolarização; escolha pela docência; início da docência; outras etapas da carreira docente. Dialogar/debater com colegas sobre o conteúdo das postagens dos demais participantes (interação entre pares)	Os professores iniciantes (PI) devem acessar o tópico que fora criado para gerar a discussão sobre o tema (leitura e compreensão de memorial) e responder apresentando os elementos/pontos que servem como base para a discussão (escolarização; escolha pela docência; início da docência; outras etapas da carreira docente), bem como interagir com outros participantes para gerar a discussão nos fóruns sobre a temática.
<b>Atividade 3.2:</b> Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação”	Tarefa	Oportunidade de escrever o próprio memorial de formação, tendo como base a leitura de um artigo teórico sobre a construção de um memorial de formação e tendo como exemplo o memorial do professor Amarildo, que deveria ter sido lido na atividade anterior (fórum de discussão). A elaboração do memorial de formação deveria conter os seguintes elementos: escolarização; escolha pela docência; início da docência; outras experiências formativas	Os professores iniciantes deveriam acessar o tópico que fora criado para gerar a discussão sobre o tema (leitura e compreensão de memorial) e responder apresentando os elementos/pontos que servem como base para a discussão (escolarização; escolha pela docência; início da docência; outras etapas da carreira docente), bem como interagir com outros participantes para gerar a discussão nos fóruns sobre a temática.
<b>Atividade 3.3</b> Apresentando o contexto profissional	Tarefa	Para que seja possível iniciar o acompanhamento (mentoria) dos professores iniciantes, nesta atividade os professores iniciantes deveriam elaborar uma narrativa descrevendo seu contexto de trabalho. Alguns dos elementos que devem ser contidos na elaboração do texto: descrever sua escola, os colegas de trabalho e os	Elaborar uma descrição detalhada de aspectos relativos ao exercício da docência: descrever sua escola, os colegas de trabalho e os alunos, traçando um perfil da turma e o que espera deles até o final do ano, ou seja, o que quer que eles de fato aprendam.

		alunos, traçando um perfil da turma e o que espera deles até o final do ano, ou seja, o que quer que eles de fato aprendam.	
--	--	---	--

**Fonte:** elaboração dos autores do relatório.

## Apêndice C - Critérios para a seleção de professores iniciantes

**Quadro 4.** Os critérios para seleção de professores iniciantes da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos participantes do Programa Híbrido de Mentoria

<b>CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES</b>	
<b>Critérios gerais</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ter disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicar ao Programa Híbrido de Mentoria;</li><li>• Ser professor (a) efetivo (a) do ensino público no município de São Carlos;</li><li>• Favorecer o atendimento diversificado de professores atuantes em diferentes turmas (anos) e escolas.</li></ul>	
<b>Critérios específicos</b>	
<b>Educação Infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ter menos de cinco anos de experiência no nível/etapa de ensino;</li><li>• Estar atuando como professor (a) com sala fixa (não ser professor de apoio);</li></ul>
<b>Anos Iniciais</b>	<i>Em caso de empate serão considerados nesta ordem: menor titulação; não ter experiência docente em outro nível de ensino; menor tempo (em meses) de experiência docente em outro nível de ensino.</i>
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ter menos de cinco anos de experiência no nível/etapa de ensino,</li><li>• Preferencialmente, atuantes nos termos I e II do ensino (referente aos anos iniciais do ensino Fundamental).</li></ul> <i>Em caso de empate serão considerados nesta ordem: menor titulação; não ter experiência docente em outro nível de ensino; menor tempo (em meses) de experiência docente em outro nível de ensino.</i>

**Fonte:** elaborado pelos autores deste relatório.

## Apêndice D – Formulário e questionário online para a inscrição de professores iniciantes

Figura 3. Formulário para inscrição no Programa Híbrido de Mentoria.

The image shows a web-based registration form. At the top, there is a blue header with the SEaD logo and the text 'Secretaria Geral de Educação a Distância'. Below the header, the title of the form is 'Formulário para inscrição no Programa Híbrido de Mentoria - UFSCar'. A progress bar indicates 0% completion. The main section is titled 'Dados Pessoais' and contains three input fields: 'Nome completo:', 'Data de Nascimento:' (with a date selection interface and the format 'dd.mm.yyyy'), and 'Idade:'.

Fonte: <http://sistemas2.sead.ufscar.br/questionarios/index.php?sid=61783&lang=pt-BR>

Quadro 5. Questionário de inscrição para a seleção de professores iniciantes

QUESTÕES - QUESTIONÁRIO DE INSCRIÇÃO NO PHM	
Blocos	Questões
<b>PERFIL PESSOAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome completo</li> <li>• Data de nascimento</li> <li>• Idade</li> <li>• Gênero</li> <li>• Cor-raça</li> <li>• Endereço (CEP, rua, número, complemento, cidade e estado)</li> <li>• CPF e RG</li> <li>• Telefone (fixo e celular)</li> <li>• <i>E-mail</i></li> </ul>
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizou o Magistério/CEFAM/Normal Superior?</li> <li>• Fez qual graduação? Instituição onde realizou a graduação e ano de conclusão</li> <li>• Possui outra graduação? Qual? Ano de conclusão.</li> <li>• Está cursando outra graduação? Qual? Em que semestre está?</li> <li>• Realizou Pós-Graduação? Indique o nível, a área e o ano de conclusão.</li> <li>• Está cursando Pós-Graduação? Indique o nível e a área.</li> </ul>

<b>PERFIL PROFISSIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Instituição em que possui vínculo empregatício atualmente e quanto tempo de vínculo possui.</li> <li>● Escola onde atua no momento</li> <li>● A escola que você atua é municipal, estadual ou privada? E há quanto tempo está nesta escola?</li> <li>● Há quanto tempo atua como professor (incluindo todos os níveis/etapas de ensino pelos quais tenha passado)?</li> <li>● Seu contrato de trabalho é efetivo ou temporário? Por quanto tempo?</li> <li>● Está atuando como professor em sala de aula?</li> <li>● Em qual turma está atuando no momento? Qual disciplina leciona?</li> <li>● Indique sua função no momento</li> <li>● Indique sua carga horária semanal de trabalho</li> <li>● Indique o período no qual leciona</li> <li>● Caso você tenha experiência em outras etapas/níveis de ensino, indique em quais níveis/etapas de ensino</li> <li>● Caso você tenha experiência em diversas etapas/níveis de ensino, indique por quanto tempo atuou como professor em cada etapa/nível</li> </ul>
<b>FAMILIARIDADE COM O AMBIENTE VIRTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Você tem acesso à internet em casa?</li> <li>● Você tem acesso à internet no trabalho?</li> <li>● Qual sua principal forma de acesso a internet?</li> <li>● Já realizou cursos a distância?</li> <li>● Já conhece a plataforma <i>moodle</i>?</li> <li>● Já conhece outra plataforma?</li> <li>● Indique, em nota de 0 a 10, qual sua familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem</li> <li>● Caso já tenha contato com ambientes virtuais de aprendizagem, você considera ter dificuldades no uso das ferramentas?</li> <li>● Qual(is) sua(s) maior(es) dificuldade(s)?</li> </ul>
<b>EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PHM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Por que você se interessa em participar do programa híbrido de mentoria?</li> <li>● O que você espera do programa híbrido de mentoria?</li> <li>● Qual a sua disponibilidade semanal, em horas, para participar do Programa Híbrido de Mentoria?</li> </ul>

Fonte: elaboração dos autores do relatório.

## Apêndice E – Modelo do quadro organizacional para o controle das interações entre as díades

Quadro 6 – Modelo do quadro de acompanhamento do diálogo entre Mentora e PI

The image shows a Google Docs interface with a document titled "INTERAÇÕES - MENTORA - PI". The document content is a timeline table for "Módulo 1. Familiarização ao AVA e a formação inicial". The table has five columns: Data, Direção de mensagem, Atividade e ferramenta, Conteúdos, and Observações. The first row of data is for the date XX/11/17, with a direction of message from the mentor to the PI. The activity is "Atividade 1.1: Conhecendo seu mentor e entrando em contato" using the tool "tarefas". The content describes a welcome letter and video presentation. The observations state that the process is collaborative and emphasizes the need for dedication and commitment.

Módulo 1. Familiarização ao AVA e a formação inicial				
Data	Direção de mensagem	Atividade e ferramenta	Conteúdos	Observações
XX/11/17		Atividade 1.1 Conhecendo seu mentor e entrando em contato  Ferramenta: tarefas	Carta de boas vindas e vídeo de apresentação da mentora contando um pouco da sua trajetória profissional, bem como os objetivos e características do Programa, bem como suas expectativas em relação à interação com a PI. Orientação para elaboração de uma carta resposta se apresentando e fazendo perguntas sobre o programa.	"Desejo que o PHM seja um espaço de reflexão, de socialização de práticas, de aprender e de ensinar. Tudo realizado de forma colaborativa. Seremos parceira neste processo e espero auxiliá-la nas suas dúvidas, elencar prioridades e junt@s conseguirmos encontrar formas para solucionar as necessidades. Espero que tenhamos sucesso nesses estudos. Lembrando que o êxito dependerá muito de nossa dedicação, comprometimento e empenho. Esse ambiente virtual de aprendizagem (AVA) será nosso espaço de comunicação. Mas também podemos nos comunicar por e-mail e quando for urgente por whatsapp. Vamos aproveitar esta oportunidade" <a href="#">[Iniciamos as expectativas do trabalho de mentoria] (M.1)</a>

Fonte: elaborado pela autora.





## Apêndice G – Díade A Mentora Vanessa e PI Ananda

Quadro 7 – Dados pessoais, profissionais e de formação da Mentora Vanessa

<b>Pessoal</b>	<b>Idade</b>	40
<b>Profissional</b>	Tempo de docência	16 anos
	Vínculo	Professora efetiva na Rede Municipal e Estadual de São Carlos/SP
	Nível que atua	Anos Iniciais – 1º e 2º ano
	Experiência docente em outros níveis e/ou séries de ensino	Sim - Anos Iniciais
	Período que leciona	Matutino/vespertino
	Carga horária semanal	40 horas
	Experiência como formadora	Não tem
<b>Formação</b>	Formação inicial/ Ano de conclusão/ Instituição	Pedagogia (2000)
	2ª graduação/ ano de conclusão/ Instituição	Não tem
	Formação complementar/ ano de conclusão	Não tem

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 8 – Dados pessoais, profissionais e de formação da PI Ananda

<b>Pessoal</b>	<b>Idade</b>	35 anos
<b>Profissional</b>	Tempo de docência	3 anos e 9 meses
	Vínculo	Professora efetiva na Rede Municipal de Cambará/PR
	Nível que atua	2º ano
	Experiência docente em outros níveis e/ou séries de ensino	Anos Finais - 6º e 7º anos Ensino Médio - 1º, 2º e 3º anos EJA - Termo 1 e 2
	Período que leciona	Vespertino
	Carga horária semanal	33 horas

<b>Formação</b>	Formação inicial/ Ano de conclusão/ Instituição	Licenciatura em Matemática (2005) Universidade Nove de Julho (São Paulo/SP)
	2ª graduação/ ano de conclusão/ Instituição	Pedagogia (2010)
	Formação complementar/ ano de conclusão	Especialização em Instrumentalização Matemática (2009) Especialização em Psicopedagogia (2010) Especialização em Educação Especial (2011)

Fonte: elaborado pela autora.

## Apêndice H – Díade A Mentora Sofia e PI Lara

Quadro 9 – Dados pessoais, profissionais e de formação da Mentora Sofia

<b>Pessoal</b>	Idade	33
<b>Profissional</b>	Tempo de docência	10 anos
	Vínculo	Professora efetiva na Rede Municipal de São Carlos/SP
	Nível que atua	Anos Iniciais
	Experiência docente em outros níveis e/ou séries de ensino	Sim - Anos Iniciais
	Período que leciona	Matutino
	Carga horária semanal	33 horas
	Experiência como formadora	Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais 1º, 2º e 3º (2 anos)
<b>Formação</b>	Formação inicial/ Ano de conclusão/ Instituição	Pedagogia (2006)
	2ª graduação/ ano de conclusão/ Instituição	Não tem
	Formação complementar/ ano de conclusão	Especialização em Psicopedagogia;  Especialização em alfabetização e letramento;  Mestrado em Educação Especial.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 10– Dados pessoais, profissionais e de formação da PI Lara

<b>Pessoal</b>	Idade	37 anos
<b>Profissional</b>	Tempo de docência	4 anos
	Vínculo	Professora efetiva na Rede Municipal de São Carlos/SP
	Nível que atua	1º ano
	Experiência docente em outros níveis e/ou séries de ensino	Anos Iniciais – 1º ano
	Período que leciona	Vespertino

	Carga horária semanal	33 horas
<b>Formação</b>	Formação inicial/ Ano de conclusão/ Instituição	Licenciatura em Ciências Biológicas (2005) UFSCar (São Carlos/SP)
	2ª graduação/ ano de conclusão/ Instituição	Pedagogia (2011)
	Formação complementar/ ano de conclusão	Não tem

Fonte: elaborado pela autora.