

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

JANAILZA MOURA DE SOUSA BARROS

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM) DA  
UFSCar PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS INICIANTEs**

SÃO CARLOS – SP

2021

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

JANAILZA MOURA DE SOUSA BARROS

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM) DA  
UFSCar PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:  
PERSPECTIVA DE PROFESSORAS INICIANTEs**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, para exame de defesa, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza.

SÃO CARLOS – SP

2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Janaílza Moura de Sousa Barros, realizada em 18/02/2021.

#### Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins (UFPI)

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (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 a Deus, primeiramente. Ao  
meu esposo Junior Barros e aos meus  
sobrinhos Marcos, Matheus e Davi.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, da proteção e pelas oportunidades proporcionadas. Tudo em nome d'Ele e para Ele.

Ao meu amigo, namorado, esposo, companheiro de vida, Junior Barros, pela sua paciência, confiança e apoio incondicional para que eu conseguisse realizar essa etapa tão importante da minha vida. Te amo!

À minha família, pelo apoio, pela compreensão da minha ausência e da minha distância. Em especial aos meus pais, José Facundo e Maria das Neves. Obrigada por todos os ensinamentos, todos os conselhos e ajuda.

Aos meus sobrinhos, Marcos, Matheus e Davi, por serem “presentes” de Deus em minha vida e minha motivação, meu combustível para seguir nessa caminhada chamada “Vida”.

Aos meus irmãos, Jailza e Jailson, em especial ao meu eterno irmão Jailton (*in memoriam*) que não está presente fisicamente, mas o sinto junto a mim, sempre, em todos os momentos! Saibam que vocês são muito importantes para mim.

Aos meus sogros, Erinalda e Chagas Barros, minhas cunhadas, Maria de Fátima e Maria Rita, meus concunhados, Pedro Afonso e Jairo Barros, pelo apoio de sempre, pelas palavras de incentivo e por nunca me deixarem desanimar, mesmo diante dos vários obstáculos.

À Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, pela paciência, dedicação e confiança depositadas em mim. Não tenho nem palavras para agradecer o quanto você foi/tem sido importante para a minha formação pessoal e profissional.

À banca do exame de qualificação, professoras Dras. Aline Reali e Maria da Conceição, por terem aceitado o convite e estarem comigo nesse momento especial. Vocês são minhas referências.

À Brenda, minha companheira de moradia, que se tornou minha melhor amiga. À Tarciana, que me recebeu de braços abertos quando precisei e não deixou que eu desistisse. Agradeço às duas, pela parceria, pelos momentos de alegria, tristeza, angústias e vitórias, compartilhados.

Às participantes da pesquisa, pela disponibilidade em contribuir para esse estudo que se fez/faz tão importante no campo de formação docente.

Aos amigos e às professoras da linha de pesquisa: “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais”, em especial à professora Rosa Anunciato e às minhas irmãs de orientação, Jéssica e Laís.

A todos, minha profunda gratidão!

*“Como professor devo saber que sem a  
curiosidade que me move, que me inquieta, que  
me insere na busca, não aprendo nem ensino”  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo 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. O PHM é um programa que acompanha e auxilia professores em início de carreira. O referencial teórico pautou-se na literatura sobre formação e profissão docente, professor iniciante, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência e programas de indução. Os dados utilizados nesta investigação referem-se às narrativas e produções desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por quatro professoras iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, uma entrevista (online) contemplando aspectos relacionados ao processo formativo, às práticas pedagógicas e às aprendizagens desenvolvidas durante o programa. Os dados apontaram que as principais motivações das docentes em ingressar no programa estavam relacionadas à possibilidade de: compartilhar conhecimentos; aprender com professores mais experientes; melhorar a prática pedagógica. No que concerne às expectativas elencadas pelas docentes elas estavam direcionadas a: compartilhar experiências, dificuldades, inseguranças; aprender novos conhecimentos; tirar dúvidas em relação à sala de aula, ao aluno; melhorar a ação docente e auxiliar os alunos nas dificuldades. Enquanto isso, as demandas manifestadas/percebidas diziam respeito à vários cenários: i. Gestão da classe: o trabalho com os alunos, as dificuldades de aprendizagens, com turmas diversificadas quanto ao nível de aprendizagem; comportamento dos alunos; imprevistos; dificuldades dos alunos nas disciplinas de português e matemática; dificuldade em reconhecer e trabalhar com alunos Público Alvo da Educação Especial. ii. Processo de Ensino-Aprendizagem: como elaborar e aplicar atividades de acordo com as especificidades dos alunos; planejar, elaborar e executar aulas; como trabalhar as dificuldades dos alunos em língua portuguesa e matemática; iii. Profissão docente: insegurança e falta de experiência; iv. À Escola: manejar e utilizar materiais solicitados/disponibilizados pela instituição e/ou órgão educacional. No que tange à base de conhecimento para o ensino, os dados evidenciaram pouca presença do conhecimento pedagógico do conteúdo; a existência de alguns indícios do domínio do conteúdo específico; e o que ficou mais destacado/evidenciado: o domínio do conhecimento pedagógico geral. Por fim, 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; melhora 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; melhora 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

**Palavras Chaves:** Formação e Aprendizagem docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Mentoria. Programa de Indução à docência. Professores Iniciantes.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to identify and analyze if / and how the Hybrid Mentoring Program (HMP) contributed to the professional development of beginning teachers participating in it. The data analyzed was from oral and written narratives. HMP is a program that monitors and assists early-career teachers. The theoretical framework was based on the literature on teacher education, teaching profession, beginning teacher, learning about teaching, professional development of teaching and induction programs. The data used in this investigation refer to the narratives and productions developed in the Virtual Learning Environment (VLE) by four beginning teachers of the Early Years of Elementary Education and, also, an interview (online) contemplating aspects related to the education process, pedagogical practices and the learning developed during the program. The data showed that the main motivations of teachers to join the program were related to the possibility of: sharing knowledge; learning from more experienced teachers; improving teaching practice. Regarding the expectations listed by the teachers, they were directed to: sharing experiences, difficulties, insecurities; learning new knowledge; answering questions regarding the classroom, the student; improving teaching action and assisting students in difficulties. Meanwhile, the manifested / perceived demands related to several scenarios: i. Class management: working with students, learning difficulties, with different classes regarding the level of learning; student behavior; unforeseen events; students' difficulties in the subjects of Portuguese and mathematics; difficulty in recognizing and working with students Target Audience of Special Education. ii. Teaching-Learning Process: how to design and apply activities according to the students' specificities; plan, develop and execute classes; how to work with students' difficulties in Portuguese and mathematics; iii. Teaching profession: insecurity and lack of experience; iv. School: handling and using materials requested / made available by the institution and / or educational agency. Regarding the knowledge base for teaching, the data showed little presence of pedagogical knowledge of the content; the existence of some evidence of the specific content domain; and what was most highlighted: general pedagogical knowledge domain. Finally, the contributions of participation in the program mentioned by the teachers were: i. For / by students: advances in reading, writing, interpreting and rewriting texts; progress in performing mathematical activities; improvement in student behavior, in group work. ii. For teaching practice: development of new teaching strategies; interact with students, with content; improvement in teaching practice; dealing with student behavior; greater security in planning, in the development of diversified / specific activities for each student; learned about evaluation strategies; understood how to perceive the students' level of difficulty / learning, how to assist in group work; organize the routine; improvement in the relationship with the children's families; iii. For the professional development of teachers: improving the knowledge base for teaching and the pedagogical reasoning process; they learned about the profession, training/education, identity and teaching responsibility; what it means to be a teacher (good teacher); about the classroom, students; about teaching practice.

**Keywords:** Teacher Education. Learning about teaching. Teacher Professional Development. Mentoring. Teaching Induction Program. Beginning Teachers.



## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1-</b> Base de Conhecimento para o Ensino .....	30
<b>FIGURA 2-</b> O processo de raciocínio pedagógico .....	32
<b>FIGURA 3-</b> Algumas propostas de indução e mentoria no Brasil .....	50
<b>FIGURA 4-</b> Organização do trabalho de acompanhamento no PHM .....	62
<b>FIGURA 5-</b> Estrutura do contexto virtual do PHM.....	65
<b>FIGURA 6-</b> Layout do site do Portal dos Professores .....	65
<b>FIGURA 7-</b> Layout da página principal do PHM.....	66
<b>FIGURA 8-</b> Layout da página inicial das salas de mentoria .....	67
<b>FIGURA 9-</b> Layout das atividades da sala de uma mentora .....	70

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1-</b> Narrativas e produções desenvolvidas pelas professoras iniciantes: resultados encontrados – ano/período de realização .....	71
<b>QUADRO 2-</b> Análise dos dados - Exemplo .....	75
<b>QUADRO 3-</b> Participantes da pesquisa .....	77
<b>QUADRO 4-</b> Motivações e expectativas das professoras iniciantes em relação ao PHM....	154
<b>QUADRO 5-</b> Demandas formativas manifestadas pelas professoras iniciantes ao PHM.....	157
<b>QUADRO 6-</b> Evidências relacionadas à Base de Conhecimento para o Ensino das PIs.....	160
<b>QUADRO 7-</b> Contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo PHM .....	162

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1-</b> Resultados encontrados na primeira busca na BDTD.....	41
<b>TABELA 2-</b> Resultados encontrados na segunda busca na BDTD .....	43
<b>TABELA 3-</b> Número de professoras iniciantes e mentoras e suas respectivas modalidades de ensino.....	60

## **LISTA DE SIGLAS**

**AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio

**FAPESP** – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo

**PHM** – Programa Híbrido de Mentoria

**PIBID** – Programa institucional de Bolsa de iniciação à Docência

**PM** – Programa de Mentoria

**PFOM** – Programa de Formação Online de Mentores

**TICs**- Tecnologias da Informação e Comunicação

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

**UESPI** – Universidade Estadual do Piauí

**EJA**- Educação de Jovens e Adultos

**PAEE**- Público Alvo da Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Minha trajetória de vida pessoal e profissional .....	14
<b>2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA</b> .....	24
2.1 Formação e Profissão docente .....	24
2.2 Aprendizagem da Docência e Desenvolvimento Profissional docente .....	27
2.3 Professor Iniciante: desafios e aprendizagens no início de carreira .....	37
2.3.1 <i>Pesquisas desenvolvidas sobre Professor iniciante, Programas de Indução à docência e Desenvolvimento Profissional Docente</i> .....	41
2.4 Programas de Indução: contribuições para o Desenvolvimento profissional docente .....	47
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	55
3.1 Os caminhos da Pesquisa .....	55
3.2 Cenário: Programa Híbrido de Mentoria - PHM .....	58
3.3 Caminhos da pesquisa de Dissertação: a seleção e organização dos dados .....	70
<b>4 PHM- CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS E PRODUÇÕES?</b> .....	76
4.1 Perfil das participantes: Características pessoais e profissionais .....	76
4.2 Apresentação e Discussão dos Dados .....	77
4.2.1 Professora Iniciante Alexia .....	78
4.2.1.1 Motivações e Expectativas iniciais em relação ao PHM .....	79
4.2.1.2 Demandas formativas manifestadas pela docente durante a participação no PHM .....	81
4.2.1.3 Elementos da Base de Conhecimento para o Ensino .....	85
4.2.1.4 Contribuições e aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM .....	88
4.2.2 Professora Iniciante Ananda .....	93
4.2.2.1 Motivações e Expectativas iniciais em relação ao PHM .....	94
4.2.2.2 Demandas formativas manifestadas pela docente durante a participação no PHM .....	95
4.2.2.3 Elementos da Base de Conhecimento para o Ensino .....	107
4.2.2.4 Contribuições e aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM .....	115
4.2.3 Professora Iniciante Elane .....	118
4.2.3.1 Motivações e Expectativas iniciais em relação ao PHM .....	120
4.2.3.2 Demandas formativas manifestadas pela docente durante a participação no PHM .....	120
4.2.3.3 Elementos da Base de Conhecimento para o Ensino .....	125
4.2.3.4 Contribuições e aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM .....	128
4.2.4 Professora Iniciante Lara .....	134
4.2.4.1 Motivações e Expectativas iniciais em relação ao PHM .....	136
4.2.4.2 Demandas formativas manifestadas pela docente durante a participação no PHM .....	137
4.2.4.3 Elementos da Base de Conhecimento para o Ensino .....	143
4.2.4.4 Contribuições e aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM .....	147
<b>SÍNTESE DOS RESULTADOS</b> .....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	172
<b>APÊNDICES</b> .....	

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado, cuja pesquisa está vinculada à linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A temática da pesquisa está relacionada à formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Seu objetivo é 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.

O Programa Híbrido de Mentoria foi uma pesquisa-intervenção idealizada e desenvolvida, de 2017 a 2020, por professores e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição, além de contar com a participação de professores experientes da rede municipal de educação da cidade de São Carlos, São Paulo, e com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP<sup>1</sup>). O referido programa foi constituído pela primeira versão, PHM I, que teve início em agosto de 2017 e finalizou em julho de 2019 (duração de 24 meses) e pela segunda versão, PHM II com duração de 18 meses (agosto de 2019 a dezembro de 2020), sendo que este último período não faz parte do corpus desta pesquisa.

O PHM visou o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e apoio intitulado: Mentoria. Através deste, um Professor Experiente (mentor) e com formação adequada pode auxiliar Professores Iniciantes (PIs) a desenvolverem competências profissionais mais rapidamente, ajudando-os também na fundamentação de novas práticas profissionais por meio de atividades presenciais e virtuais (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Desenvolver um programa de indução é fundamental, uma vez que o início da carreira docente é um período de aprendizagens intensas em contextos pouco conhecidos, nos quais professores iniciantes vivenciam uma rede de desafios e demandas, marcados por inseguranças, medos, dúvidas, tensões, angústias e dificuldades; deste modo, se os iniciantes não tiverem suporte e apoio, o otimismo inicial pode ser convertido em desânimo e levar ao abandono da carreira docente (LIMA, 2006; PAPI; MARTINS, 2010).

---

<sup>1</sup> Projeto do PHM tem aprovação no comitê de ética sob o n° 2093978.

Diante disso, a questão central do presente estudo é: Quais as contribuições proporcionadas pelo PHM para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes? Já os objetivos específicos são: i. Compreender as motivações e expectativas das professoras iniciantes sobre o Programa Híbrido de Mentoria (PHM); ii. Identificar as demandas formativas manifestas pelas professoras iniciantes ao ingressarem no programa; iii. Identificar elementos da Base de Conhecimento das professoras iniciantes e iv. Evidenciar as aprendizagens das professoras iniciantes, durante o programa.

Para que seja possível descrever o *locus* da pesquisa com maior detalhamento, é indispensável contextualizar a estrutura do trabalho de mestrado. Portanto, o primeiro capítulo aborda a apresentação da pesquisa, os objetivos traçados, a justificativa e a exposição estrutural do trabalho escrito, como já explicitado, bem como uma breve descrição da trajetória de vida pessoal e profissional da pesquisadora, pouco mais adiante.

O segundo capítulo traz a apresentação da base teórica, fazendo uma discussão com os principais autores da área de formação de professores, que abordam o assunto em análise.

O terceiro capítulo vem estruturado com os procedimentos metodológicos da pesquisa, contemplando o tipo de pesquisa desenvolvida, o cenário e participantes escolhidos, bem como a trajetória de seleção, organização e análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta os dados analisados e os resultados encontrados, juntamente com as devidas considerações fundamentadas em autores que tratam o referido assunto.

Por fim, temos uma síntese dos resultados encontrados e as considerações finais, desenvolvidas com base em todo o trabalho de pesquisa realizado, além da exposição das referências e dos apêndices.

### 1.1 Trajetória de vida pessoal e profissional<sup>2</sup>

Caros leitores, convido-os agora a conhecerem as minhas lembranças escolares, as minhas experiências de vida, o meu percurso como aluna e docente, todo o processo formativo que venho construindo. Trago uma narrativa desde a minha infância, passando

---

<sup>2</sup> Nesta parte, o texto foi escrito em primeira pessoa, pois trata-se de uma narrativa das trajetórias da pesquisadora deste estudo.

pelo Ensino Fundamental e Médio, até chegar ao Ensino Superior, e as experiências como docente nas diferentes modalidades de ensino. O pensamento de Oliveira (2011) ilustra muito do que defendo neste trabalho:

As narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar, trabalho etnográfico da sala de aula e casos de ensino e explicitação e reflexão sobre episódios marcantes [...] trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as viveu e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações (OLIVEIRA, 2011, p. 291).

No excerto acima, Oliveira (2011) fala a respeito das memórias docentes e das emoções que elas trazem; essa é realmente uma experiência muito significativa para os professores. É exatamente por isso que ao (re)construirmos nossa memória estamos também modificando o presente e alterando o futuro. Corroborando essa ideia, Guedes-Pinto (2019), aponta que o trabalho com a memória amplia nosso horizonte de possibilidades, pois ela nos mobiliza e gera novas ações.

### *O Jardim de infância*

Nasci em Picos, pequena cidade do Piauí; sou filha de um feirante e uma dona de casa, a filha caçula entre quatro irmãos. Fiz a maior parte da minha escolarização em escola pública, sempre gostei de estudar, adorava ir para a escola e quando chegava em casa já ia direto fazer as tarefas escolares.

Quando eu tinha 5 anos, em 1997, minha mãe me matriculou no Jardim I (como chamavam naquela época a Educação Infantil), na escola Unidade Escolar Ozildo Albano (em Picos). Lembro como se fosse hoje, da minha primeira professora, a tia Lusiene, uma professora muito amorosa, atenciosa, tranquila, amável, com coração enorme. Lembro-me das aulas em que ela cantava as vogais, os numerais, o alfabeto. Ela fazia diversas atividades de pintura, de colagem, de dança, utilizando músicas e brincadeiras. Eu aprendia muito. Lembro que ela sempre me elogiava, dizia que eu aprendia muito rápido e fazia as tarefas com facilidade. Lembro da sala de aula toda decorada, com as vogais em formato de personagens; ela todo dia contava a historinha de um. Assim, aprender se tornava uma atividade muito prazerosa e divertida.

A professora Lusiene foi a minha segunda referência como professora, acredito que levarei comigo muitas características dela. A primeira referência que tenho comigo, de professor, foi meu avô materno, *José Leal e Silva*; falarei um pouco sobre ele mais adiante.



*Anos iniciais do Ensino Fundamental: quanta mudança*

Costumo sempre enfatizar que minha trajetória escolar foi, noventa por cento, construída no seio de escolas públicas. Tenho muito orgulho dessa trajetória! Apesar das poucas condições, tive a oportunidade de vivenciar cada etapa da melhor forma possível, claro, sempre com o auxílio da minha família.

Chegando ao Ensino Fundamental, percebi uma mudança profunda, desde a recepção até as metodologias utilizadas pelas professoras. Não eram mais aulas dinâmicas, divertidas, descontraídas. Agora, tínhamos que fazer cópias e mais cópias de atividades no caderno, quatro aulas diferentes durante um dia, com quatro professores diferentes. Mas sempre tem aquele professor que mais marcou sua vida, não é? Seja de forma positiva ou não!

Lembro-me perfeitamente de duas, sendo que uma era estagiária, professora Remedinha; anos depois tive o prazer de reencontrá-la e nos tornamos vizinhas. A outra professora dava aula de História, era a Ilka Sherlem. Recordo-me que as aulas dela eram maravilhosas, conseguíamos viajar na história, porque ela contava de uma forma diferente, trazia imagens, vídeos, historinhas em quadrinhos, diversas estratégias que facilitavam a aprendizagem de todos. Ao final, respondíamos juntos as atividades propostas no livro, sem muitos problemas. Na hora da prova, as questões estavam diferentes das do livro, mas conseguíamos responder. Ela não fazia somente provas, ela dava outras atividades como forma de atribuição de nota, como participação em sala, discussão, pesquisas em outras fontes, quiz, projetos. Era uma professora muito bonita, alta, loira, cabelos lisos, sempre perfumada, andava sempre de batom e com roupas muito elegantes, eu a admirava demais.

*Ensino Médio (2007 a 2009)*

Então, chegou o momento de iniciar o Ensino Médio. Grandes expectativas para o futuro. Muitas pessoas questionando sobre qual profissão iria seguir. Mas até então eu tinha em mente prestar vestibular para o curso de Direito; não foi bem assim que aconteceu.

Minha trajetória no Ensino Médio foi bem turbulenta e diversificada. Estudei em três instituições totalmente diferentes: uma escola pública com formação técnica (permaneci por poucas semanas, logo os professores entraram em greve e eu optei por transferir para outra escola); na segunda escola matriculei-me no ensino médio junto ao pedagógico-Normal Superior, cursei apenas o primeiro ano do Ensino Médio. Lembro-me

vagamente dos professores, mas a forma de ensino era muito diversificada e o formato das aulas bem distintos.

No segundo ano do Ensino Médio, as greves se intensificaram novamente, chegando a quase dois meses; não tinha como continuar na escola pública. Então, como eu era muito preocupada em perder o ano e/ou ficar reprovada, insisti com meu pai para entrar em uma escola particular de Picos. Com muito sacrifício, sempre prezando pelo melhor para mim e para os meus irmãos, ele fez minha matrícula na escola particular (terceira escola).

Fiquei nesse colégio até o terceiro ano. Ao final do 3º ano (Ensino Médio), consegui passar em segundo lugar para Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI); nesta época, ela ainda tinha seu vestibular próprio, não usava o ENEM como nota para entrar na instituição, mesmo assim era bem concorrido, lembro que eram mais de 8 pessoas para uma vaga. Minha outra opção foi Direito na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde fiquei apenas classificada, este era ainda mais concorrido, mais de 25 pessoas por vaga. Eu até tinha pretensão de cursar direito, mas meu coração sempre pendeu para o lado da docência, desde pequena (risos).

Com isso, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2010. Egressa do Ensino Médio, nem tive tempo de respirar um pouco, foi muito bom. Vou fazer uma pausa aqui, mas por um bom motivo, tenho que falar de uma pessoa que, a minha primeira fonte de inspiração, o responsável pela minha pretensão em ser professora, meu avô materno, *José Leal e Silva*.

#### *Um mestre-escola em minha vida*

Desde os primeiros anos de vida, meus pais me levavam, nas férias, para a casa dos meus avós maternos: José Leal e Silva e Maria das Dores Moura e Silva, no pequeno povoado de Olho d'Água. Meu avô era mestre-escola, formado em Normal Superior (magistério), um professor da rede estadual de educação do Piauí.

Ele morava onde funcionava a escola, não tinha grupo escolar ou uma estrutura que pudesse ser utilizada para receber os alunos, todo material que ele precisava o Estado mandava (livros, cadernos, lápis, borrachas); a minha avó era a merendeira. Dentre os alunos estavam seus próprios filhos, sobrinhos, primos, netos e parentes. Tudo isso já dava uma sala bem farta de alunos (risos), bem diversificada, multisseriada, com alunos de várias idades, Razão pela qual meu avô adaptava os conteúdos aos alunos que tinha.

Ainda consigo visualizar em minha mente a casa grande, no interior, com muitos quartos, uma varanda, uma sala enorme, cozinha, fogão à lenha, muitos livros, cadernos, materiais escolares dos alunos; e ele sempre nos deixava brincar em meio a tudo aquilo. Ele, mesmo nas férias, quando seus alunos não estavam, gostava de nos ensinar. Ensinava a tabuada cantando, a história sobre o Brasil e Piauí, era uma viagem no tempo, Português era divertido, enfim, foi a partir da experiência com meu avô materno que eu senti vontade de ser professora, queria ser como ele, ensinar às crianças todas as disciplinas.

Tenho em minha mente ainda a estrutura da casa; as paredes que dividiam os cômodos eram meias-paredes e em cima delas meu avô colocava várias e várias caixas de livros pendurados. Ele diversificava a forma e os locais onde ia lecionar, dava aula na área, embaixo de uma árvore, no quintal, na sala, em todas as partes da casa. Era muito bom vivenciar as aulas do meu querido avô. Mas, ele era bem firme, naquele tempo ainda existia a palmatória, certa vez ele me mostrou a que tinha em sala de aula. Mas ele me relatou que nunca precisou usá-la. Ele conseguia ser firme em sala, manter a disciplina e a rotina, devia ser por conta da sua postura, ora mais séria, ora mais divertida. Depois de algum tempo, construíram uma escola no povoado e meu avô passou a ensinar lá.

Meu avô faleceu no ano de 2017. Ele foi e sempre será minha referência de educador, de professor, um homem de fibra, que criou 11 filhos no interior do Piauí, com salário e vida de professor.

#### *O tão desejado Curso Superior: Pedagogia (2010 a 2014)*

Voltando então à minha entrada no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2010. Fiquei muito feliz e com aquela expectativa de iniciar um curso que me formaria para ser professora.

Tive professores maravilhosos, como Dolores, Antônia Regina, Maria da Conceição, Marta Rochelly, Luiza Xavier, Leonardo Severo, Maria César e minha sogra, Erinalda Barros, que me ajudaram muito a seguir nesse caminho da docência. Elas têm um modo diferente de dar aula, uma metodologia que atraía a atenção dos alunos. Não sei se eram as discussões, os debates, as atividades práticas, as narrativas desenvolvidas por elas, mas sei que tudo isso me motivava a aprender e participar das aulas. Eles passaram a ser referências para minha vida pessoal e profissional.

Entre na graduação e logo em seguida me casei. Comecei a trabalhar com digitação e xerox, passava o dia todo trabalhando e a noite ia para a Universidade, muitas vezes

chegava atrasada nas aulas. Trabalhei nessa função até 2013, mas logo fui ser comerciante, numa banca de frutas. Acreditava que nesse novo serviço seria mais tranquilo; engano meu. Passei a chegar ainda mais atrasada nas aulas, estudava para as atividades e avaliações em cima da hora, no meio da feira, vendendo verduras. Trabalhei na feira por pouco menos de um ano.

No final, deu tudo certo! Finalizei o curso de Pedagogia no segundo semestre de 2014, entre dificuldades e aprendizados, medos e conquistas, angústias e alegrias, consegui concluir. Colei grau no início de 2015.

### *Início da carreira docente na Educação Básica*

Bem, voltando ao ano de 2013, ainda cursando Pedagogia na UFPI, iniciei a carreira docente. Até então, trabalhava na feira vendendo verduras. Fui trabalhar numa escola particular na cidade de Picos, com uma turminha de Educação Infantil, crianças de 2 anos. Fiquei muito feliz, pois nem havia terminado a graduação e já iniciaria na carreira docente.

A minha primeira experiência docente foi numa turma de infantil II (crianças na faixa etária de dois anos), turminha com apenas 5 crianças, ainda hoje lembro os nomes: Maria Vida, Pedro Kauã, Enzo, Romeu e Esther. Como eram poucos alunos, pensei que seria mais tranquilo, que eu conseguiria desenvolver melhor, ledô engano. Tudo que eu planejava para o dia encerrava rapidamente, por ser uma turma muito pequena, então, eu ficava sem mais atividades. Com o passar dos dias fui desenvolvendo meu planejamento de acordo com essa situação, ou seja, buscando inserir mais atividades para o dia a dia, para a prática em sala de aula, de modo que os alunos não ficassem dispersos e sem interatividade.

Confesso que nesse início senti muita insegurança, medo, receio de os pais não gostarem do meu trabalho, sem contar a responsabilidade que era cuidar daqueles pequenos. O início foi bem difícil.

Lembro que vivenciei/presenciei alguns episódios de mordidas; uma criança não falava ainda e quando os outros pegavam seu brinquedo ela se defendia mordendo. Eu ficava desesperada, com medo da reação dos pais, da coordenação e direção da escola, pois era uma rede de ensino particular, nós éramos muito cobrados por diversas coisas, inclusive por isso.

No ano seguinte, nessa mesma escola, trabalhei com uma turminha de crianças na faixa etária de três anos. Novas dificuldades, novos desafios, os mesmos medos, as mesmas inseguranças, mas, à medida que o tempo foi passando, as coisas pareciam mais amenas.

Trabalhei também em escolas públicas, municipais e estaduais da cidade de Picos, em turmas de educação infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também no 1º ano do Ensino Médio (com a disciplina de Ensino Religioso). Tive a oportunidade de conhecer todas essas etapas de ensino, suas singularidades, diferenças, especificidades.

A cada sala que você entra, cada aluno que você convive/auxilia, você se sente como uma professora iniciante novamente. Os sentimentos de medo, insegurança, ansiedade, receio continuam, mas, a cada novo ingresso, de uma forma diferente.

As crianças pequenas requerem um maior cuidado, atenção, uma abordagem de ensino diferenciada. Já as maiores são mais independentes, você tem outra maneira de mediar, de trabalhar com elas. Foram experiências muito boas, que contribuíram muito para o meu desenvolvimento profissional.

#### *Início da docência no Ensino Superior (2017-2019)*

Assim que finalizei dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, no ano de 2016, prestei concurso para professor substituto na Universidade Federal do Piauí, para o curso de Pedagogia e, no dia 10 de abril de 2017, iniciei minha prática docente no ensino superior, outra experiência muito gratificante e enriquecedora. Lá estava eu iniciando, novamente, mais uma fase da minha carreira docente, mais uma vez como docente iniciante.

Confesso que nos primeiros dias, meses, eu estava um pouco apreensiva e nervosa, inclusive no dia anterior à minha primeira aula, nem consegui dormir direito, planejando e estudando. No dia seguinte cheguei com antecedência de mais ou menos uma hora. Fui perdendo o medo, a angústia foi diminuindo, porém aquele friozinho na barriga sempre permanece (risos). Toda sala nova que você entra é aquela tensão em conhecer os alunos, como eles nos irão nos receber, como será o desenvolvimento na disciplina e como irão se portar diante da metodologia de trabalho.

Fiquei na UFPI por dois anos lecionando as disciplinas de: Didática, Avaliação da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Didática da Educação Física, Recreação e Lazer, Ética e Educação, Legislação e Organização da Educação Básica, dentre outras.

Foi uma experiência muito gratificante, tive a oportunidade de aprender e ensinar. As leituras eram totalmente diferentes das que eu estava habituada (educação básica), o planejamento de aulas também deveria ser realizado de outra forma. Eu estava mais uma vez me vendo na posição de aprendiz. Apesar de já ter sido aluna de graduação, estar agora na posição de professora e era totalmente diferente. Foi uma oportunidade única,

identifiquei bastante com o ambiente, acredito que pelo fato de ser um público adulto e eu ter oportunidade de diálogos mais extensos e facilitadores e também por poder proporcionar e colaborar na formação de futuros professores. Enfim, isso fez despertar em mim a vontade de querer continuar atuando nesse contexto.

### *O Mestrado em Educação*

Desde que finalizei a graduação, o meu grande desejo era ingressar no mestrado em educação. Almejava aprender e conhecer mais sobre a docência e principalmente sobre formação de professores, além de poder melhorar minha formação, tanto pessoal quanto profissional.

Acreditava que no mestrado eu poderia ampliar a minha formação e contribuir para a formação de futuros professores. Tentei por três anos a seleção de mestrado no meu estado, Piauí, mas não consegui. Foi então que, em uma viagem de férias a São Paulo (julho de 2018), na casa de tios e tias, tive a ideia de prestar seleção para o Estado de São Paulo. Pesquisei as universidades que ofertam mestrado na minha área e encontrei a UFSCar, que por sinal é tida como uma das cinco melhores universidades do Brasil, com os melhores Programas de Pós-Graduação. Então optei pela UFSCar e comecei a pesquisar os editais, professores e linhas de pesquisa.

Em meio à turbulência de dar aulas, estudar, planejar, tanto para a Escola do Estado (Ensino Médio) quanto para a UFPI (nos cursos de graduação), comecei a me preparar para a seleção de Mestrado em Educação. No final deu tudo certo. Consegui, com a graça do Senhor, passar na seleção da UFSCar. Finalizei o meu contrato na UFPI e pedi desligamento da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. No início do ano de 2019 mudei para São Carlos, São Paulo.

Assim que iniciei minhas atividades acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, mais precisamente na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, conheci o Programa Híbrido de Mentoria-PHM.

As professoras comentaram sobre o programa e eu fiquei muito curiosa em saber como era e quais atividades eram desenvolvidas. Foi então que comecei a participar das reuniões e encontros e fiquei encantada com a proposta de acompanhar e auxiliar professores iniciantes e experientes no desenvolvimento profissional docente. Fiquei a pensar nas diversas vezes que precisei de ajuda, durante as minhas primeiras vivências em sala de aula e nunca tinha a quem recorrer.

Com base nisso, veio a decisão de pesquisar o programa e principalmente o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes que participam da iniciativa. Fiquei bastante curiosa em saber, na concepção delas, se/e de que forma o programa contribui/contribuiu para o desenvolvimento profissional docente delas.

Na UFSCar tive/tenho a valiosa oportunidade de vivenciar experiências que em muito contribuíram/contribuem para o meu desenvolvimento profissional. Convivi/convivo com professoras maravilhosas, muito acolhedoras, inteligentes e humildes.

A minha participação no PHM não se limitou apenas à pesquisa desta dissertação. Com a finalização do contrato de algumas tutoras que atuavam junto a iniciativa, a equipe responsável pelo programa abriu uma seleção para ingresso de novos tutores, diante disso participei do processo seletivo e posteriormente fui chamada. Fiquei por 9 meses como técnica TT3 (bolsista FAPESP), auxiliando as professoras experientes na interação/trabalho de mentoria com as docentes iniciantes, e além disso, auxiliei nos estudos, pesquisas e análise de dados junto a equipe de professoras pesquisadoras da iniciativa.

Esta experiência como tutora foi outro momento bastante significativo para o meu desenvolvimento (pessoal e profissional). Aprendi bastante com as professoras experientes, principalmente as que atuavam na modalidade de educação infantil (que foram as que eu auxiliei mais), aprendi não apenas conteúdos, estratégias de ensino, mas também sobre a essência da educação, da profissão docente, as dificuldades mas também as alegrias, as descobertas, o quanto é satisfatório ser professor, que os frutos de nosso plantio são colhidos não são imediatos, só depois de muito caminho percorrido ele nascerá, mas que no final todo esforço vale a pena: a satisfação em ver uma criança amarrar o cadarço do sapato, falar as primeiras palavrinhas, o abraço carinhoso recebido, quando seu aluno consegue identificar as cores, sorrir com o desabrochar de uma semente de feijão, reconhecer os números no folheto de supermercado. Enfim, aprendi sobre paciência, amor, reconhecimento, suavidade, leveza na fala, compreensão do olhar; aprendi a estar atento aos mínimos detalhes, sentimentos que uma criança transmite sem dizer uma só palavra; aprendi sobre o eu e sobre o outro, sobre ajudar a quem precisa (e quem não precisa também, quem não pede nossa ajuda, mas que percebemos ser necessário); aprendi sobre ter força, coragem, ser forte e enfrentar o dia a dia de uma sala de aula. Aprendi sobre inclusão, sobre diversidade, sobre respeito, e outras coisitas mais (risos). Aprendi tudo isso nesses dois anos de mestrado e de participação no PHM, só tenho a agradecer a cada um que contribuiu de alguma forma nesta fase do meu percurso formativo.

A escrita desta narrativa trouxe um misto de sentimentos, de saudades e decepções, de ressignificações, de compreensões, reflexões sobre o eu e sobre o outro; sobre as minhas práticas, vivências e experiências. Pude perceber o quanto aprendi com cada professor, cada aluno, cada um com quem eu pude compartilhar da companhia, dos conhecimentos, das aprendizagens. Somos seres em constante crescimento e precisamos do outro para viver, compartilhar momentos, vivências, sabores e dissabores da vida, aprender e ensinar. Assim somos nós... eternos aprendizes.



## 2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

### 2.1 Formação e profissão docente

Percebemos<sup>3</sup> que nos últimos anos o tema formação de professores tem se constituído como um dos mais pesquisados em âmbito nacional e internacional, por se configurar como uma questão de grande relevância para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa e por estar intrinsecamente relacionada à formação do cidadão e à melhoria da qualidade educacional.

Observamos que, apesar dos inúmeros investimentos que têm sido destinados à educação básica no Brasil, o fracasso escolar e a qualidade da educação têm sido temas muito recorrentes no nosso cenário educacional. Dentre os diversos fatores que podem influenciar a qualidade da educação, podemos citar a formação e qualificação dos professores. No trecho a seguir, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) corroboram o que explicitamos; para elas:

O fenômeno do fracasso escolar, mesmo com novas vestimentas, compõe uma problemática complexa, multifacetada e multideterminada. Não se pode negar, no entanto, que dentre as suas inúmeras causas, a formação de professores possa ser destacada. Embora a literatura não aponte de forma conclusiva, a influência da qualificação dos professores sobre o desempenho dos alunos, acreditamos fortemente na relação entre uma boa formação profissional e uma atuação competente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 79).

O ato de ensinar e ser professor tem se configurado como uma atividade de grandes desafios e responsabilidades, pelo fato de vivermos em uma sociedade caracterizada por uma diversidade de tecnologias, de informações que circulam constantemente, bem como de personalidades, culturas e etnias. Uma sociedade dinâmica, na qual o papel da escola e do professor, conseqüentemente, passa por modificações.

Os docentes, diariamente, têm que lidar com diversas situações e sujeitos em sala de aula, pois nenhuma criança é igual à outra, muito menos seu aprendizado. Cada uma tem o tempo e o momento de aprender. Cabe ao professor, portanto, identificar e agir com base nisso, criar mecanismos atrativos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em sala. Sabemos também que a escola, os sistemas de ensino e o contexto aos quais a criança está situada são diversificados.

A respeito dessa questão, Reali, Tancredi e Mizukami (2008 *apud* KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994, p. 79) afirmam que: “Ser professor envolve esses aspectos do

---

<sup>3</sup> Ao longo da dissertação, utilizaremos a escrita em primeira pessoa no plural.

ensinar, mas também o desempenho de outros papéis e responsabilidades no âmbito da instituição escolar e de outras comunidades profissionais, caracterizando uma atividade profissional complexa”.

Ainda sobre o papel do professor, Príncipe e André (2019) afirmam que:

Ser professor é uma tarefa complexa principalmente nos tempos atuais com as transformações sociais; as mudanças constantes que ocorrem nos sistemas educativos; as precárias condições de trabalho docente ofertadas por grande parte das redes de ensino brasileiras e, também, pela própria desvalorização social do magistério (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, p. 61).

Segundo Marcelo (2009), ser professor consiste em compreender que tanto os alunos como o conhecimento estão em processo de transformação, eles se modificam rapidamente. Além disso, para que o trabalho docente continue sendo realizado de maneira significativa, o professor necessita estar em constante aprendizagem, ou seja, a ação não foca apenas no ato de ensinar, mas sim na constante busca por novos conhecimentos para que, assim, o professor possa desenvolver a sua prática da melhor forma possível em relação ao aluno. Deste modo, a aprendizagem docente é uma constante na vida do educador.

No Brasil, diversos fatores impactam o trabalho do docente da educação básica, aumentando ainda mais sua complexidade. Dentre eles: condições de trabalho adversas, falta de estrutura nas escolas, cargas horárias exaustivas, baixos salários, pouco tempo para a formação continuada e para o planejamento das aulas, falta de apoio institucional aos professores e professoras iniciantes, cobranças e pressões por meio dos indicadores de qualidade da educação e das avaliações externas, falta de planos de carreira, entre outros (PRÍNCIPE, 2017).

Segundo Gatti (2019), diante desse cenário, a procura por cursos de licenciatura tem diminuído significativamente nos últimos anos. Muitos estudantes que terminam o Ensino Médio não têm como primeira opção ser professor. A complexidade que envolve toda a atividade docente, o contexto escolar, a multiplicidade de cultura, saberes e conhecimentos, bem como a baixa remuneração podem ser elencados como alguns dos fatores que provocam esse distanciamento em relação à procura pela profissão.

De acordo com Marcelo (2009, p. 8), a docência é considerada uma “profissão do conhecimento”; o conhecimento e o saber legitimam tal profissão. O trabalho docente é baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Dessa forma, o professor é um profissional que desenvolve seu trabalho a

partir do conhecimento, e, para isso, precisa ter compromisso com a aprendizagem dos seus alunos.

A docência é sustentada pelo processo de profissionalização, o qual atinge uma dimensão social e não apenas individual (IMBERNÓN, 2011) e que, em nosso entendimento, deve estar diretamente relacionado à formação do professor. Tornar a docência não somente reconhecida, mas também valorizada é o fator principal desse ato de profissionalização, é a pretensão em colocá-la no mesmo patamar das demais profissões existentes, possuidora de características próprias, intrínsecas, que a difere e a qualifica.

Mas, então, o que significa profissionalização docente? O que a difere da profissionalidade docente? Essa diferenciação faz-se necessária, pois está relacionada à proposta da pesquisa aqui desenvolvida. Como afirmam Gorzoni e Davis (2017, p. 1411): “Pensar sobre a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente”.

Gorzoni e Davis (2017) fizeram um levantamento de pesquisas desenvolvidas sobre os termos profissionalização e profissionalidade docente e perceberam a existência de inúmeros estudos, tanto nacionais quanto internacionais, sobre isso, compreenderam que há uma polissemia a respeito dessa temática e que muitos autores associam os termos de modo sinônimo. Porém resultados indicam que esses termos não são iguais, mas se completam em seus significados.

Na visão de Ramalho, Nuñez e Gouthier (2004 *apud* GORZONI e DAVIS, 2017) pontuam a profissionalidade como um processo através do qual o professor adquire conhecimentos necessários para desempenhar suas atividades, bem como saberes pedagógicos e disciplinares, competências necessárias para atuar como profissional. Dessa forma, essa profissionalidade é vista como um conjunto de características que identifica e distingue a docência de outras profissões. Seria, então, a maneira de estar, de atuar, pensar e fazer a profissão docente.

Já o termo profissionalização, segundo Gorzoni e Davis (2017), está diretamente relacionado ao discurso em benefício de uma mudança no ensino, a fim de reconhecer a A e especificidade de um conjunto de atividades específicas da profissão, via formação de indivíduos que se apropriem dos conteúdos de uma profissão existente. Ou seja. “a profissionalização implica legislações, condições locais e cultura escolar como requisitos para o desenvolvimento profissional docente, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade dos professores” (GORZONI E DAVIS 2017, p.1410).

Essa concepção remete ao que Nóvoa (2017, p. 1109) afirma, sobre a necessidade de “pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura”. É imprescindível firmarmos a profissão docente no contexto de formação, ou seja, construir e desenvolver um ambiente que valorize e discuta a importância da profissão docente como uma igual às demais que existem, que possui suas características próprias, suas finalidades. Que seja valorizada e fortalecida pelos seus integrantes e pela sociedade, que seja respeitada e admirada, como expomos no trecho abaixo:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Nóvoa (2017) defende mudanças significativas no âmbito da formação de professores, denunciando que se deve trabalhar não apenas a mera disposição de disciplinas a ensinar ou técnicas pedagógicas, mas que também se faz “necessário desenvolver uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Nesse viés, a formação universitária é necessária e fundamental para o desenvolvimento profissional de qualquer profissão; sem o devido preparo científico e teórico, a prática pode vir a se tornar uma mera repetição, desqualificada, defasada e, assim, refletir diretamente na sociedade.

## 2.2 Aprendizagem da Docência e Desenvolvimento Profissional Docente

O desenvolver-se professor pode ser caracterizado como um processo que vem desde a experiência como aluno. Aprendemos, desenvolvemos e ampliamos nossa forma de atuar em sala embasados em experiências, mas não apenas nelas. O tornar-se professor envolve uma série de componentes: aprendemos com os alunos, com a nossa família, com a comunidade, com as experiências e também com as teorias.

Marcelo e Vaillant (2009) discutem a aprendizagem da docência como um processo que acontece desde a pré-formação, passando pela formação inicial e indo até a iniciação à docência e formação continuada. Nesse processo de desenvolvimento profissional, cada indivíduo adquire sua própria identidade docente, sua subjetividade; cada professor é

singular em suas formas de trabalhar, de atuar em sala, construindo, durante esse processo, sua própria prática profissional.

Em seu estudo, Cardoso (2016) concluiu que aprender a ensinar e ser professor são processos que se aperfeiçoam ao longo da vida, sendo fortemente influenciados por experiências anteriores, formais ou informais, relativas à prática docente e pelos contextos específicos de atuação.

Ser professor requer não apenas o domínio do conteúdo, vai muito mais além, exige o conhecimento sobre o aluno e o contexto no qual ele se encontra. Mais importante do que “o que ensinar” (conteúdo) é “a quem ensinar” (aluno), “como ensinar” (didática) e “onde ensinar” (contexto), reflexões que apontam para o compromisso com os alunos e com a escola. Ademais, a aprendizagem da docência se configura como um processo que se desenvolve ao longo da carreira e da vida do professor, razão pela qual Tancredi (2009) a define como desenvolvimento profissional, pois perpassa por diversas fases.

Ens e Donato (2011, p.83) afirmam que a “atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários [...] os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional”. Dessa forma, para ensinar é imprescindível que se tenha uma formação específica que contemple o processo de ensino e aprendizagem.

A base proposta por Shulman (2014) indica que existe uma série de conhecimentos essenciais para que o professor possa realizar o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais satisfatória. O autor classifica os conhecimentos da seguinte forma: i. Conhecimento do conteúdo; ii. Conhecimento pedagógico geral; iii. Conhecimento do currículo; iv. Conhecimento pedagógico do conteúdo; v. conhecimento dos alunos e de suas características; vi. Conhecimento de contextos educacionais e vii. Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Este autor defende que para desenvolver um processo de ensino aprendizagem satisfatório é necessário que os docentes possuam “habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais” (SHULMAN, 2014, p.203).

Ao discutir sobre a base de conhecimento para o ensino, Mizukami (2004) pontua três conhecimentos essenciais para a formação docente, são eles: o conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico, como o próprio nome sugere, diz respeito àqueles saberes que estão intrinsecamente relacionados à formação profissional. Ou seja, “refere-se ao conteúdo específico que o professor leciona” (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Sobre isso, Shulman (2014) afirma que o conhecimento docente sobre os conteúdos específicos a serem ensinados é imprescindível para o bom desenvolvimento de uma aula. Essa afirmação parte da ideia que o ensino se inicia com o professor entendendo o que deve ser aprendido pelos alunos e como deve ser ensinado. O autor em questão pontua ainda que o ensino exige que o professor tenha uma formação acadêmica específica para tal, que ele possua a compreensão das estruturas da disciplina a ser lecionada, dos princípios da organização conceitual e vá além da compreensão das matérias específicas; o docente deve ter uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o que ele aprendeu e, assim, facilitar a nova compreensão, como vemos no excerto a seguir:

O professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial, o que é periférico da matéria (SHULMAN, 2014, p. 208).

Frente à diversidade de público existente em sala de aula, o professor precisa estar preparado para as diversas situações que vierem a surgir, os vários questionamentos e demandas. Necessita de uma compreensão ampla, adequada e diversa acerca de um mesmo conteúdo ou princípio. Pois:

Conscientemente ou não, o professor também transmite ideias sobre como a “verdade” é determinada numa área e um conjunto de atitudes e valores que influenciam notoriamente a compreensão do aluno. Essa responsabilidade demanda especialmente a profundidade de compreensão do professor das estruturas da matéria, assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido. Esses vários aspectos do conhecimento do conteúdo, portanto, são devidamente entendidos como uma característica central da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 2014, p. 208).

No que se refere ao conhecimento pedagógico geral, tomamos como base os estudos de Mizukami (2004), para quem este tipo de conhecimento está relacionado à estrutura geral da educação. A autora engloba outras categorias a essa: i. Conhecimento dos alunos; ii. Conhecimento dos contextos educacionais; iii. Conhecimento sobre questões micro – sala de aula, gestão da escola, trabalhos com grupo – e macro – relacionadas à comunidade e cultura, manejo de classe e interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem vir auxiliar na compreensão da sua área, conhecimento sobre o currículo como política, conhecimento dos programas e materiais destinados ao ensino, conhecimento dos fins e propósitos educacionais, bem como seus fundamentos filosóficos e históricos.

Em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, Mizukami (2004) faz a seguinte afirmação:

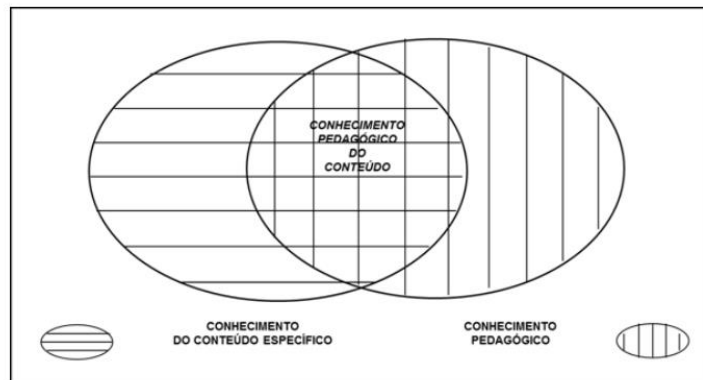
Trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados da base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 39).

Para Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que tem uma importância especial nesse processo de reflexão sobre a Base de Conhecimento para o Ensino, por considerar que esse saber evidencia a forma como é desenvolvido o trabalho docente; todo o processo é delineado pelo docente, de modo a atingir a compreensão pelo aluno. Ou seja:

[...] a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2014, p. 207).

Na figura 1, abaixo, feita por Mizukami e Reali (s.d.), podemos visualizar a Base de Conhecimento para o Ensino:

**Figura 1** – Base de Conhecimento para o Ensino



**Fonte:** Mizukami e Reali (s.d.).

Segundo Mizukami (2004), nesta base estão incluídos os conhecimentos importantes que o professor deve ter “de forma a ingressar na profissão com um repertório mínimo que lhe possibilite, a partir dele, novas construções e novos conhecimentos” (MIZUKAMI, 2004, p. 37-38).

A teoria sobre a Base de Conhecimento para o Ensino, proposta por Shulman foi construída a partir de uma pesquisa com professores especialistas, ou seja, que atuam em disciplinas específicas. Contudo, podemos utilizá-la como modelo de interpretação,

compreensão e encaminhamento das práticas desenvolvidas pelos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre esse assunto, Poulson (2001) afirma que, apesar de os participantes da pesquisa de Shulman terem sido professores de escolas secundárias especializadas, o trabalho do autor também veio a influenciar muitos estudos sobre o conhecimento de professores que atuam em outros níveis de ensino.

Em um estudo realizado em 400 escolas primárias na Grã-Bretanha, Poulson (2001) percebeu que muitos professores pareciam ter um conhecimento limitado de algumas áreas e não se sentiam seguros para ensiná-los. Nesse sentido, viu-se a necessidade de desenvolver políticas públicas voltadas para essa situação, pois os professores não podiam ensinar aquilo que não sabiam. Seria necessário, então, o aprimoramento na forma como era feita a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos professores, que deveria ter como eixo principal o estudo de disciplinas sobre o conteúdo específico para a área em formação.

Além do mais, Poulson (2001) faz menção a uma investigação realizada com docentes alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, ou seja, que sabiam alfabetizar. Verificou-se que essas professoras não apresentaram o domínio do conteúdo específico da linguística de forma sistematizada, mas obtinham êxito em sua prática. Enfim, elas ensinavam sem dominar o conteúdo sistematizado; então, ficamos a nos questionar: qual é a natureza do conteúdo que o professor dos anos iniciais precisa dominar? Como as docentes conseguiram sucesso em suas ações mesmo não tendo o domínio da matéria?

Sobre isso, percebemos o quanto se faz necessário o desenvolvimento de mais pesquisas e estudos voltados para esse assunto, o quanto se torna essencial pensarmos e estudarmos, maneiras/formas de ensinar e de aprender, visando melhorar os cursos de formação inicial de professores. E não somente: há certo consenso que para responder as questões pontuadas por Poulson (2001) pode-se dizer que para a prática docente é necessário conhecimento de outras diferentes fontes, a saber: conhecimento pessoal, conhecimento derivado da formação inicial e continuada, conhecimento do currículo e conhecimento da prática profissional.

Ainda há muito a aprender sobre o conhecimento que os professores de sucesso dos Anos Iniciais possuem; sobre o processo de desenvolvimento profissional da docência; sobre a relação entre conhecimento, valores e prática em sala de aula, bem como sobre as maneiras pelas quais os professores podem ser incentivados a desenvolverem seus conhecimentos (POULSON, 2001).

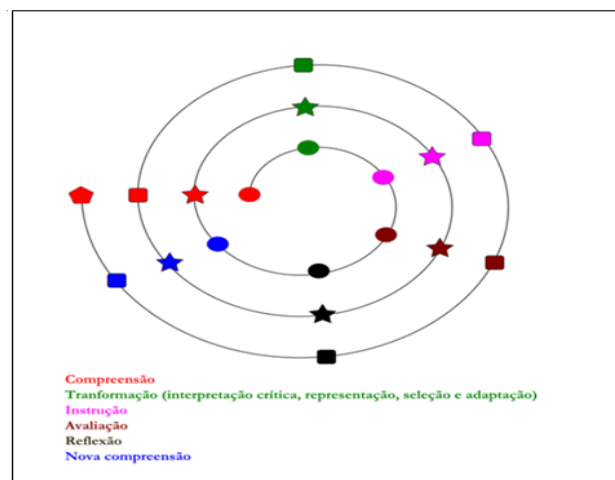


A partir desta compreensão, acima sugerida, poderemos atingir o patamar de uma educação de qualidade desejada, um processo de ensino aprendizagem significativo; e uma formação docente mais contextualizada, sistemática, eficaz e contínua.

Além da Base de Conhecimento para o Ensino, Mizukami (2004) apresenta outra contribuição de Shulman (2014) sobre a existência de um processo de raciocínio pedagógico, que o professor desenvolve e que diz respeito à forma como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos no processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo de raciocínio diz respeito à forma como o professor constrói e desenvolve sua prática docente, a partir de conhecimentos e conteúdos disponíveis. É nesse momento que se percebe o protagonismo do professor. Ele tem a tarefa de transformar determinado conteúdo de forma a ser compreendido pelo aluno, de modo que seja ensinável e compreensível. Sendo “constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: Compreensão, Transformação, Instrução, Avaliação, Reflexão e Nova Compreensão” (MIZUKAMI, 2004, p. 41). A figura 2, a seguir, ilustra bem esse processo de raciocínio pedagógico:

**Figura 2** – O processo de raciocínio pedagógico docente



**Fonte:** elaborado por Mizukami e Reali (s.d.).

Todo ensino parte da Compreensão de algo, seja do propósito, da estrutura da área de conhecimento ou das ideias a ela relacionadas. Para Mizukami (2004), além de terem a compreensão pessoal da matéria que ensinam, os docentes precisam ter a compreensão especializada, para que assim consigam desenvolver meios efetivos de ensino-aprendizagem. Shulman (2014) vai ao encontro disso ao pontuar que ideias compreendidas devem ser transformadas de alguma forma, para serem ensinadas.

O processo de Transformação, por sua vez, diz respeito às estratégias utilizadas pelo professor para ensinar. Essa transformação inclui quatro subprocessos: i. Interpretação crítica: inclui a análise mais detalhada do material, possíveis erros, formulação bem feita ou não. Análise crítica dos materiais de como que o docente possa desenvolver e apresentar a matéria da melhor forma possível, sem a intercorrência de possíveis inconveniências; ii. Representação: é a forma como o professor vai apresentar o que foi interpretado anteriormente, “inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações [...] músicas, filmes, casos de ensino, diferentes tipos de mídia, etc. capazes de construir pontes entre as compreensões do professor e as que se deseja que os alunos aprendam” (MIZUKAMI, 2004, p. 42). iii. Seleção: envolve a escolha de como o processo de ensino e aprendizagem será desenvolvido a partir do repertório representacional, como leituras, demonstrações, trabalhos individuais e iv. Adaptação e consideração de características dos alunos: esse subprocesso envolve as especificidades dos alunos. O docente leva em consideração as dificuldades, concepções, motivações, dificuldades, habilidade e interesse dos alunos (MIZUKAMI, 2004).

A Instrução envolve toda a prática docente observável, ou seja, a ação da professora que pode ser vista em sala de aula. Abrange a forma como a docente organiza e conduz a sala de aula. As estratégias utilizadas para atender os alunos individualmente ou em grupos, a forma como coordena as atividades, a explicação, as discussões realizadas, ânimo etc. (MIZUKAMI, 2004).

A etapa da Avaliação abrange todo o processo de instrução, a fim de perceber as compreensões, dificuldades, anseios, habilidades desenvolvidas, aprendizagens e equívocos, dos alunos.

A Reflexão é uma análise crítica sobre a ação docente, pautando explicações em evidências da prática. Uma análise do desempenho docente, de todo o trabalho do professor, tendo como base, objetivos estabelecidos (MIZUKAMI, 2004).

E, por fim, uma Nova Compreensão diz respeito ao amadurecimento docente, ou seja, uma compreensão enriquecida do conteúdo, da matéria, dos alunos, da prática docente, da profissão e dos conhecimentos da base. Sendo construída a partir de processo de ensinar e aprender desenvolvidos, o que vem a possibilitar essa construção de novas aprendizagens e de novas compreensões (MIZUKAMI, 2004).

É importante salientarmos que ser professor e ensinar são aspectos contínuos, que se desenvolvem ao longo da carreira docente. Sendo assim, não podemos afirmar que a competência docente está vinculada apenas à realização de cursos. Ela está conectada

também aos processos que envolvem a construção e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Ser professor é estar em constante transformação, evolução, desenvolvimento. E mais ainda, nossa forma de atuar em sala de aula, de aprender e ensinar sofre mudanças, e transformações, aperfeiçoando a cada nova sala, cada nova experiência vivida/percebida, cada novo conhecimento construído, o que nos remete ao estudioso Paulo Freire, segundo o qual: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...] Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Dessa forma, podemos dizer que nunca estaremos totalmente preparados, mas sabemos que estaremos sempre à disposição para aprender, ensinar, aprender a ensinar, e a melhorar nossa ação, nossa atividade docente.

A carreira docente tem início quando o professor ingressa no contexto escolar, estando já formado ou ainda em processo de formação inicial. Sobre isso, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) citam que:

Com relação a carreira docente, a literatura da área de formação de professores vem destacando a existência de diferentes fases, 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 (REALI; TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, p. 79).

Ainda sobre a carreira docente, Huberman (2013) nomeia as suas fases da seguinte forma: a primeira é a fase de Sobrevivência, caracterizada pelo “choque de realidade”, pois o professor idealiza o seu trabalho e, ao entrar em contato com a realidade da escola, percebe que esta é diferente da que ele pensava. Lembrando que a carreira docente tem início quando o sujeito ingressa de fato na profissão, ou seja, quando ele assume, realmente, uma sala de aula, tem seus próprios alunos, possui a responsabilidade por uma turma e seu desenvolvimento.

A segunda fase é a de Estabilização. Nela podemos perceber a existência de um sentimento de competência, uma vez que os professores já trazem uma bagagem de experiência. Nesse sentido, os professores se preocupam mais com os objetivos pedagógicos, tendo uma flexibilidade de diferentes turmas, uma confiança por ter um estilo próprio de ensino.

Já a terceira fase, denominada de Diversificação, pode ser caracterizada pela experimentação. Segundo Huberman (2013, p. 41), “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de

avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa”. Na quarta fase, de Serenidade e Distanciamento Afetivo, o professor demonstra uma autoconfiança e a serenidade aumenta, não precisa mostrar nada a ninguém e por isso não se preocupa com seus afazeres, como levar trabalho para casa.

É válido observar que, Huberman (2013) afirma que essas fases não são lineares, nem todos os docentes passam por elas da mesma forma. Alguns docentes passam por todas de maneira sequencial, enquanto outros realizam de forma mais avançada, pulando etapas, e outros podem até retroceder de fase. Assim vai se construindo o ser professor.

Sabendo que o professor constrói seu modo de ser e estar na profissão e que essa ação se caracteriza como processo contínuo e em constante transformação, que perpassa por diversos contextos de aprendizagens, podemos, então, inferir que ele se utiliza de diversas fontes para desenvolver sua aprendizagem profissional docente, ou seja, ele aprende não apenas nos cursos de formação, mas também com base em outras fontes e instrumentos.

Sobre isso, Tancredi (2009) afirma que existem algumas fontes de aprendizagem da docência, as quais são: professores que os professores tiveram; os cursos de formação inicial; aprendizagem entre pares, direção e outros membros da escola, além da aprendizagem na prática, com as políticas públicas, com os alunos, pais, comunidade e contexto escolar. Dessa forma, a aprendizagem da docência é construída por meio de um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, e o docente vai se constituindo pouco a pouco como professor com base em suas práticas, vivências e experiências.

Shulman (2014) aborda essa questão quando afirma que a Base de Conhecimento para o Ensino vai sendo desenvolvida de forma gradual, a partir de quatro fontes básicas; são elas:

- (1) Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 207).

Os professores aprendem com as experiências, desde quando eram estudantes, ou seja, com os professores que tiveram. Muitas características da prática docente podem estar marcadas na vida do estudante e podem perpetuar até sua inserção em sala de aula.

Os futuros professores aprendem nos cursos de formação inicial, um dos espaços mais estudados atualmente. Nesta fase, tida como fonte de aprendizagem, os estudantes e

futuros docentes têm a oportunidade de aprender e vivenciar experiências relacionadas à sua profissão.

A aprendizagem acontece também a partir da troca de experiências e conhecimento entre pares. Ou seja, os professores aprendem com seus colegas de profissão. Essa forma de aprendizagem é considerada de grande relevância para o desenvolvimento profissional docente, pela possibilidade de reflexão acerca de experiências, bem como de momentos e situações mais concretas acerca do ambiente escolar, possibilitando uma reconfiguração da prática docente.

Já a aprendizagem na prática, apesar de ser considerada a mais complexa, é também tida como uma forma de aprendizagem. Os professores principiantes aprendem com seus erros, na convivência com os seus alunos, nas experiências em sala de aula, no momento do planejamento. Além do mais, aprendem com os pais e com a coordenação da escola.

Retomando o conceito de raciocínio pedagógico, este nos mostra que a experiência tem se constituído de fundamental importância para a ampliação da base de conhecimentos, contudo, para que ocorra uma nova compreensão, é fundamental que haja um processo reflexivo sobre a experiência.

Um ponto que nos chamou bastante atenção e que nos fez aumentar o interesse pelo desenvolvimento do presente estudo diz respeito à fase inicial da carreira docente, caracterizada como “período de indução”. Por ser um momento de grandes decisões, permeado por desafios, dificuldades, tensões, fragilidades e inseguranças, o estudante em formação começa a se ver, de fato, como professor. É exatamente aí que ocorre o denominado “choque de realidade”, porém, em contrapartida, é a fase na qual acontecem maiores aprendizagens. Nesse contexto há a construção/desenvolvimento de conhecimentos novos e a resignificação de saberes antigos.

Com base neste cenário, consideramos relevante realizar o presente estudo sobre a fase inicial da docência, a fim de percebermos quais as contribuições proporcionadas por um programa de mentoria para o desenvolvimento profissional de professoras em início de carreira.

Na seção seguinte desta dissertação, discorreremos sobre o professor iniciante. Trazemos para este debate estudos sobre o assunto, no intuito de analisar as diversas características intrínsecas a essa fase, as dificuldades, desafios, angústias e aprendizagens típicas do início da carreira docente.

### 2.3 Professor iniciante: desafios e aprendizagens no início de carreira

O termo professor iniciante, segundo Marcelo (2002), pode ser usado para caracterizar o docente que tem até cinco anos de experiência em sala de aula. No entanto, há distinções referentes a essa caracterização do tempo de carreira. Huberman (2013) considera que essa fase se estende até o terceiro ano de profissão, já Tardif (2005) entende que tal período compreende os sete primeiros anos de atuação.

Huberman (2013) destaca que a carreira docente não é um processo necessariamente linear e sequencial, mas, ainda assim, destaca as seguintes fases do ciclo de vida dos professores: i. Exploração ou Tateamento, engloba os três primeiros anos da docência; ii. Estabilização, dos quatro aos seis anos de docência; iii. Diversificação, até 25 anos de experiência docente; iv. Conservantismo, entre 25 e 35 anos de docência; v. Desinvestimento, acima de 35 anos na docência.

Ferreira (2014), por sua vez, afirma que o processo de iniciação é considerado:

[...] o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram (FERREIRA, 2014, p. 49).

“O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor” (LIMA, 2004, p. 86), caracterizada pelos desafios e incertezas, bem como por aprendizagens e angústias.

Estudos realizados na área de Formação de Professores demonstram que este período inicial da carreira docente é marcado pelo “choque de realidade” e, ainda, pode ser considerado como um “período de sobrevivência” e de “descoberta” (HUBERMAN, 2013). O antes estudante e agora professor, ao se encontrar numa sala de aula sob sua responsabilidade, muitas vezes, sente esse choque ao perceber que a realidade pode ser bem diferente da imaginada.

Apesar de o docente principiante ter recebido uma formação para exercer a docência, ele não teve a oportunidade de trabalhar como professor durante a sua formação, por isso, o primeiro momento passa a ser configurado como difícil e desafiador. Segundo Lima (2004), no período de indução, as dificuldades mais comentadas e citadas pelos professores iniciantes são: indisciplina dos alunos; ensino do conteúdo; falta de apoio pelos pares (sentimento de isolamento); relação e comunicação com os pais, alunos e comunidade e preocupação com a sua própria prática e competência.

Ainda em seus estudos, Lima (2004) pontua que esse período de inserção na docência pode acontecer durante a formação inicial, com a passagem de estudante a professor, no momento de realização das práticas de estágios. É válido, porém, salientar que a autora referida destaca o fato de essa prática ser considerada exógena, dado que o profissional ainda não recebe este título efetivamente.

Sobre a fase inicial da docência, Tancredi (2009) faz o seguinte esclarecimento:

O início da docência, chamado de período de indução ou de iniciação profissional, tem, para diversos autores, duração variada. Para uns, dura em média 3 anos, para outros 5, e outros consideram iniciação apenas o primeiro ano de exercício profissional. É certo, entretanto, que o primeiro ano se configura como o mais difícil, como um período de intensas aprendizagens e ao mesmo tempo de inúmeros dilemas, inseguranças, incertezas, conflitos (TANCREDI, 2009, p. 43).

No que diz respeito ao desenvolvimento dos programas de formação docente e à postura das instituições escolares no tocante ao recebimento de professores principiantes, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) afirmam que no Brasil:

[...] as escolas exigem 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, MIZUKAMI, 2008, p. 79).

Em síntese, as autoras denunciam uma questão que deve ser amplamente discutida e debatida: Como os docentes em início de carreira podem realizar atividades da mesma forma que professores experientes, sendo que eles estão apenas em fase inicial, tendo que se equilibrar entre aprender sobre a profissão, sobre os conhecimentos profissionais e ainda ter um equilíbrio pessoal para saber lidar com os problemas sociais que a profissão docente enfrenta?

De acordo com Marcelo (1999), o período de indução inclui tensões e aprendizagens, além de ser o momento em que o docente deve adquirir conhecimentos e equilíbrio pessoais. O autor pondera que, neste momento, o Professor Iniciante pode ser acometido por quatro erros: a) uma repetição acrítica de condutas observadas nos pares; b) o isolamento de seus colegas; c) a dificuldade de efetuar a conexão entre didática dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e d) assumir uma concepção técnica do ensino, uma educação meramente bancária.

Nóvoa (2019) conceitua essa fase como o primeiro momento de experiência da profissão, do contato com o conjunto das realidades da vida docente. Ele defende ainda que devemos voltar nosso olhar e atenção para essa fase crucial (período de indução à docência), por ela se constituir como um período de grandes desafios e incertezas, de

aprendizagens e angústias, sendo necessária – por parte das instituições escolares, dos coordenadores de escola, dos seus pares, das universidades – uma atenção maior e uma colaboração para que as experiências aconteçam da melhor forma possível.

Em seus estudos, Nóvoa (2019) denuncia a existência de três silêncios que têm marcado essa fase de desenvolvimento profissional docente, os quais são:

- O silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção tem dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura;
- O silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;
- O silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas (NÓVOA, 2019, p. 200-201).

Segundo Rabelo (2019, p. 82) “Os estudos sobre professores iniciantes na carreira têm demonstrado que tais professores estão cada vez mais sozinhos, responsabilizando-se individualmente pela sua sobrevivência na profissão, sentindo-se despreparados”. Essa visão vai ao encontro das ideias de Lima (2004) para quem esse momento de sobrevivência é caracterizado por solidão/isolamento docente, dificuldades em manter a ordem da disciplina dos alunos na sala de aula, preocupação com a própria competência e capacidade em exercer a docência, dificuldades em transferir o conhecimento construído na formação inicial para a prática em sala de aula, dentre outros desafios. Diante desse quadro, a presença, o apoio e o acompanhamento de um docente mais experiente, durante a fase inicial da carreira, torna menos complicada a inserção na docência.

Outro fator que tem influenciado bastante e acarretado muita dificuldade no processo de indução à docência diz respeito às condições de trabalho que os professores iniciantes se defrontam neste início de carreira.

As condições de trabalho docente são elementos significativos e que podem interferir nesse processo de desenvolvimento profissional, sendo considerados, ao mesmo tempo, favoráveis como limitadores do processo de aprendizagem docente. Tudo vai depender da forma como forem apresentados e atribuídos ao docente em início de carreira.

Em seus trabalhos, Príncipe e André (2019) fazem uma análise das implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes no Ensino Fundamental I da rede municipal da grande São Paulo. As autoras em questão pontuam algumas questões que podem interferir no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes:



i. Atribuição de classes: na maioria das vezes, para os docentes iniciantes, são atribuídas turmas diversas e nível de ensino diferentes, sem contar a rotatividade, que é um fator constante. Diante disso, se o docente iniciante se vê nesse processo de mudanças contínuas, fica difícil que o mesmo consiga reconhecer a especificidade e as características do ensino/aprendizagem de cada etapa e as características dele mesmo.

ii. Tempo de permanência na escola: outro fator que tem dificultado a inserção do professor iniciante. É extremamente importante para se consolidar um início mais harmônico e menos carregado de incertezas e instabilidade na docência. Quanto maior o tempo que o docente permanece em determinada escola, melhor será seu desenvolvimento profissional e sua prática docente, por considerarmos que ele necessita de um tempo maior para se sentir mais seguro, confiante e reconhecer, efetivamente, o ambiente no qual está inserido, seus alunos e a cultura escolar.

iii. Quantidade de escolas nas quais os professores iniciantes atuaram: “a passagem por várias escolas vai exigir, do docente, modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, características dos professores e da própria comunidade escolar” (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019).

iv. Jornada de trabalho: o “acúmulo de jornada” proporciona uma sobrecarga de trabalho e diminuição no tempo destinado para cuidado com a própria formação, no comprometimento com a qualidade de vida, o que pode “culminar no adoecimento” (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, *apud* ASSUNÇÃO, 2008)

Segundo as autoras supracitadas, através dos fatores facilitadores do desenvolvimento profissional, podemos elencar a permanência em uma só escola, a atuação em um só nível e uma só turma, como reforça o trecho exposto a seguir:

Enquanto o docente não atingir a estabilidade funcional, caracterizada pela escola de uma sede na qual vai estabelecer uma fixação, ele continuará vivenciado a fase de exploração e lutando pela sobrevivência no trabalho, pela adaptação aos diferentes contextos e níveis de ensino. Por este motivo, considera-se que o recorte do período que caracteriza o início da docência – a fase de indução – tem, necessariamente que levar em conta as condições de trabalho que são destinadas aos professores (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, p. 76).

Com base em todas estas afirmações, torna-se indispensável o desenvolvimento de programas de indução que auxiliem os professores iniciantes nesse processo de constituição da profissão docente, de aprendizagem da docência. Um desses programas é o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) que, como já explicamos, foi uma iniciativa idealizada e desenvolvida por professores e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos, bem como por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da

referida instituição, da linha de pesquisa formação de professores, que contou com apoio financeiro da FAPESP.

A seguir, delineamos uma discussão acerca das pesquisas que encontramos, e que trazem como centro de suas discussões o desenvolvimento profissional docente, o professor em início de carreira e os programas de indução à docência.

### *2.3.1 Pesquisas desenvolvidas sobre Professor iniciante, Programas de Indução à docência e Desenvolvimento Profissional Docente*

Vários trabalhos são desenvolvidos sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional docente, por este se configurar um assunto de grande relevância para o contexto educacional, à medida que pode influenciar de maneira significativa (ou não, depende da forma como ocorrem) no processo de ensino aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

Buscamos delinear, nesta parte da dissertação, os trabalhos relacionados à referida temática e a respeito de programas de mentoria que ajudam no processo de indução à docência, no intuito de percebermos quais as produções que estão voltadas para a fase inicial da carreira docente, quais fazem referência à programas de indução, os resultados obtidos e aqueles que merecem maior atenção por parte dos pesquisadores.

Frente a isso, procuramos realizar uma pesquisa bibliográfica para identificarmos quantos e quais foram os trabalhos já desenvolvidos acerca do assunto em discussão. Escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ela ser um ambiente de fácil localização e manuseio, além de ser considerada uma base de dados confiável e de qualidade, nacional e internacionalmente.

Na primeira busca realizada na BDTD, utilizamos alguns descritores e obtivemos os resultados mostrados na tabela 1, a seguir:

**Tabela 1** – Resultados encontrados na primeira busca na BDTD

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS E SELECIONADOS</b>	<b>TIPO</b>
<b>BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b>	Programa de mentoria “and” Professores iniciantes “and” Desenvolvimento profissional docente	13 resultados  6 selecionados	5 Teses 6 Dissertações

**Fonte:** elaborado pela autora.

Para a pesquisa mencionada anteriormente, utilizamos o operador booleano “and” para que a base nos mostrasse aqueles trabalhos que têm como discussão simultânea os três descritores solicitados. Ou seja, os trabalhos encontrados possuem como objeto de estudo e pesquisa as três temáticas descritas e que também são de interesse para o estudo proposto. Além disso, optamos por não delimitar um período ou data de publicação, para que assim pudéssemos atingir um maior número de estudos. Fizemos também a busca dos descritores em todos os campos dos textos, ou seja, a pretensão era buscar em todo o corpo do texto, os termos em questão.

Em relação às temáticas levantadas nos trabalhos acima mencionados tivemos as seguintes considerações:

- i. Seis pesquisas tem o *professor iniciante* como base de estudo;
- ii. Quatro versam sobre o *Professor Experiente* em programas de formação online, com foco na identidade, nos sentimentos, emoções, aprendizagens, desafios e possibilidades;
- iii. Um aborda sobre *Professor Experiente* – denominado de tutor – voltado para a área da saúde;
- iv. Um aborda especificamente sobre a construção da identidade docente de mulheres em um programa de pós-graduação;
- v. E um versa sobre a iniciação científica de alunos do ensino técnico de um instituto federal.

Com base nesses resultados, optamos pelas seis pesquisas que têm como foco uma abordagem mais direta, mais intrínseca com o tema em estudo neste trabalho dissertativo. Dos **seis** trabalhos escolhidos, três são dissertações e três teses, todos desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação. Sendo que, destes:

- i. Todos discutem o *Desenvolvimento profissional do professor iniciante*; tendo como intuito analisar a base de conhecimento, os dilemas, as dificuldades e as tensões vividas neste período de iniciação profissional.
- ii. Todos buscam analisar as *contribuições e as aprendizagens*, desenvolvidas durante ações de mentoria ou programas de mentoria;
- iii. Quatro pesquisas analisam os dados com base nas *narrativas escritas* e duas em narrativas tanto escritas quanto orais.

Pensando na possibilidade de encontrarmos mais resultados que retratam a mesma discussão que aqui pretendemos elucidar, consideramos importante realizar uma nova

busca, na mesma base de dados, agora utilizando o operador booleano “OR”. Diante disso, observando a tabela 2, abaixo, foram encontrados os seguintes resultados:

**Tabela 2** – Resultados encontrados na segunda busca na BDTD

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS E SELECIONADOS</b>	<b>TIPO</b>
<b>BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b>	Programa de indução à Docência “and” Professor iniciante “and” Desenvolvimento profissional da docência	3 resultados  2 selecionados	1 Dissertação 2 teses

**Fonte:** elaborado pela autora.

Dentre os resultados encontrados nesta segunda pesquisa na BDTD, um estudo se repetia com a pesquisa anteriormente realizada – sendo que o mesmo não tem relação com o tema em discussão – e os outros dois trabalhos (novos) encontrados têm relação direta com o tema em discussão neste trabalho, diante disso, optamos por analisar estes últimos. Sendo que:

- i. Ambos têm como base de pesquisa o *professor iniciante*;
- ii. Um dos trabalhos encontrados (dissertação) versa sobre as *contribuições do PIBID* para a inserção profissional de professoras iniciantes que participaram (ou não) do programa; o outro (tese) aborda as contribuições de um grupo colaborativo online para o *desenvolvimento profissional de professoras iniciantes*; observando os *conhecimentos* e as *aprendizagens* desenvolvidas;
- iii. Uma produção utiliza de *narrativas orais* (entrevistas semiestruturadas) que foram gravadas e depois transcritas; O segundo trabalho, usa de *narrativas escritas*, para o seu desenvolvimento;

Em relação aos resultados encontrados e que foram anteriormente esclarecidos, baixamos todos os textos e analisamos os resumos de cada um, para assim conseguirmos elaborar a análise sobre os mesmos. Para aqueles trabalhos a respeito dos quais não conseguimos identificar nos seus resumos a proposta principal de estudo, foi necessário acessar a versão completa do trabalho, para assim podermos identificar e analisar os objetivos e finalidades da pesquisa, bem como os dados e resultados encontrados. Diante disso, a seguir, expomos as contribuições, os estudos e resultados discutidos em cada trabalho encontrado.

Em seu estudo, Pieri (2010) objetivou investigar as aprendizagens desenvolvidas durante o Programa de Mentoria (PM) de professoras iniciantes, tendo como foco as

experiências de ensino e aprendizagem, voltadas para a Alfabetização. A autora pontuou a importância de desenvolver experiências de ensino-aprendizagem para as iniciantes, afirmando a necessidade de promover o acompanhamento de professores principiantes, tendo como ponto de partida as dificuldades e os dilemas encontrados por eles neste período da carreira.

Na pesquisa desenvolvida por Migliorança (2010), a autora investigou as contribuições do PM para o desenvolvimento de aprendizagens de três professoras iniciantes. Ela fez uma excelente discussão sobre os dilemas, dificuldades e ansiedades presentes no período inicial da docência e quais aprendizagens foram construídas durante a participação no programa. Para isso, foi feita uma análise das interações entre Mentora e Professora Iniciante, a partir de estudos de caso. Os resultados obtidos denunciaram a necessidade urgente de professores iniciantes serem amparados por professores mais experientes e bem-sucedidos.

A pesquisa de Massetto (2014) teve como proposta analisar se/e de que maneira o PM contribuiu para a formação das professoras iniciantes (PIs). Para tal, a pesquisadora fez uma análise das narrativas produzidas pelas docentes, após cerca de 7 - 8 anos que elas haviam participado do programa, e ainda foram aplicados questionários e desenvolvidas entrevistas online com as mesmas. Os resultados obtidos nesse estudo enfatizam o início da carreira como um momento caracterizado por angústias, insegurança e desespero. Além disso, eles afirmam que a participação das PIs no programa de mentoria suscitou em aprendizagens, mediante interações entre as mentoras, que ajudaram no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de carreira.

Em seu estudo, Ferreira (2005) propôs analisar as contribuições e as aprendizagens desenvolvidas por dois professores iniciantes de Educação Física. Para isso, foram analisados os diários de aula produzidos pelos docentes e ainda foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas. Os resultados demonstraram que os professores em fase inicial da carreira docente vivenciaram uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais, além de terem apresentado dificuldades para compreender os alunos, a direção e os outros docentes, o espaço físico e os materiais.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem das PIs estudadas na pesquisa de Ferreira, a autora concluiu que as docentes conseguiram construir inúmeras estratégias de ação, estabelecer rotina, fazer acordos com os alunos, negociar com a direção e com os outros professores. A pesquisa concluiu que o programa de iniciação à docência contribuiu

para a promoção de aprendizagens relacionadas às necessidades características do início da docência.

Outro estudo é o de Lagoeiro (2019), que se propôs a investigar, nas narrativas de professoras iniciantes, as contribuições de um grupo colaborativo para o desenvolvimento profissional docente e para o processo de iniciação à docência. Os resultados encontrados indicaram a potencialidade do processo formativo contido em uma rede de aprendizagem e nas contribuições que as propostas formativas, pautadas no diálogo intergeracional, podem trazer para a formação docente e, de modo especial, como estratégia de apoio ao professor iniciante.

A autora supracitada evidenciou, nos resultados encontrados em sua pesquisa, que existe uma forte influência das experiências e dos contextos de vida das participantes sobre os diversos momentos de seu percurso, que vão desde a escolha pela docência até a tomada de decisões necessárias no início da carreira. Foi destacado ainda o papel formativo desenvolvido pela rede de aprendizagem, que proporcionou aprendizagens por meio do diálogo intergeracional online no decorrer das atividades desenvolvidas. Constatou-se ainda que o estímulo dado à essa retomada das próprias experiências possibilita às participantes realizarem uma leitura mais articulada e reflexiva sobre as suas próprias trajetórias e ainda reconhecerem, nas experiências partilhadas no grupo, os acontecimentos como experiências desencadeadoras de aprendizagens.

Nieves (2017) realizou uma pesquisa de caráter exploratório, aplicando questionários com perguntas objetivas e subjetivas, disponibilizados em redes sociais. Os objetivos da pesquisa foram identificar o perfil do Professor Iniciante de Língua Inglesa, identificar e analisar os diferentes conhecimentos presentes na prática docente de professores iniciantes de Língua Inglesa e ainda compreender possíveis influências da mentoria em suas práticas pedagógicas. Os resultados revelaram que, segundo as participantes da pesquisa, o acompanhamento de mentores ou colegas mais experientes contribuiu de maneira significativa no que diz respeito ao aumento na confiança em sala e na construção dos conhecimentos profissionais necessários à prática docente.

A pesquisa desenvolvida por Santana (2015) teve como proposta analisar as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na iniciação profissional docente dos egressos, mais especificamente na dimensão da profissionalidade. Considerando os resultados encontrados, podemos destacar que as Professoras iniciantes avaliaram positivamente o Programa, principalmente nas habilidades para gerir as turmas e desenvolver os planejamentos. Porém, denunciaram que nas

dimensões do domínio de conhecimento específico e avaliação, não houve tantos impactos, uma vez que foram aspectos menos trabalhados pelo programa. Sendo assim a autora concluiu que o nível de contribuição do PIBID, segundo as pesquisadas, está determinado pela forma como os projetos são operacionalizados, como as atividades são desenvolvidas e o tempo de permanência do bolsista no Programa.

O estudo desenvolvido por Cardoso (2016) teve como cenário de pesquisa uma iniciativa de desenvolvimento profissional, onde professoras experientes acompanhavam licenciandas do curso de pedagogia. Os objetivos propostos neste estudo foram: analisar os limites e possibilidades de um espaço híbrido; analisar os processos de construção de conhecimentos necessários para o exercício da docência; compreender como os conhecimentos teóricos e práticos se interligam; perceber a constituição da base de conhecimento para o ensino; entender se o espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de natureza diversas em benefício da aprendizagem da docência. Os resultados da pesquisa indicaram que aprender a ensinar e ser professor são processos que se aprimoram ao longo da vida, altamente influenciados por experiências anteriores, formais ou informais, relativas ao exercício da docência e pelos contextos específicos de atuação.

Cardoso (2016) pontuou que a demanda formativa mais presente, para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estava centralizada no processo que envolve o domínio do conhecimento pedagógico geral; identificou-se, ainda, pouca habilidade para planejar intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças; enquanto espaço formativo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), revelou-se como ferramenta viável para a articulação entre os conhecimentos advindos de suas participantes (mentoras, licenciandas e pesquisadoras-formadoras) e para aproximações entre a universidade e a realidade de trabalho das professoras.

Observamos que cada trabalho traz em si uma discussão própria, realçando a importância e característica intrínseca do seu tema central e dos participantes, com base em um momento, um contexto, revelando contribuições importantes para o campo educacional.

Diante disso, consideramos ser essencial a realização de pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, principalmente sobre o processo de indução à docência. Voltarmos nosso olhar para essa fase inicial da carreira docente se faz relevante, pois compreendemos que este é um momento crucial na carreira docente, que vai marcar e

definir toda uma trajetória profissional e, conseqüentemente, a permanência ou não na profissão.

O professor traz consigo experiências pessoais que podem influenciar fortemente em sua prática e escolhas em sala de aula. Foi exatamente com base nisso que surgiram os programas que desenvolvem estratégias formativas para o acompanhamento e auxílio desses docentes, para que eles consigam ingressar na carreira docente com maior autonomia e segurança.

Segundo as pesquisas identificadas e analisadas, a criação e o desenvolvimento desses programas têm se configurado em excelentes estratégias para a superação/diminuição de algumas características típicas dessa fase: a insegurança, a falta de experiência, as dificuldades do dia a dia docente (com os alunos, na escolha dos conteúdos e de estratégias de ensino, na proposição de atividades) etc.

Notamos que todos os estudos defendem a criação e manutenção dos programas, visto que estes têm contribuído bastante para o desenvolvimento profissional dos docentes, iniciantes e experientes, auxiliando na prática, no aperfeiçoamento da função, bem como na construção e reconstrução de suas ações em sala de aula. O que acontece nesse contexto é, de fato, uma troca de experiências, uma relação mútua de aprendizagens, na qual todos aprendem e ensinam.

Com base em toda essa discussão, a seguir, trazemos uma discussão teórica sobre os programas de indução e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores.

#### 2.4. Programas de indução: contribuições para o desenvolvimento profissional docente

Segundo Nóvoa (2019, p. 200), o período de indução seria o “tempo entre-dois”, que o autor considera ser o período compreendido “entre o fim da formação e o princípio da profissão”. É exatamente nesse *lócus* que devemos focar, já que essa etapa costuma ser considerada como a mais complexa no desenvolvimento profissional docente, pois carrega tensões, dificuldades e dilemas. É o período mais decisivo na carreira de um professor.

Os programas de indução são importantes espaços formativos para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, pois são configurados em um contexto propício à formação continuada de professores experientes que assumem a mentoria.

Em relação aos programas de indução, Ferreira e Reali (2005) destacam que:



Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais (FERREIRA; REALI, 2005, p. 2).

Segundo Marcelo (1999), os principais objetivos de um programa de iniciação à docência, são: i. Dar apoio e fornecer recursos ao professor em início na carreira; ii. Aumentar a possibilidade de permanência do Professor Iniciante em seus primeiros anos na carreira; iii. Melhorar a atuação do professor em início de carreira: promovendo seu bem-estar, favorecendo a entrada na organização escolar e o acesso à cultura desta organização e iv. Ajudar o Professor Iniciante a ampliar seu conhecimento.

Dessa forma, para que aconteça um desenvolvimento profissional docente de qualidade, para que os docentes consigam iniciar sua prática em sala de aula de modo satisfatório, Nóvoa (2019) argumenta que deve haver um apoio triplo dentro desse processo formativo. O referido autor aponta a necessidade de professores experientes, universidade e políticas públicas darem o devido apoio e suporte nesta fase essencial no início da carreira do professor.

Com base no estudo de Marcelo e Vaillant (2017), tivemos a oportunidade de conhecer e compreender um pouco do panorama das políticas e dos programas de indução à docência que existem na América Latina, porém, demos ênfase à situação do Brasil, do Chile, México, Peru e da República Dominicana.

Segundo os autores supracitados, a iniciação à docência, trata-se de um período de:

[...] de tensiones y aprendizajes intensivos em contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener um certo equilibrio personal (MARCELO; VAILLANT, 2009, p.49).

Assim, com base na afirmativa dos autores em questão, podemos compreender que o período de indução é uma fase crucial para o desenvolvimento profissional docente, por se tratar de um momento em que são colocadas em cheque as aprendizagens e conhecimentos adquiridos no âmbito universitário e mais ainda, momento onde o medo, a insegurança, as tensões são percebidas com mais clareza. E é nesse *locus* que está centrado o papel dos programas de indução que, para Marcelo e Vaillant (2017, p. 1228), aparecem como uma: “respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician um entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional”.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2017), os programas de indução que existem atualmente no Brasil são bem recentes e têm como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Essa preocupação com o período de iniciação à docência só veio a surgir com o Plano Nacional de Educação (2014-24). Existem apenas iniciativas pontuais, em alguns estados, porém ainda não existe uma política de estratégia comum no país.

O Chile é o único país da América Latina que trata o tema da indução à docência como prioridade em sua agenda de políticas docentes. No país, existe um sistema de indução nacional e uma lei específica para o desenvolvimento do programa. O acompanhamento, realizado por um mentor, é feito a partir da entrada do docente na carreira profissional, na escola, até mais ou menos os dez meses de experiência. As escolas possuem autonomia para realizar atividades e propostas de acordo com as necessidades e demandas dos professores iniciantes.

Os programas de indução à docência surgem no Peru, a partir da *Ley de Reforma Magisterial*, de 2012, que em seu artigo 22 faz o seguinte esclarecimento:

La inducción docente es la acción de formación en servicio dirigida al profesor recién nombrado, con el propósito de desarrollar su autonomía profesional y otras capacidades y competencias necesarias para que cumpla plenamente sus funciones. El Ministerio de Educación regula este programa (PERÚ, 2012, p.29).

Na República do Peru, os programas de indução têm duração de seis meses e podem se estender até por, mais ou menos, dois anos. Os mentores, responsáveis pelo acompanhamento, são designados a partir de concurso e treinados para exercerem a função. A finalidade dos programas de indução do referido país é fortalecer as competências profissionais e pessoais dos profissionais que estão ingressando na carreira e, ainda, facilitar a inserção no ambiente de trabalho, promovendo, dessa forma, um compromisso e responsabilidade com o ambiente escolar.

Só partir da promulgação do Pacto Nacional para uma Reforma Educativa que a República Dominicana (2014-2030) veio a estabelecer, em um de seus artigos, a importância de organização de programas de acompanhamento de docentes novos que ingressarem no sistema educativo. O referido regulamento, no entanto, ainda não foi instituído como lei. O acompanhamento é realizado pelo período de um ano e os professores/ mentores responsáveis passam por um processo de seleção e treinamento para exercerem a referida função.

Os programas de indução, ou mentoria, podem variar na ênfase atribuída às diversas necessidades dos professores iniciantes, focalizando aspectos mais objetivos ou

abrangentes nas propostas, mas, em ambos os casos, objetiva-se trabalhar a autonomia do professor e o seu desenvolvimento profissional (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005). Na figura 3, a seguir, observamos o quadro construído por Silva (2020), com algumas propostas de indução e mentoria no Brasil:

**Figura 3** – Algumas propostas de indução e mentoria no Brasil

Local <sup>d</sup>	Ano de implementação da proposta	Órgão/Instituição/Responsável pela proposta	Proposta	Status
Ceará	2009	Secretaria Estadual de Educação do Ceará	Curso de capacitação de 60 horas, após a seleção de novos professores	Informação não encontrada
Espírito Santo	Informação não encontrada	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo	Processo de formação de 60 horas, durante uma das etapas da seleção de novos docentes	Informação não encontrada
Jundiá	Informação não encontrada	Secretaria Municipal de Educação de Jundiá	Período de indução de 30 dias, antes do professor assumir a turma	Informação não encontrada
Ceará	2006	Secretaria Municipal de Educação de Sobral	Programa de formação em serviço para docentes ingressantes na rede de ensino <sup>3</sup>	Informação não encontrada
Mato Grosso do Sul	Informação não encontrada	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande	Programa para professores iniciantes	Informação não encontrada
Mato Grosso	Informação não encontrada	Universidade Federal do Mato Grosso	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC)	Informação não encontrada
Santa Catarina	Informação não encontrada	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI)	Informação não encontrada
Rio de Janeiro	Informação não encontrada	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Programa de acompanhamento de ex-alunos da Faculdade de Educação, por meio de reuniões mensais	Informação não encontrada
Brasil	2007	Ministério da Educação (MEC)	Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Docência (PIBID)	Ativo
Brasil	2009	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo	Bolsa Alfabetização: alunos da universidade atuam junto aos professores de Ensino Fundamental I	Ativo
Brasil	2001	Ministério da Educação (MEC)	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Informação não encontrada
Bauru	Informação não encontrada	Professora UNESP/Bauru	Programa de iniciação à docência: uma professora acompanhou dois ex-alunos durante o primeiro ano de inserção à docência	Inativo
São Carlos	2003 (a 2007)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Mentoria (PM)	Inativo
São Carlos	2014 (a 2016)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores (PFOM)	Inativo
São Carlos	2017	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa Híbrido de Mentoria (PHM)	Ativo

**Fonte:** elaborado por Silva (2020, p. 42)

No Brasil são poucas as propostas de apoio aos docentes iniciantes. Apesar dos inúmeros estudos destacando a importância de um acompanhamento e auxílio neste período inicial na carreira docente, notamos a existência de poucas iniciativas voltadas para essa questão. No caso brasileiro, as iniciativas acontecem apenas nos estados do Ceará, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

Antes de elencarmos os programas de acompanhamento e auxílio no desenvolvimento profissional docente, desenvolvidos no contexto da UFSCar, é indispensável pontuarmos que essas são iniciativas bem recentes e que ainda estão em processo de aperfeiçoamento, sendo pensadas e planejadas nos últimos anos, tanto no contexto brasileiro quanto no internacional.

No Brasil, mais especificamente na UFSCar, essa iniciativa de auxílio e apoio ao docente surgiu com a criação do website “Portal dos professores”<sup>4</sup>, no ano de 2004.

Segundo Reali; Tancredi; Mizukami, 2010, o portal dos professores tem como objetivos:

[...] fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e visa a atender, com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, professores em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino e outros agentes educacionais [...] possibilitar o acesso a um conjunto variado de informações por parte dos professores e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional, predominantemente via Internet, por meio dos inúmeros programas e atividades nele desenvolvidos (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p.480-481).

Ainda sobre o Portal dos Professores, Gobatto (2016) afirma que, neste espaço virtual, entre outros cursos e programas, desenvolvem-se iniciativas de apoio aos docentes iniciantes através do acompanhamento por mentores, na modalidade a distância. Dentre tais iniciativas podemos mencionar o Programa de mentoria *online* e o Programa de Formação *online* de mentores (PFOM<sup>5</sup>), os quais serviram de base para pensar e planejar o Programa Híbrido de Mentoria – PHM<sup>6</sup> atual, ambiente de investigação desta pesquisa.

O Programa de Mentoria *online* (PM<sup>7</sup>) foi pensado e desenvolvido por três professoras, pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos, e contou com a colaboração de 4 alunas do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição de ensino superior.

Durante o tempo total de duração, o programa contou com a participação de 14 mentoras, que desenvolviam atividades a distância, através de correspondências eletrônicas, auxiliando 56 professoras iniciantes. Esse processo acontecia no âmbito do Portal de Professores da UFSCAR. O programa se desenvolveu entre os anos de 2004 e 2007, sendo financiado pela FAPESP.

Segundo Pieri (2010), o Programa de Mentoria - PM:

Visou a atender as necessidades formativas de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em início de carreira – assim considerados desde que tivessem até cinco anos de experiências no exercício profissional da docência ao se inscreverem no PM – e investigar processos formativos desses professores e mentoras que os acompanhavam (PIERI, 2010, p. 12-13).

O Programa de Mentoria *online* teve como objetivo principal auxiliar as professoras iniciantes no enfrentamento das dificuldades existentes no início da carreira docente.

<sup>4</sup> Link para acesso ao site: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>

<sup>5</sup> Em determinados momentos deste estudo utilizaremos a sigla PFOM para indicar o Programa de Formação Online de Mentores.

<sup>6</sup> Em determinados momentos deste estudo utilizaremos a sigla PHM para indicar o Programa Híbrido de Mentoria.

<sup>7</sup> Utilizaremos a sigla PM para indicar o Programa de Mentoria *Online*.

Segundo Tancredi, Reali e Mizukami (2008), o PM foi elaborado:

[...] tendo em vista o atendimento de professores iniciantes, via internet, tendo como centro a escola, embora “virtualmente”, pois, o seu foco são as demandas dos professores iniciantes tendo em vista o contexto da atuação, tal como percebido e relatado por eles (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008, p. 23).

Além disso, é válido destacarmos que, nessa proposta do programa de mentoria, as professoras experientes tiveram uma formação através de encontros presenciais, que objetivavam a formação dos mentores para o trabalho de formação online. Nos encontros, eram realizadas atividades de estudos de casos de ensino, de literatura especializada, bem como de aperfeiçoamento da utilização dos recursos eletrônicos.

O programa contava com um currículo flexível, pautado nos interesses e nas necessidades das professoras iniciantes/participantes. As professoras experientes contavam com o apoio de outros profissionais (outras mentoras, equipe de formação) para o desenvolvimento de acompanhamento junto às docentes iniciantes.

Desse modo, o programa teve como um de seus objetivos auxiliar os iniciantes na análise de sua Base de Conhecimento profissional e na busca por meios adequados para ampliá-la, tendo em vista a aprendizagem de seus alunos (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2009). Ainda, durante seu desenvolvimento, o PM *online* teve como base metodológica a reflexão sobre a prática e versou que “o ensino é um processo organizado, baseado na reflexão, no diálogo, na resolução de problemas e na tomada de decisões que ocorrem em um contexto social” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 71).

Outro programa desenvolvido no âmbito da UFSCar, denominado Programa de Formação Online de Mentores (PFOM), era voltado para a formação de profissionais experientes, isto é, professores, coordenadores, diretores de escola e supervisores de ensino, todos em efetivo exercício, participantes de uma iniciativa de acompanhamento a docentes iniciantes, auxiliando-os no enfrentamento das dificuldades do início da carreira docente.

Em seus estudos, Massetto (2018, p. 24) afirma que o programa acima referido “[...] teve como principal objetivo promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Portal dos Professores da UFSCar [...]”.

Segundo essa autora, a iniciativa não possuía um currículo fechado, sendo que o mesmo era desenvolvido com base nos perfis, nas necessidades e demandas formativas das participantes – ou seja, dos professores iniciantes. E os professores experientes tinham uma formação, um acompanhamento adequado para atender esses docentes em início de

carreira, ou seja, eles eram preparados para a construção de um papel de formador de professores.

A iniciativa organizada para os professores experientes visava diretamente a sua formação profissional por meio da construção de conhecimentos e competências relacionadas à formação de formadores de professores e utilizando-se de reflexões e questionamentos sobre suas práticas, suas concepções prévias e a construção de um novo papel (MASSETTO, 2018, p. 25).

Notamos a presença e a utilização do processo de reflexão docente na configuração do programa de formação em questão. Ao utilizar a reflexão e questionamento como ferramenta para o desenvolvimento das práticas docentes e a construção de novas aprendizagens, a iniciativa busca uma melhoria tanto nas práticas dos professores em início de carreira quanto na ação daqueles que já estão há mais tempo na profissão.

Tomando como base o Programa Híbrido de Mentoria – PHM<sup>8</sup> (este apresentaremos mais amplamente na seção metodológica) percebemos a presença de algumas características que diferenciam esta das demais iniciativas. Isso diz respeito à utilização de um processo de acompanhamento denominado de mentoria. A mentoria nesse contexto diz respeito ao acompanhamento individual e à interação entre mentor (professor experiente-PE<sup>9</sup>) e professor iniciante (PI<sup>10</sup>). Este último relata suas vivências, experiências, angústias, dificuldades, desafios e descobertas que vivencia cotidianamente em sala de aula e no contexto educacional como um todo. Diante disso, o Professor Experiente toma como base as demandas formativas manifestadas pelos docentes iniciantes e constrói/desenvolve atividades e estratégias que possam auxiliá-lo nesse processo.

Vale destacar aqui que as professoras experientes realizam/realizaram, no PHM, uma formação específica para serem mentoras e poderem acompanhar as PIs. Antes de toda a prática de mentoria, há uma preparação, uma formação, qualificação por parte da equipe formadora junto às mentoras.

Para chegar à versão atual do PHM, professores pesquisadores da UFSCar, mais precisamente as docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, tomaram como base edições anteriormente realizadas, bem como referenciais teóricos, nacionais e internacionais, que tratam a respeito de programas/iniciativas de acompanhamento à docentes em início de carreira e, assim, consideraram a construção atual do programa.

---

<sup>8</sup> Em determinadas partes da dissertação utilizaremos o termo PHM para indicar o Programa Híbrido de Mentoria.

<sup>9</sup> Em algumas partes da dissertação utilizaremos o termo PE para indicar Professor Experiente.

<sup>10</sup> Em algumas partes da dissertação utilizaremos o termo PI para indicar Professor Iniciante.

No que tange às propostas de mentoria em programas realizados pela UFSCar, ambos os programas foram/são voltados para a orientação e apoio de professores em suas primeiras inserções profissionais, por meio do acompanhamento de um professor experiente, mentor. Neste sentido, o Programa Híbrido de Mentoria objetiva oportunizar o desenvolvimento profissional de professores experientes para que possam atuar como mentores de professores iniciantes e auxiliá-los/assessorá-los nas demandas/desafios do início da carreira docente (SILVA, 2020, p. 43).

Diante disso, inferimos que essas iniciativas desenvolvidas no contexto da UFSCar, para o auxílio e acompanhamento docente, foram sendo construídas e aperfeiçoadas ao ponto que realizavam suas atividades, sendo que cada uma possuíam características intrínsecas aos objetivos que se propunham.

Na seção a seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos deste estudo, contemplando o tipo de pesquisa desenvolvida, o cenário e participantes escolhidos, bem como a trajetória de seleção, organização e análise dos dados.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A finalidade deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos escolhidos para o delinear da pesquisa. Ou seja, o caminho percorrido pela pesquisadora para realizar as discussões e problematizações aqui identificadas, analisadas e descritas.

Ao definirmos a metodologia de uma pesquisa, temos como objetivo central apresentar: “o caminho do pensamento” e a “prática exercida” para a compreensão da realidade, sendo esta dependente da visão social e de mundo do pesquisador que a realiza. Podemos, então, considerar que a metodologia é: “uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Tomamos como eixo norteador, para desenvolver este caminho metodológico, a seguinte pergunta: Quais as contribuições proporcionadas pelo PHM para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes? E, ainda, consideramos os objetivos específicos inicialmente delineados, que foram: i. Compreender as motivações e expectativas das professoras iniciantes sobre o Programa Híbrido de Mentoria (PHM); ii. Identificar as demandas formativas manifestas pelas professoras iniciantes ao ingressarem no programa; iii. Identificar elementos da Base de Conhecimento das professoras iniciantes e iv. Evidenciar as aprendizagens das professoras iniciantes, durante o programa.

#### 3.1 Pressupostos Teórico-Metodológicos

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de caráter qualitativo (BODGAN; BIKLEN, 1994), do tipo descritiva-interpretativa (SANTOS, 2008).

Segundo Bodgan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa possui cinco características que são importantes para um estudo efetivo e que se relacionam entre si; são elas:

i. A fonte de dados é o ambiente natural- constituindo o investigador o instrumento principal, neste caso, temos o Programa Híbrido de Mentoria como ambiente e, como participantes, as professoras iniciantes que fazem parte do referido programa;

ii. Possui caráter descritivo- dessa forma, delineamos todo o processo de pesquisa, todas as etapas sucedidas, todas as análises desenvolvidas;

iii. O interesse está mais relacionado ao processo do no resultado final ou produto- ou seja, as considerações, alçadas e produzidas sobre o desenvolvimento profissional docente, são importantes durante todo o percurso da pesquisa, todos os dados encontrados e discutidos têm sua relevância e contribuição;



iv. A análise tende a ser realizada de maneira indutiva, nesta dissertação, após o estudo de diversos dados e narrativas, produzidos pelas professoras iniciantes, foram levantadas considerações gerais;

v. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, nesta perspectiva a presente pesquisa identificou e analisou as concepções das participantes sobre o referido programa, bem como quais as contribuições proporcionadas para o seu desenvolvimento profissional docente.

Segundo Santos (2008), essa abordagem descritivo-interpretativa:

[...] centra-se na relação entre os indivíduos e seus contextos, valorizando-se a atribuição de sentidos fornecida pelos sujeitos investigados e também pelos investigadores. Nesse caso, são essenciais a identificação, a descrição, a explicação e compreensão de processos que envolvem a vida humana e, para tanto, faz-se necessário construir significados a partir de um conjunto de dados obtidos nos contextos em que o fenômeno ocorre, utilizando-se de métodos que permitam uma leitura compreensiva do objeto investigado (SANTOS, 2008, p. 103-104).

Quanto ao processo de produção e análise de dados, a pesquisa teve como principal fonte de dados as narrativas orais e escritas produzidas pelas professoras iniciantes ao longo da participação no PHM (agosto de 2017 a julho de 2019) – escolhemos esse período por considerarmos que há início e fim de uma das etapas do referido programa, que segue um calendário produzido pela equipe de pesquisadoras. As narrativas analisadas foram: Memorial de formação; Diário Reflexivo; Atividades de acompanhamento propostas pelas mentoras e entrevista.

Optamos pelas narrativas por considerar que são instrumentos relevantes, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, uma vez que possibilitam identificar, compreender e analisar indicativos sobre os processos de construção da docência, revelando as influências da história de vida e dos contextos de formação e de atuação profissional (CUNHA, 1997).

A utilização das narrativas para a pesquisa no campo educacional tem se confirmado como peças importantes, à medida que proporcionam àqueles que as desenvolvem, uma revisita, rememoração, reflexão e ressignificação das práticas, das vivências e experiências percorridas.

Sobre disso, Oliveira (2011) afirma que:

As narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto, como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

Clandinin e Connelly (2015) consideram as narrativas como um caminho que leva ao entendimento das experiências vividas pelos professores. A partir das narrativas é possível perceber as diversas situações e momentos percorridos pelos docentes. Segundo os autores, experiências são as histórias vividas pelos sujeitos, histórias estas que podem servir de aprendizado tanto para quem as descreve quanto para quem escuta/pesquisa, para si e para o outro.

A narrativa como instrumento de pesquisa tem se configurado em investigar o pensamento e sentimento dos professores e dos saberes docentes. Além disso, segundo os autores Clandinin e Connelly (2015):

[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que, o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.48).

A partir dessa discussão acima, percebemos a relevância da pesquisa narrativa para a compreensão das experiências vividas pelos docentes, bem como dos saberes construídos pelos mesmos, ao longo do tempo. As experiências são consideradas momentos significativos no processo de desenvolvimento profissional do professor, pois é a partir delas que os docentes conseguem construir aprendizagens, desenvolver habilidades, estratégias de ensino, superar desafios, dentre outros.

Porém, segundo Dewey, Rodgers (2002) pontua que a experiência por si só não gera aprendizagens. A aprendizagem tem como base a experiência, mas, para que de fato essa aprendizagem aconteça, a experiência deve vir acompanhada de um processo de interação e de continuidade. Ou seja, na interação entre o eu e o outro, o material, o mundo natural, uma ideia ou o que quer que seja, deve-se ter como resultado final uma mudança não apenas no eu, mas também no ambiente.

Sem essa interação o aprendizado é improdutivo e passivo, nunca necessariamente muda o sujeito. Sem continuidade, o aprendizado é aleatório e desconectado, construído em direção a nada, seja dentro do aluno ou no mundo. E ainda, como as experiências são distintas e dinâmicas, e sendo elas a base do aprendizado de alguém, podem não se configurar sempre como aprendizagens construtivas ou educativas, podendo acontecer, como afirmava Dewey, aprendizagens "deseducativas" (RODGERS, 2002).

Uma experiência não é o mesmo que pensamento. O pensamento é elaborado/construído pela experiência, e esta por sua vez está relacionada com outras

experiências. Uma experiência só é considerada educativa quando produz atribuição de significado e proporciona a elaboração/construção do pensamento, conseqüentemente a aprendizagem. Uma experiência existe no tempo e, portanto, está ligado ao passado e ao futuro. O valor de uma experiência está na percepção dos relacionamentos ou continuidades para as quais leva (RODGERS, 2002).

Sobre a experiência como fator importante para a formação do professor, Marcelo (2010, p.15) defende que ao considerar o ensino “uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes”, o conhecimento docente é construído a partir da experiência da prática, no conhecimento sobre a prática, na reflexão sobre a prática, na indagação e narrativa dessa prática. Mas destaca que essa aprendizagem não se constrói apenas da experiência vivida, mas desta e do seu efeito em experiências futuras.

Com base em toda essa discussão sobre as narrativas como instrumento e também como fenômeno, optou-se pelas narrativas (memorial de formação, diário reflexivo, atividades de acompanhamento propostas pelas mentoras e entrevista) como principal ferramenta de coleta e produção de dados, no intuito de alcançarmos resultados ainda mais profundos e significativos acerca do tema em estudo. Como fonte secundária dos dados, foram utilizadas outras produções das PIs, como mensagens trocadas em fóruns de interação e o perfil preenchido por elas no Ambiente Virtual.

Conforme destacado anteriormente, o estudo foi realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, mais precisamente no Programa Híbrido de Mentoria (PHM), tendo como participantes da pesquisa professoras iniciantes que integraram o referido programa de acompanhamento docente.

### 3.2 Cenário de realização da pesquisa: o Programa Híbrido de Mentoria (PHM)

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM) foi uma iniciativa de acompanhamento do processo de indução na carreira docente, idealizada e desenvolvida por professores pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar que tinha como proposta auxiliar, orientar e acompanhar professores iniciantes que atuam nas modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O programa contou com a seguinte estrutura: professoras experientes (denominadas de Mentoras<sup>11</sup>), professoras iniciantes (chamadas de PIs) e Tutoras, além dos já mencionados pesquisadores da universidade.

A proposta do programa era que docentes experientes (aqueles que tenham mais de dez anos de carreira), com formação adequada para serem mentores, acompanhassem e auxiliassem professores em início de carreira (com até cinco anos de atuação), auxiliando-os a estabelecerem o seu desenvolvimento profissional de modo a atingirem uma maior autonomia na prática docente, superando os desafios e incertezas que cercam essa fase da profissão docente. Esse auxílio dava-se por parte de um Professor Experiente para um docente iniciante, mas o programa considerava que exista mais do que ajuda unilateral, havia uma aprendizagem recíproca, uma troca de aprendizagens e experiências.

O PHM atendeu, do período de 2017 a dezembro de 2020, 80 professores iniciantes (sendo 25 docentes da Educação Infantil, 45 dos Anos Iniciais e 10 da EJA). Quanto ao número de mentores, o programa contou com a colaboração de 18 professores experientes auxiliando os iniciantes, distribuídos nas três modalidades de ensino. Em dezembro de 2020 (mês e ano de finalização do PHM), o programa contava com a participação ativa de 8 mentores (5 nos anos iniciais, 2 na educação infantil e 1 que atende tanto a educação infantil quanto os anos iniciais) e de 24 professores iniciantes (sendo: 10 da EI, 13 dos AI e apenas 1 da EJA).

As mentoras tinham idades entre 30 e 50 anos, possuem muito tempo de experiência na educação básica (entre 9 e 18 anos de carreira), sendo que algumas já haviam trabalhado anteriormente, como formadoras. Já as professoras iniciantes tinham idades entre 23 e 55 anos, com tempo de experiência docente variando de 15 dias a 5 anos. Na tabela 3, a seguir, estão listadas a quantidade de mentoras ativas na época de finalização do programa (Dezembro/2020) e o respectivo número de professoras iniciantes que eram atendidas em cada modalidade de ensino.

---

<sup>11</sup> No decorrer do trabalho nomeamos **mentores** (no masculino) quando fizermos referência ao contexto geral. E **mentoras** (feminino) quando referirmos às professoras experientes que participaram do programa de mentoria, já que o número de professoras experientes mulheres é maior que o de homens (apenas 2). Neste mesmo sentido, também fizemos quando mencionarmos as **professoras iniciantes**, quando generalizado, consta-se no masculino e quando fizer menção às docentes participantes do programa serão mencionadas no gênero feminino.

**Tabela 3** – Número de professoras iniciantes e mentoras e suas respectivas modalidades de ensino

Modalidade de ensino	Número de mentoras (ATIVAS)	Número de professoras iniciantes (ATIVAS)
Educação Infantil	03	10
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	05	13
Educação de Jovens e Adultos (EJA).	01	01
<b>Total</b>	08 <sup>12</sup>	24

**Fonte:** elaborado pela autora.

De acordo com o programa, Professor Iniciante é aquele que se encontra no período de 5 anos, ou menos, de experiência em sala de aula; já o Professor Experiente se refere àquele docente que tem 10 anos, ou mais, de atuação na educação básica.

É válido destacar que o fator tempo de atuação em sala nem sempre remete à significar que o docente seja de fato um professor experiente, pois, muitos pesquisadores apontaram que um professor pode ter vários anos de experiência em determinada modalidade de ensino, porém ao ser remanejado para outra, passa a sentir-se novamente como um docente iniciante, sendo evidenciados, a partir de dificuldades, angústias, medos, anseios, dentre outros.

Isso nos remete ao que defendem os autores Rodgers (2002) e Clandinin e Connelly (2015) que afirmam que a experiência por si só não gera aprendizagem. É necessário muito mais, é preciso que essa experiência esteja interligada à ação de continuidade e a interação entre outros elementos. E que a junção de todo esse processo, o resultado final, seja percebido a partir da visualização da prática efetiva, na aprendizagem dos alunos, na autonomia do professor em sala de aula, no fazer docente, no trabalho com seus alunos e reconhecimento por parte da comunidade escolar.

Além disso, considerando a inserção do professor em um novo contexto, o mesmo depara-se com novas experiências, e quando isso acontece surge um novo início, novas demandas, novas dificuldades, que com o passar do tempo, a partir da ação da continuidade, do aprimoramento, das diversas interações com os alunos, com pares, com o contexto escolar, são geradas novas aprendizagens.

<sup>12</sup> A mentora que auxilia na EJA é a mesma que atende PIs da educação infantil

Esse cenário nos faz lembrar o que autores da área defendem, que a profissão, o desenvolvimento profissional docente é um continuum, ou seja, está em constante mudança, transformação. (TANCREDI, 2009; MARCELO, 2002; PRINCIPE e ANDRÉ (2019); REALI; TANCREDI; MIZUKAMI (2008). Os professores constantemente, seja no contexto escolar ou não, estão aprendendo e ensinando algo novo, vivenciando novas experiências, compartilhando conhecimentos, e todos esses elementos podem interferir no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Além do mais, todos esses elementos servem de indicadores/pontos de partida para a pesquisa narrativa, para que estudiosos possam perceber e compreender como os docentes aprendem a ensinar, com quem aprendem, a partir de quais processos e como ensinam.

O PHM, ao realizar o processo de seleção das professoras experientes para atuar nessa parceria de mentoria, tomou como base as indicações feitas por outras pessoas, que as consideravam professoras experientes por terem tido práticas de êxito em suas salas e/ou comunidade escolar. E ainda levando em consideração o tempo de experiência em sala de aula (acima de 10 anos).

Vale destacar que, para ingressar no programa de mentoria, as professoras iniciantes passaram por um processo de seleção. Segundo Cesário (2019) os critérios de seleção foram construídos colaborativamente entre as professoras pesquisadoras da UFSCar, as tutoras e as estudantes de pós-graduação em Educação, tendo como base estudos realizados em grupo, sobre a carreira docente. Os critérios foram pensados e elaborados de acordo com as especificidades de cada etapa de ensino.

Os critérios utilizados para seleção das professoras iniciantes foram os seguintes (Relatório FAPESP-2018<sup>13</sup>): Critérios Gerais: i. A professora iniciante precisa ter disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicar ao PHM.; ii. Ser professor efetivo do ensino público no município de São Carlos; (posteriormente, este critério foi alterado, dando abertura para demais regiões brasileiras); iii. Favorecer o atendimento diversificado de professores atuantes em diferentes turmas (anos) e escolas.

Critérios Específicos (de acordo com a modalidade de ensino: EI, AI, EJA): i. Ter menos de 5 anos de experiência no nível/etapa de ensino; ii. Preferencialmente, atuantes nos termos I e II do ensino (referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

---

<sup>13</sup> REALI, A. M. M. R. *et al.* **Relatório Fapesp**. 2018. Divulgação restrita.

Em caso de empate foram considerados os seguintes aspectos: i. Menor titulação; ii. Não ter experiência docente em outro nível de ensino; iii. Menor tempo (em meses) de experiência docente em outro nível de ensino.

O processo de seleção das docentes iniciantes acontece sempre que há uma demanda. A equipe formadora tem arquivadas as inscrições de professoras iniciantes que ficaram em lista de espera. Dessa forma, quando uma PI pede desligamento ou é desligada do programa, pode-se chamar quem ficou em espera.

A seguir, ilustramos em forma de figura (04) para demonstrar como ocorre o processo de desenvolvimento do Programa Híbrido de Mentoria, sendo possível visualizar os diversos itens e sujeitos que faziam parte do programa de mentoria.

**Figura 4** – Organização do trabalho de acompanhamento no PHM



**Fonte:** elaborado pela autora

Na figura 4 podemos identificar diferentes elementos e sujeitos, caracterizando assim o contexto do PHM, um local diversificado, permeado de troca de experiências. Vários profissionais, em diferentes tempos da carreira docente, ajudando-se mutuamente, desenvolvendo uma atividade de colaboração. Além disso, observamos a articulação de vários contextos, remetendo a ideia de um espaço híbrido característico do programa, que envolve a escola e universidade; presencial e também virtual, se valendo de diversas estratégias metodológicas e científicas para sua finalidade: acompanhar e auxiliar docentes iniciantes e experientes no seu processo de desenvolvimento profissional.

Dentro desse processo de acompanhamento e auxílio, desenvolvido pelo PHM, são levadas em consideração as demandas formativas das professoras iniciantes, as dificuldades, os anseios, os medos, as angústias do início da carreira, as emoções e os sentimentos, dentre outros aspectos.

Todo processo de mentoria decorria de uma demanda trazida pelo professor iniciante. O trabalho, as atividades eram planejadas e organizadas com base nessa demanda manifestada, para o programa e para a sua mentora. Com base nessa demanda, a professora experiente, juntamente com a equipe formadora (professores, tutores, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar) planejam estratégias que possam auxiliar a professora iniciante.

Ademais, é importante pontuarmos que as mentoras podiam fazer um levantamento das necessidades formativas das professoras iniciantes, que poderiam não ser percebidas pelas mesmas. Além disso, a PI podia apresentar uma ou mais necessidades, cabendo, então, à sua mentora estabelecer prioridades, ou seja, escolher por qual demanda iniciar sua prática de mentoria, e depois seguir com as demais dificuldades/necessidades manifestadas/percebidas ou, ainda, realizar uma negociação com o PI, chegando ao consenso por qual demanda iniciar o trabalho de mentoria.

É importante destacarmos também que as mentoras, ao ingressarem no programa, tiveram uma formação inicial para desenvolverem o trabalho de mentoria com as professoras iniciantes. Essa formação teve uma duração de cinco meses, elas desenvolveram conhecimentos e aprendizagens sobre o programa de indução, sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sobre conceitos relacionados à mentoria e sobre o papel do mentor para o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes.

A formação para a mentoria no PHM, recebida pelas professoras experientes, caracteriza-se por ser um processo contínuo desenvolvido por meio de atividades virtuais na plataforma *Moodle* e de encontros presenciais realizados semanalmente na UFSCar visando capacitá-las para o exercício da mentoria desenvolvendo as habilidades necessárias para tal (RELATÓRIO FAPESP-Maio 2019)<sup>14</sup>.

Estudos mostram que espaços de aprendizagem docente, assim concebidos, superam o já conhecido isolamento do professor, preveem a troca de conhecimentos e podem, à medida que as relações se fortalecem, ser transformados em comunidades de aprendizagem fortes (CARDOSO; REALI, 2014). A colaboração é considerada, assim, um elemento de grande relevância, “sendo compreendida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

Esse diálogo é caracterizado, por alguns autores, como diálogo intergeracional, uma vez que “[...] pressupõe a interação e o intercâmbio de conhecimentos entre profissionais

---

<sup>14</sup> REALI, A. M. M. R. *et al.* **Relatório Fapesp**. 2019. Divulgação restrita.



que se encontram em diferentes fases da carreira docente, pertencentes, portanto, a diferentes gerações profissionais” (LAGOEIRO, 2019, p. 37).

Esse tipo de conversação contribui de maneira positiva para o estabelecimento de um trabalho colaborativo. No PHM, essa interlocução e colaboração acontecem de maneira híbrida. Professores de diferentes fases da carreira se ajudam mutuamente, com base nas demandas formativas e auxiliando no processo de desenvolvimento profissional.

Atualmente, muitos estudos e pesquisas têm revelado que o processo de mentoria é uma iniciativa promissora de formação docente, cujo objetivo é promover aprendizagens e desenvolvimento profissional docente por meio da interação entre professores experientes e iniciantes, visando amenizar as dificuldades tipicamente encontradas durante o “período de sobrevivência” (MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2010).

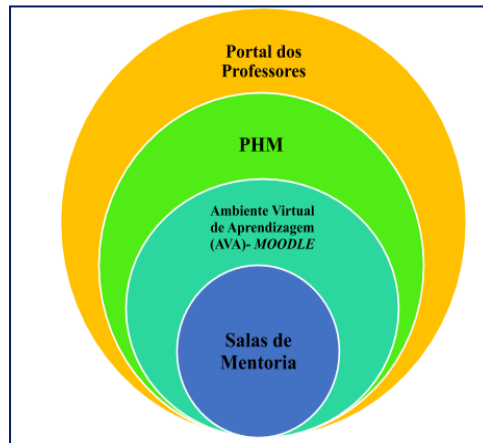
É válido mencionarmos ainda que o PHM foi desenvolvido numa perspectiva híbrida, que busca articular atividades virtuais e presenciais de relações mais estreitas entre a formação e a atuação docente e superação da desconexão usual entre a universidade e a escola (ZEICHNER, 2010). Zeichner (2010) considera essencial a constituição de um lugar que ele denomina *terceiro-espaço*, um ambiente que promova uma efetiva troca de conhecimento e auxílio aos docentes iniciantes no contexto educacional. Este novo espaço, segundo Nóvoa (2017, p. 1115) “[...] tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente”.

Nóvoa (2017) institui quatro características intrínsecas a esse terceiro-espaço. A primeira considera que esse novo espaço possui um caráter híbrido. A segunda afirma que ele deve ser um lugar de entrelaçamento, ou seja, diferente dos modelos tradicionais de relação universidade/escola, projetando a docência como uma profissão baseada no conhecimento. A terceira característica deste ambiente deve ser de um lugar de encontro, para se construir conjuntamente, deve ser capaz de valorizar os conhecimentos e as experiências de todos os envolvidos. E, por fim, a quarta característica implica na constituição de que esse espaço seja um lugar de ação pública, que os resultados estejam projetados para uma ação pública. Não basta apenas atuar nas universidades e nas escolas, é preciso que os resultados reflitam na sociedade.

Para Nóvoa (2017), esse caráter híbrido diz respeito à existência de uma ligação e articulação entre as diferentes realidades educacionais, ou seja, a presença da universidade, das escolas e das políticas públicas. O autor afirma que é necessária a junção desses três eixos, para que, assim, possa haver um diálogo que reforce a importância da presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.

Diante disso, observamos, no contexto do programa, a existência desse contato, tanto virtual quanto presencial, com predominância de um diálogo direto com as PIs, através do ambiente virtual de aprendizagem. Sendo assim, construímos a figura 5, a seguir, para melhor visualização da estrutura virtual que constitui o programa:

**Figura 5 – Estrutura do Contexto Virtual do PHM**



**Fonte:** elaborado pela autora.

No Portal dos professores, além do ambiente do PHM, podemos encontrar diversos outros conteúdos relacionados à instituição de Ensino Superior. O Portal é a página principal que dá acesso ao ambiente do Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Nela todos os participantes do programa podem ter acesso às informações relativas ao mesmo. Basta entrar com seu nome de acesso e senha. Na figura 6, logo abaixo, é possível ver o layout da página referida:

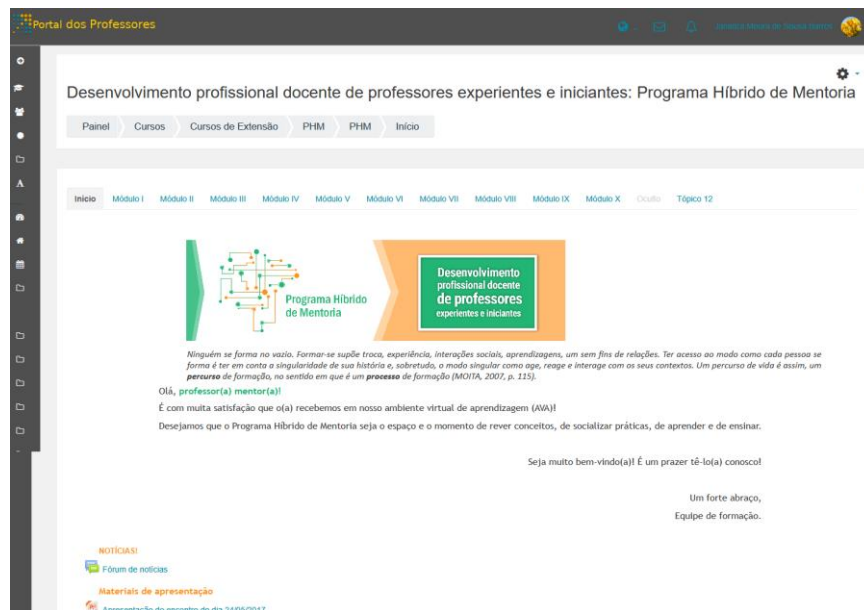
**Figura 6 – Layout Portal dos professores**



**Fonte:** <http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br>.

Quando as participantes (Mentoras) realizavam o acesso à página principal do Portal dos Professores – usando login e senha – era feito o direcionamento para a página principal do PHM. Este era um ambiente que as mentoras possuíam em conjunto com a equipe formadora. O mesmo pode ser visualizado na figura 7, logo a seguir:

**Figura 7** – Layout da Página principal do PHM



**Fonte:** <http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br>.

Como podemos perceber na figura 7, acima, o PHM possuía um ambiente de fácil manuseio, organizado em módulos, onde eram realizadas as atividades de formação e desenvolvimento profissional das Professoras Experientes (Mentoras) para assim elas auxiliarem e acompanharem as professoras iniciantes. Esta formação era desenvolvida pela equipe de professores-pesquisadores do PHM, ou seja, os docentes, tutores, mestrandos e doutorandos da UFSCar que fazem parte da linha de pesquisa: Formação de professores.

A interação entre mentor e Professor Iniciante era desenvolvida também dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Sendo que cada mentora construía uma sala (denominada “sala de mentoria”) e agrupa os iniciantes que iria acompanhar.

Antes do acompanhamento individual, as professoras iniciantes passavam por uma sala geral, chamada “letramento digital”. Neste ambiente eram realizadas atividades (individuais e coletivas) introdutórias relacionadas ao ambiente virtual e ao PHM, além de atividades reflexivas sobre a formação inicial, sobre o contexto escolar, e também era construído o memorial de formação.

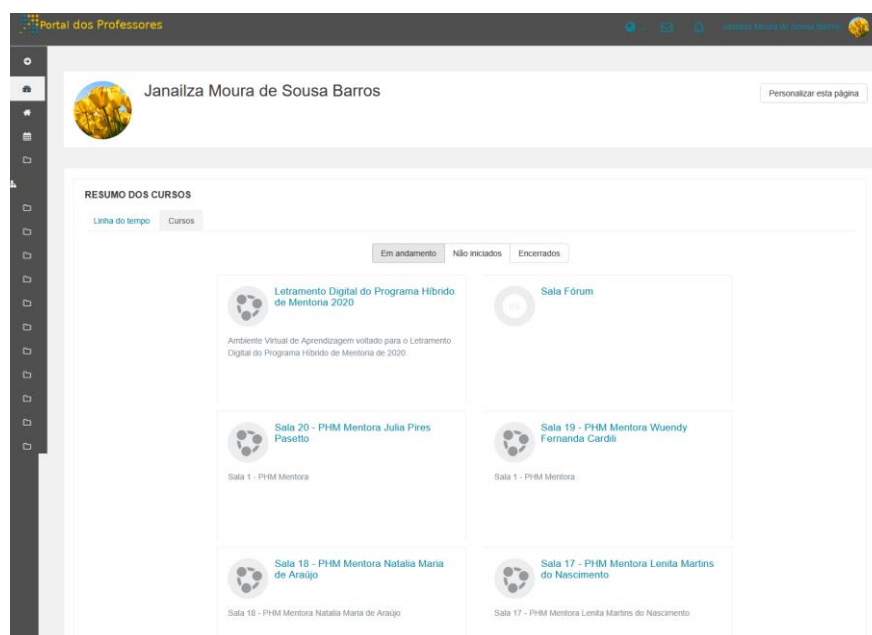
Já nas salas individuais (salas de mentoria) cada PI tinha seu ambiente de interação com sua mentora. Era este espaço que o trabalho de mentoria tinha sua continuidade. A professora experiente realizava o acompanhamento da iniciante, tomando como ponto de partida para isso, os relatos feitos na atividade de contexto escolar e no memorial, momento que foram relatadas possíveis dificuldades e demandas relacionadas a profissão e prática docente.

O ambiente virtual é muito utilizado na Universidade Federal de São Carlos, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação, presencial e a distância, bem como pelo Programa Híbrido de Mentoria.

O ambiente virtual é um importante espaço gerador de salas de aula, capaz de contemplar a mediação docente e a aprendizagem participativa/colaborativa por meio de salas virtuais que são imprescindíveis para o desenvolvimento da prática docente e para o estudo dos participantes. Além disso, ele disponibiliza vários recursos que se ajustam à proposta pedagógica de cada docente, como: fóruns, chats, glossário, wiki biblioteca virtual, atividades de envio, questionários, material didático pedagógico e tutorial (SILVA, 2011).

Nas salas de mentoria as quais cada Mentora construía seu próprio ambiente de interação com as professoras iniciantes. Cada mentora planejava e desenvolvia atividades para as docentes, tendo como base as demandas manifestadas e/ou necessidades percebidas. Abaixo, na figura 8, podemos visualizar a figura de uma sala de mentoria:

**Figura 8** – Layout da página inicial das salas de mentoria



Fonte: <http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br/>

As mentoras tinham total autonomia no planejamento e desenvolvimento de suas salas e atividades, levando em consideração as demandas das professoras iniciantes. No entanto, é importante ressaltarmos que, a equipe de formação estava sempre à disposição para possíveis intervenções/auxílios nesse processo de mentoria. As atividades podiam ser organizadas colaborativamente entre as mentoras e a equipe do PHM, dependendo do grau de complexidade da demanda/dificuldade da PI e da procura por parte das professoras experientes.

Existem algumas atividades que eram comuns a quase todas as salas de mentoria, como, por exemplo: diário reflexivo, memorial formativo, descrição do contexto escolar de atuação e expectativas sobre o programa.

O diário era uma tarefa constante no PHM, ou seja, ele permeava todo o trabalho de mentoria que acontecia no programa. As PIs eram convidadas a desenvolver narrativas acerca de suas práticas, seu cotidiano em sala de aula. A partir disso, as mentoras conseguiam visualizar, perceber algumas evidências no que se refere a possíveis dificuldades, demandas, anseios, da professora.

Segundo Gatti (2019, *apud* GIOVANE, 2013, p. 434), o diário se “configura como um documento pessoal que permite uma liberdade de autoria para registro de ações, certezas, incertezas, enfim, é o espaço da experiência vivida”.

O memorial era outra tarefa bastante utilizada no PHM. Essa atividade proporciona uma percepção/compreensão acerca da trajetória formativa da professora iniciante. Além de possibilitar algumas compreensões quanto às possíveis crenças, medos, percepções, paradigmas, conceitos, associados à prática docente da principiante. Tanto o memorial quanto a descrição do contexto de atuação e as expectativas das professoras em relação ao programa eram atividades iniciais da mentoria.

O memorial formativo é uma ferramenta bastante utilizada nos cursos de formação docente. É uma atividade narrativa que possibilita a visualização das características intrínsecas ao desenvolvimento pessoal e profissional de um determinado sujeito. Segundo Guedes Pinto (2000), o trabalho de rememoração, realizado com professores, pode nos mostrar elementos importantes sobre sua prática docente, fornecendo, assim, elementos importantes para compreensão de vários aspectos relacionados à sua vida profissional. Possibilita uma reflexão sobre uma história particular e sobre o percurso de vida. O trabalho como memórias é considerado formativo ao passo que busca proporcionar transformações e redimensionamentos durante o processo.

A atividade de descrição do contexto escolar foi pensada pelos colaboradores do programa como espaço que auxilia na compreensão acerca de como se constitui o ambiente no qual a docente está inserida: as características marcantes, a subjetividade da escola, da sala de aula, dos alunos e da comunidade.

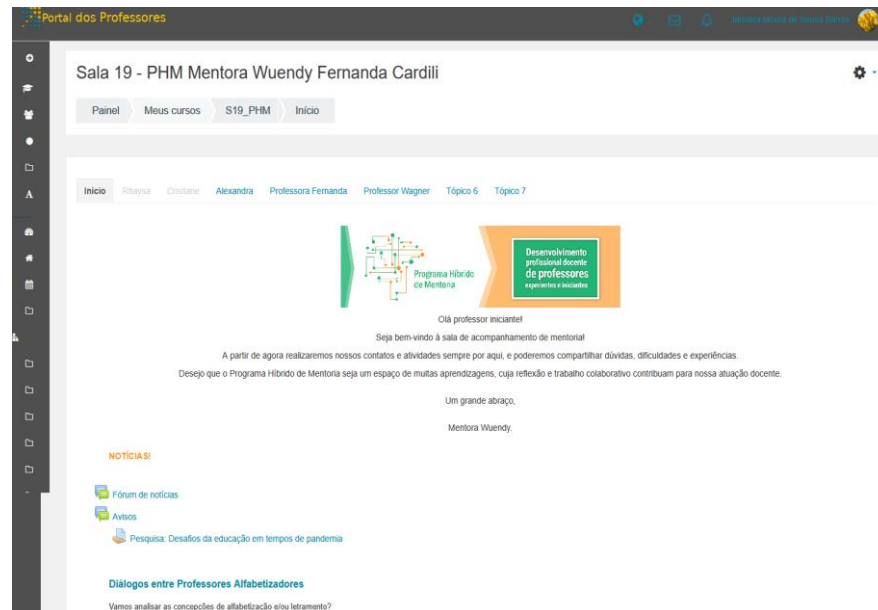
A tarefa de descrever sobre as expectativas em relação ao programa se tornou uma ferramenta de grande valia, pelo fato de evidenciar o que as docentes iniciantes esperavam do programa. Quais as perspectivas das mesmas em relação ao que vai ser ou pode ser realizado nesse processo formativo proposto pelo programa de mentoria. Só assim podemos perceber quais objetivos as docentes iniciantes querem atingir ou almejam alcançar.

Com base nestas atividades comuns, as mentoras podiam conhecer e compreender um pouco da trajetória de vida e formação das professoras iniciantes e, assim, construir estratégias formativas para as mesmas. As mentoras identificavam as demandas formativas manifestadas pelas PIs, bem como as tensões e angústias presentes neste período de início de carreira. Com base nisso, planejavam e auxiliavam com atividades, tarefas, orientações e *feedbacks* construtivos.

Outro ponto relevante que acontecia neste processo formativo e colaborativo do PHM eram os *feedbacks*. Estes eram construídos pelas mentoras, com base nas atividades propostas por elas e realizadas pelas professoras iniciantes. A apresentação de *feedbacks* pelas mentoras a respeito das descrições sobre as práticas realizadas pelas PIs é considerada de grande relevância, pois proporciona novas reflexões sobre e para a prática das iniciantes (RODGERS, 2018). Mais ainda, pela possibilidade de mútua devolução, pois as PIs também têm a possibilidade de desenvolver esse processo de *feedback*, quanto às interações, atividades e sugestões, para a professora experiente. Ao oferecerem *feedbacks* às mentoras, impulsionavam a construção/reconstrução de conhecimentos.

Além das atividades comuns que foram mencionadas anteriormente, as mentoras tinham a oportunidade de disponibilizar fóruns de interação, materiais de apoio, arquivos, links de vídeos, sites, revistas, artigos e outros materiais. A figura 9, na sequência, mostra um exemplo de uma sala de acompanhamento.

**Figura 9** – Layout das atividades de Sala da mentora



**Fonte:** <http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br>

A mentora construía essa sala, juntamente com a equipe formadora do PHM, e disponibilizava salas menores (abas) para cada docente que ela acompanha. Mas, como afirmamos anteriormente, as professoras experientes tinham total liberdade para construir as salas para as docentes iniciantes, dado que a equipe se disponibiliza para possíveis dúvidas e sugestões.

### 3.3. Caminhos da pesquisa de dissertação: a seleção e organização dos dados

Nesta seção, estão detalhados alguns aspectos que se fazem necessários para uma melhor compreensão do leitor. Apresentaremos o contato com as docentes iniciantes e suas produções, o delineamento dos passos da pesquisa e a coleta de dados, bem como os instrumentos metodológicos utilizados. Fizemos um delineamento dos passos percorridos para realização desta investigação.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de dados obtidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Programa Híbrido de Mentoria (PHM).

Faz-se necessário destacarmos que, do total de 80 Professoras Iniciantes que participaram do PHM, foram selecionadas, a princípio, para este estudo dissertativo, 45 (quarenta e cinco) docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse direcionamento (Anos iniciais do Ensino Fundamental) foi feito por considerarmos que o estudo de apenas uma modalidade de ensino traz discussões mais

sistemáticas, aprofundadas e consistentes, além de maiores evidências e um debate mais intenso acerca do tema proposto neste estudo.

Desse universo de 45 docentes, após uma segunda triagem, ficaram apenas quatro. A escolha pelo respectivo número se fez com base no seguinte critério:

i. Ser/ter sido uma participante assídua no PHM, no sentido de realizar todas as fases e atividades propostas pela mentora; interagir em todos os momentos de formação e interagir frequentemente com a mentora, de modo que seja possível perceber que a díade (PI e Mentora) desenvolve um diálogo formativo significativo, com início, meio e fim ou possível fechamento (em alguns casos, a interação pode estar no meio, mas é possível entender que há um processo). Para verificar todas essas informações/características, foi necessário acessarmos as salas de mentoria e realizar todo um processo de levantamento de narrativas e produções desenvolvidas pelas PIs).

Para melhor justificarmos a escolha e a visualização do critério anteriormente mencionado, elaboramos um quadro de frequência e resultados encontrados no ambiente virtual de aprendizagem de cada PI, como vemos a seguir:

**Quadro 1** – Narrativas e/ou produções desenvolvidas pelas Professoras iniciantes: resultados encontrados – ano/período de realização

ALEXIA <sup>15</sup>	ANANDA	ELANE	LARA
Narrativas produzidas desde a sua entrada em <b>março de 2019</b> até a data da escrita do memorial em <b>16 de abril de 2020</b> . (1 ano)	Narrativas produzidas desde a sua entrada em <b>novembro de 2017</b> até a data de <b>22 de outubro de 2019</b> (data da última narrativa feita - diário) (quase 2 anos de participação)	Narrativas produzidas desde a sua entrada em <b>março de 2019</b> até a data de <b>20 de dezembro de 2019</b> (data da última atividade desenvolvida no ambiente virtual – no ano de 2019- e a entrevista em 17 de dez. 2019). ( <b>9</b> meses de participação)	Narrativas produzidas desde a sua entrada em <b>novembro de 2017</b> até a data de <b>28 de abril de 2019</b> (último registro no diário- desligou-se do programa) (1 ano e 5 meses)
Diário: 05 entradas	Diário: 57 entradas	Diário: 41 entradas	Diário: 33 entradas
Memorial: 1 entrada	Memorial: 1 entrada	Memorial: 3 entradas	Memorial: 2 entradas
Entrevista	Entrevista	Entrevista	Narrativa escrita com base na entrevista
5 atividades propostas pela mentora	6 atividades propostas pela mentora	16 atividades propostas pela mentora	15 atividades propostas pela mentora

**Fonte:** elaborado pela autora.

<sup>15</sup> Utilizamos, ao longo da dissertação, nomes fictícios para fazer alusão às professoras iniciantes. Optamos por essa forma para manter o sigilo das participantes.



De acordo com o Quadro 1, acima, podemos perceber a quantidade de narrativas e produções disponíveis, bem como aquelas que foram selecionadas para o presente estudo.

Em relação à PI Alexia, de um total de cinco atividades disponíveis e analisadas, a maioria dos dados foi obtida em apenas três delas, a saber: Balanço das ações do primeiro semestre; Balanço das atividades do segundo semestre e leitura em foco.

Nas narrativas e produções da PI Ananda, de um total de seis atividades disponíveis e analisadas, a maioria dos dados foram obtidos em três. Já nas atividades da PI Elane, das dezesseis disponíveis e analisadas, obtivemos dados condizentes com os objetivos da nossa pesquisa, em todas elas, os quais foram: Apresentação da Unidade escolar – 2019; analisando um memorial de formação; Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação; Complementando o meu memorial de formação; Avaliação das narrativas dos memoriais da professora Estefânia e professor Amarildo; Caracterização da Turma (3 entradas); Planejamento e organização das atividades (seis entradas, sendo uma no diário); Como são realizadas as atividades diversificadas e Reflexão sobre as atividades no PHM.

No que tange às narrativas e produções desenvolvidas pela PI Lara, de um total de 15 disponíveis e analisadas, tivemos a oportunidade de encontrar a maioria dos dados, em sete. Foram elas: Atividade - Planejamento semanal; Gênero textual lendas; Roteiro Gênero lendas; Aplicação do Cronograma; Produção e reescrita de textos; Planejamento de uma revisão textual; e Balanço geral de semestre.

Foram selecionadas todas as narrativas escritas e/ou produções desenvolvidas pelas PIs, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, levando em consideração o período de participação no programa, tendo como recorte temporal desde a entrada das mesmas até o final do ano de 2019 (algumas poucas produções de 2020). Em seguida, fizemos o *download* de todo o material encontrado, organizamos em pastas devidamente nomeadas e, posteriormente, fizemos uma primeira leitura de todas.

No intuito de aprofundarmos ainda mais a discussão sobre o assunto, consideramos a possibilidade de realizar uma entrevista (online) com as docentes selecionadas para a pesquisa. Vale destacar aqui que, a escolha pela realização da entrevista a distância se deu pelo fato do Programa Híbrido de Mentoria atender as PIs nesta dinâmica, dessa forma a maioria das professoras são provenientes de diversas partes do Brasil. Com isso, a maneira mais viável de realização seria através de um recurso online, por isso optamos pela entrevista via Skype.

Em um primeiro momento, foi realizado o contato, via e-mail, com as quatro professoras iniciantes, a partir de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ver

apêndice 6), no qual foi descrito detalhadamente os objetivos da pesquisa, a fim de que as docentes pudessem compreender melhor como seria o estudo. Duas PIs aceitaram realizar a entrevista online, outra docente pediu para realizar no formato de uma narrativa escrita, e a quarta PI realizou a entrevista com a sua própria mentora.

A estrutura tanto da entrevista quanto da narrativa teve como base uma ideia pensada pelo grupo, pela equipe de formação do PHM, e foi tomada como referência para a realização do presente estudo com as PIS participantes.

Tanto na entrevista quanto na narrativa escrita foi realizada uma discussão/reflexão com foco nos seguintes tópicos: i) Formação inicial; ii) Início da docência e iii) Participação no programa híbrido de mentoria. Em cada item, as professoras ficaram à vontade para desenvolverem a narração oral/escrita da forma como bem consideraram (Ver apêndice 7- documento estrutural da entrevista).

As entrevistas foram realizadas em uma data e horário definido pela docente iniciante, bem como os recursos tecnológicos sugeridos pelas mesmas e que estavam ao alcance. Já a narrativa, em comum acordo, decidimos uma data para devolução da escrita. Ao receber a narrativa escrita e ao finalizar as entrevistas, o passo seguinte foi transcrever e analisar.

Diante de todo esse processo de levantamento de dados, tanto escritos quanto orais, foi possível obtermos dados bem mais reflexivos acerca da trajetória de vida pessoal e profissional das PIs e ainda as motivações, percepções, contribuições e aprendizagens desenvolvidas durante o PHM.

### 3.3.1 Organização e Análise dos dados

Nesta seção do trabalho, expomos como se delineou o processo de organização e análise dos dados da pesquisa, que serviu de base para a posterior descrição dos resultados. Levando em consideração que no momento da coleta de dados já foi desenvolvida mais de uma leitura/análise das narrativas docentes e das outras produções selecionadas.

Após a realização da coleta e da primeira análise, foi construído um quadro para cada PI com as principais categorias, o quadro 2 apresenta um exemplo desse processo. Essas categorias foram elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa. É considerável pontuar que essas categorias foram, durante as análises, flexíveis, por considerarmos que poderiam surgir outras ao longo do processo.

As categorias iniciais foram as seguintes: motivações e expectativas quanto ao PHM; demandas formativas evidenciadas; elementos da Base de Conhecimento para o Ensino percebidos e as contribuições e aprendizagens desenvolvidas durante a participação no programa. Sendo que algumas categorias apresentam subcategorias, a exemplo das categorias Demandas Formativas e Contribuições e Aprendizagens, as subcategorias foram construídas a partir da leitura dos dados e na categoria Base de Conhecimento para o Ensino as subcategorias expostas seguem o proposto pelo referencial teórico.

Foram elencadas, em um quadro (exemplo-quadro 2), todos os excertos encontrados nas narrativas recolhidas no ambiente virtual, na entrevista online/narrativa solicitada e nas demais produções realizadas pelas docentes participantes deste estudo.

Antes da sistematização dos dados, é viável pontuarmos que várias leituras e releituras das narrativas e produções selecionadas foram desenvolvidas para garantirmos uma melhor identificação e compreensão dos mesmos.

**Quadro 2 –Análises dos dados – Exemplo**

PI ALEXIA			
Motivações e Expectativas	Demandas Formativas	Base de conhecimento	Contribuições PHM
<p>Motivo: Pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, trocar experiências e poder aplicar novos procedimentos no dia a dia do trabalho com os alunos. (Alexia, Caracterização do contexto)</p> <p>Expectativa: melhorar meus conhecimentos em relação a área que atuo.</p> <p>Expectativas: “Visualizo uma oportunidade única de aprendizado e aquisição de conhecimento, em um momento de minha carreira em que estou com muitas, mas muitas dúvidas sobre o ambiente de sala de aula e sobre como lidar com tanta diversidade, em um lugar só” (Alexia, diário, 06 set 2019)</p> <p>Expectativas: “[..] possamos somar experiências com o objetivo de encontrar caminhos para aprimorar nossas práticas pedagógicas e tentar fazer com que os educandos avancem em suas hipóteses e iniciem uma trajetória de um bom leitor, um bom escritor[...]” (Diário, Alexia, 06 de setembro de 2019)</p>	<p>[...] a maior dificuldade no geral, é a mesma a leitura, sistematização das informações e a socialização do conteúdo. Alguns ainda são muito lentos para ler e escrever, o que dificulta também o trabalho em sala de aula (Alexia, Atividade: Balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019)</p> <p>[...] fora isso, tem o comportamento dos alunos que faltam muito, falam muito, não obedecem aos comandos e ainda não sabem se sentar! Tenho um certo trabalho para poder coloca-los no lugar todos os dias. (Alexia, Balanço das ações do primeiro semestre, Demanda, gestão da classe, 11/09/2019)</p> <p>Mas certamente o que mais me preocupa é a leitura e interpretação, uma vez que lá no 3º ano, a rotina nessa parte, é bem puxada (Alexia, Balanço das ações do primeiro semestre, Demanda, dificuldade, 11/09/2019)</p>	<p>Contudo acredito que o estudo contínuo é muito importante na vida do professor, pois em todo momento precisamos lidar com os mais variados tipos de comportamento e níveis de aprendizado e somos colocados a prova. (Alexia, diário 06 de set 2019)</p> <p>Tenho 27 alunos no total, sendo que dois avançaram para a hipótese alfabética no mês de agosto, os dois que mencionei acima e os demais 23 são alfabéticos desde o segundo bimestre (Alexia, Balanço das ações do primeiro semestre 11/09/2019)</p> <p>Atualmente estamos trabalhando com os projetos pantanal e o conhecer para conservar, juntamente com as sequências didáticas de ortografia e reescrita de contos de fadas. Sempre que possível procuro variar um pouco e introduzir outras atividades como reforço e também para ampliar o repertório. (Alexia, balanço das atividades do primeiro semestre 11 de setembro de 2019)</p> <p>Na rotina do material ler e escrever estão contempladas várias aulas com leitura, mas nem sempre consigo aplicar do modo correto, pois para os alunos que são alfabéticos com autonomia a atividade perde o interesse e eles começam a se dispersar, atrapalhando o momento de leitura de todos (Alexia, balanço das atividades do primeiro semestre 11 de setembro de 2019)</p>	<p>De todas as atividades, a que mais os alunos foram bem e gostaram de fazer foram as cruzadinhas com banco de palavras, listas específicas com nomes de contos, nomes de personagem e outras palavras como alimentos, desenhos preferidos e outros. (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019)</p> <p>Quanto aos alunos que já entraram o ano alfabéticos, percebi no decorrer do ano que eles acabaram gostando da reescrita no final do conto, mas porque, no começo eles faziam um texto grande e sem coesão, coerência. Com as orientações, correções, planificações, os alunos foram percebendo que a reescrita não precisava ser um texto enorme e dessa forma foram escrevendo um texto pequeno e com conteúdo (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019)</p> <p>Certamente tive sim um grande aprendizado que posso expressar com muitas palavras, de várias formas, mas o que ficou mesmo é que para ser um bom profissional, um bom professor é preciso muito estudo, mas não um estudo qualquer, se abraçarmos essa profissão, como qualquer outra, ela tem suas especificidades, essas especificidades particularidades devidamente compreendidas e absorvidas pelo professor torna o trabalho mais eficiente e com um pouco mais de dedicação alcançamos e ultrapassamos várias barreiras que nos são apresentadas e inerentes a profissão (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

## **4 PHM – CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS E PRODUÇÕES?**

Neste capítulo, estão descritos os resultados encontrados após a análise desenvolvida nesta pesquisa. Como retratado em seções anteriores, o processo de análise dos dados foi desenvolvido de acordo com os aspectos formativos presentes nas narrativas das professoras participantes, sendo organizados de acordo com os objetivos deste estudo e com os diferentes contextos de suas trajetórias.

Os dados que aqui analisamos, conforme informado anteriormente, são provenientes dos seguintes instrumentos: narrativas e produções escritas obtidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem e entrevista que teve como foco aprofundarmos nossas considerações acerca das informações obtidas no AVA.

A análise desenvolvida e elucidada a seguir foi construída com base na perspectiva descritivo-interpretativa (SANTOS, 2008), sendo que primeiramente, apresentamos brevemente as participantes da pesquisa- perfil, características pessoais e profissionais- e depois os casos analisados, na seguinte ordem:

- i. As motivações e expectativas das PIS, em relação ao programa de mentoria, quando ingressaram.
- i. As Demandas formativas manifestadas por elas no decorrer da participação no programa.
- ii. Os elementos da Base de Conhecimento para o Ensino.
- iii. As contribuições e aprendizagens, proporcionadas pela participação no PHM, para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes.

### **4.1. Perfil: algumas características profissionais das Professoras Participantes**

Os dados aqui expostos foram obtidos no perfil das participantes (disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do programa), na atividade de descrição do contexto de atuação, que tinha como proposta descrever as características da sala de aula que as docentes atuavam quando ingressaram no PHM. Além disso, coletamos informações no relatório FAPESP, que traz uma descrição de todas as professoras iniciantes que participam e participaram do programa.

Segue, abaixo, o quadro 3, com as características profissionais das professoras selecionadas:

**Quadro 3 – Participantes da pesquisa**

Participante	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência docente <sup>16</sup>	Turma em que atuava na época de ingresso no PHM	Ano ingresso no programa
<b>ALEXIA</b>	Normal Superior e Pedagogia	2 anos e 7 meses	2º ano	Mar./2019
<b>ANANDA</b>	Matemática (2005) Pedagogia (2010) Especialista em Educação Especial (2011)	3 anos e 9 meses	2º ano	Nov./2017
<b>ELANE</b>	Técnico em Processamento de dados Graduação em Tecnologia (1995) Pedagogia (2012)	3 anos e 4 meses	Anos iniciais – 2º ano	Mar./2019
<b>LARA</b>	Ciências biológicas (2005) Pedagogia (2011)	4 anos	1º ano	Nov./2017

**Fonte:** elaborado pela autora, com base no formulário de inscrição e relatório FAPESP – agosto de 2018/maio de 2019.

De acordo com os dados apresentados acima, no quadro 3, destacamos o fato de que todas têm menos de 4 anos de experiência em sala de aula, o que, segundo alguns autores da literatura específica, afirmam ser uma característica do início da docência o período compreendido de até 5 anos de atuação (SHLUMAN, 2015; TARDIF; MARCELO, 2002).

As participantes da presente pesquisa são todas mulheres, na faixa etária entre 35 e 55 anos. Sendo que três delas são naturais do estado de São Paulo e uma do estado do Paraná. Em relação à formação inicial, todas são formadas em Pedagogia e a maioria ainda possui mais de uma graduação no currículo.

#### 4.2 Apresentação e discussão dos dados

Nesta parte do estudo, apresentamos a análise dos dados, seguindo a lógica de discussão por cada professora iniciante, a partir das seguintes categorias: motivações e

<sup>16</sup> Tempo de experiência docente no nível de ensino que atua como docente no momento em que começou a participar do programa.

expectativas em relação ao programa, demandas formativas, Base de Conhecimento para o Ensino e contribuições proporcionadas pelo programa para o desenvolvimento profissional docente.

#### 4.2.1 Professora Iniciante Alexia

*Escola é... o lugar que se faz amigos/ Não se trata só de prédios, salas, quadros/ Programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que alegre, se conhece, se estima [...] Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo (Paulo Freire)<sup>17</sup>.*

A primeira participante é a professora Alexia. Ela é natural de Guarulhos, São Paulo, tem 47 anos e é formada em Pedagogia. Atualmente, é professora efetiva na rede Estadual de Ensino de Guarulhos. Concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2015 e, logo em seguida, em fevereiro de 2016, iniciou sua carreira docente. A PI conta que, desde o ano de 2010, já trabalhava no contexto educacional com crianças de 2 a 4 anos de idade, como temporária, e somente seis anos depois se efetivou.

A PI Alexia gosta muito de visitar museus, exposições, ir ao cinema, participar de eventos, ler livros, ouvir músicas, apreciar uma boa poesia e assistir filmes. Ela busca sempre estar atualizada, principalmente sobre temas relacionados à educação, gosta de literatura, música e poesia. Participa do PHM desde o mês de março de 2019 e, na época de ingresso, atuava em uma turma de 2º ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Alexia contou em seu memorial as diversas situações, dificuldades pessoais e financeiras que viveu, os dilemas escolares, as professoras que teve pelo caminho escolar. Seu relato nos traz uma riqueza de detalhes, uma visualização clara de todos os momentos que ela teve que enfrentar para chegar até onde está atualmente.

Filha de comerciante, iniciou seu mundo na leitura e escrita a partir do contato com a venda de produtos. Enfrentou muitas barreiras, preconceitos, abdicou de muita coisa. Ficou um tempo sem estudar. Apesar de ser uma boa aluna, sofreu com a repressão de professores, mas também teve o prazer de conviver com docentes maravilhosas, que a ajudaram muito. O relato abaixo mostra um pouco disso:

Teve uma situação em que a professora me humilhou na frente da sala e eu até molhei a roupa de medo, vergonha, susto por estar ouvindo todas aquelas palavras, em voz alta, na lousa, na frente da sala. Até esse momento eu nunca tinha sido chamada a atenção por uma professora. E foi em uma aula de matemática, que ela disse que eu não sabia de nada, que eu era burra... [...] veio a quarta série com a melhor professora da escola. O nome dela era Zumira. Foi

<sup>17</sup> Trecho citado pela PI em seu perfil no AVA.

tudo bem tranquilo, sala cheia, muitas atividades, mas eu gostava muito de tudo aquilo (Alexia, memorial,15/04/2020).

Apesar das muitas dificuldades encontradas em seu caminho, Alexia nunca desistiu do seu sonho de estudar, sempre viu a escola como uma forma de melhorar sua vida. Acreditava no potencial da educação para a melhoria da sua situação. Apesar da falta de apoio da sua família, ela sempre teve esperança nos estudos, como melhor caminho para a transformação social. “Apesar disso, via o estudo como uma oportunidade de ter liberdade, principalmente liberdade de pensar. Ir para a escola me fazia esquecer a situação financeira da família, dos desentendimentos dos pais, da falta de tudo” (Alexia, memorial, 15/04/2020).

Sua primeira opção de carreira foi secretária executiva, mas com o tempo foi trabalhar como balconista e juntamente a isso frequentava a escola. Estudava e trabalhava. Iniciou diversos cursos, mas não chegou a finalizar, a exemplo de: Administração, Letras, Marketing, Contabilidade. Teve também vários empregos como: atendente, balconista, compradora, datilógrafa.

Só depois de muitos anos, ao se tornar mãe, decidiu cursar Pedagogia. Ela percebeu que precisava de uma solução para estar mais presente na vida do seu filho. Dessa forma, conseguiu emprego numa creche para o cargo de monitora III. Terminou o curso de Pedagogia a distância e logo em seguida passou em um concurso para professora efetiva da rede municipal de sua cidade. “Então através de muita conversa com colegas, com outras mães e o pessoal que trabalhava nas escolas em que meu filho estudou, decidi cursar Pedagogia, pois eu ficaria mais perto de tudo o que meu filho estaria vivenciando nos próximos anos” (Alexia, memorial,15/04/2020).

Alexia considera que essa decisão de ter mudado de carreira aos 40 anos de idade e partir para a educação foi difícil, mas gratificante, pois permitiu que ela ficasse mais presente na vida escolar de seu filho e ajudou em sua prática docente, já que ela também teve a chance de proporcionar esse mesmo empenho, acompanhamento e eficiência a seus alunos, em sala de aula. Percebemos isso quando ela afirma que: “Toda essa dedicação e empenho que tive, e ainda tenho com meu filho, também estendo aos meus alunos” (Alexia, memorial,15/04/2020).

#### 4.2.1.1 Motivações e Expectativas em relação ao PHM



Ao analisarmos os dados da PI Alexia, mais precisamente o formulário de ingresso, encontramos algumas citações que faziam menção aos motivos e expectativas depositadas pela docente ao ingressar no programa, como elencamos abaixo:

Pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, trocar experiências e poder aplicar novos procedimentos no dia a dia do trabalho com os alunos (PI Alexia, ferramenta: formulário) (*Grifos nossos*).

Melhorar meus conhecimentos em relação à área que atuo (PI Alexia, ferramenta: formulário) (*Grifos nossos*).

Visualizo uma oportunidade única de aprendizado e aquisição de conhecimento, em um momento de minha carreira em que estou com muitas, mas muitas dúvidas sobre o ambiente de sala de aula e sobre como lidar com tanta diversidade, em um lugar só (Alexia, diário, 06/09/2019) (*Grifos nossos*).

[..] possamos somar experiências com o objetivo de encontrar caminhos para aprimorar nossas práticas pedagógicas e tentar fazer com que os educandos avancem em suas hipóteses e iniciem uma trajetória de um bom leitor, um bom escritor, talvez (Alexia, diário, 06/09/2019) (*Grifos nossos*).

Com base nessas afirmações da PI Alexia, percebemos a existência de três pontos relevantes e que se fazem muito presentes nas motivações e expectativas depositadas por docentes iniciantes ao buscarem auxílio em programas de indução; são eles: a busca por melhoria da prática docente, a qualificação profissional e pessoal e a construção de novos conhecimentos a partir do compartilhamento de experiências.

Segundo Reali *et al* (2008, p. 86) “programas de indução ou de acompanhamento do Professor Iniciante por profissionais mais experientes nas primeiras etapas de sua carreira são poucos no Brasil”. Apesar disso, a autora afirma ainda que essas iniciativas auxiliam o Professor Iniciante a analisar a Base de Conhecimento profissional e a ampliá-la, tendo como objetivo a aprendizagem de todos os alunos.

Nóvoa (2019, p. 201) defende a ideia de que devem existir “ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional” docente. Um lugar onde possam ser construídas habilidades, competências e conhecimentos que ainda não foram totalmente desenvolvidos durante a formação inicial do professor. Para tanto, o autor argumenta que “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida de ensino”, e dessa forma deve ser realizado da melhor forma possível, tendo como centro a escola e as necessidades dos docentes iniciantes.

Tancredi (2009) afirma que:

Por mais que os cursos de formação tenham procurado apresentar aos professores em formação os enfrentamentos que estarão presentes no seu cotidiano profissional, nunca poderão abarcar a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula (TANCREDI, 2009, p. 44).

Dessa forma, podemos dizer que o trabalho docente é marcado pela imprevisibilidade. A escola, a sala de aula, os alunos são dinâmicos e estão em constante mudança. Não podemos prever o que vai acontecer durante a aula, durante a semana ou o período letivo. O docente realiza seu planejamento, mas nada pode garantir que aconteça da forma como foi pensado.

#### 4.2.1.2 Demandas formativas manifestadas pela docente durante a participação no programa

##### *Relacionadas à Gestão da Classe*

Percebemos que as demandas manifestadas pela docente Alexia, durante a participação no programa, estavam relacionadas ao trabalho com uma turma heterogênea, às dificuldades de leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos por parte dos alunos e comportamento (indisciplina, falta de interesse dos alunos em realizar as atividades).

A PI Alexia descreveu que uma turma heterogênea é aquela nas quais os alunos apresentam distintas dificuldades de aprendizagem e falta de interesse em realizar do modo sugerido pela docente, como mostram os relatos abaixo:

[...] fora isso, tem o comportamento dos alunos que faltam muito, falam muito, não obedecem aos comandos e ainda não sabem se sentar! Tenho um certo trabalho para poder colocá-los no lugar todos os dias (Alexia, atividade Balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019) (*Grifos nossos*).

[...] gostaria de uma opinião, pois, muitas vezes vejo o desinteresse deles e as vezes até certa dificuldade, mas são atividades simples e que as outras professoras também utilizam (Alexia, diário 24/09/19) (*Grifos nossos*).

Dois alunos ainda estão na hipótese alfabética, silábico com valor sonoro e eles também consomem um bom tempo para retornar com as atividades completas (Alexia, diário 24/09/19) (*Grifos nossos*).

São uns quatro alunos com essas características, eles sabem o conteúdo, a resposta, mas se deixar, eles não produzem nada no caderno ou no livro. Outros dois acabaram de se tornar alfabéticos e assim também ainda são um pouco lentos pra produzir (Alexia, diário 24/09/19) (*Grifos nossos*).

[...] a minha maior dificuldade esse ano foi mesmo a diversidade de público na sala de aula. (Alexia, Ativ. Balanço das atividades do segundo semestre (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

No que diz respeito ao trabalho em sala de aula, Zabala (2013) pontua que o trabalho em equipe é um importante instrumento de promoção da socialização e da cooperação entre os estudantes e entre os estudantes e o docente, para, assim, poder atender

aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, resolver problemas de dinâmica grupal e tornar possível a aprendizagem.

No que tange à demanda: Leitura, escrita e interpretação, a PI Alexia relatou o seguinte:

Mas certamente o que mais me preocupa é a leitura e interpretação, uma vez que lá no 3º ano, a rotina nessa parte, é bem puxada (Alexia, ativ. Balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019) (*Grifos nossos*).

[...] a maior dificuldade no geral, é a mesma a leitura, sistematização das informações e a socialização do conteúdo. Alguns ainda são muito lentos para ler e escrever, o que dificulta também o trabalho em sala de aula (Alexia, ativ. balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019) (*Grifos nossos*).

Enfim, gostaria muito de sua colaboração referente ao assunto. A cobrança dos pais, da coordenadora e da direção é bem grande em relação à formação de leitores autônomos. Entendo que as crianças são muito pequenas ainda, mas também acredito que se fizermos do jeito certo, todos sairão ganhando principalmente os alunos (Alexia, Ativ. Balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019) (*Grifos nossos*).

Essas dificuldades em relação à gestão de classe estão muito presentes nos discursos de professores em início de carreira. Lidar com as especificidades dos alunos, as singularidades, as demandas individuais de cada um, o comportamento, as dificuldades de leitura e escrita têm sido alguns dos pontos mais destacados quando nos referimos ao início da docência. Sobre isso, Tancredi (2009) afirma:

Pesquisas sobre professores iniciantes têm revelado algumas de suas dificuldades, entre as quais se pode destacar a gestão da classe, tanto em termos de acompanhamento da aprendizagem e no envolvimento dos alunos nos diferentes componentes curriculares como em termos de organização e controle do ambiente físico e social (TANCREDI, 2009, p. 45).

Demandas relacionadas ao comportamento e às dificuldades de aprendizagem dos alunos são temas mais citados pelos docentes em início de carreira e o que mais acarreta na busca por programas de auxílio e acompanhamento docente como o PHM.

#### *Demandas relacionadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem*

Em suas narrativas, Alexia pontuou as seguintes demandas, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem: dificuldade em desenvolver, elaborar e aplicar atividades de acordo com as especificidades dos alunos, principalmente os que estavam com dificuldades de leitura, escrita e interpretação.

No que tange à demanda Como trabalhar com as crianças que estão com Dificuldade de leitura e escrita, a docente iniciante delineou os seguintes relatos:

[...] preparei algumas questões para vocês me ajudarem, sobre leitura e interpretação (Alexia, diário 24/09/19) (*Grifos nossos*).

“[...] eu tenho alguns alunos que até produzem, mas são muito, muito lentos e isso dificulta muitas atividades em sala” (Alexia, diário 24/09/19) (*Grifos nossos*).

[...] eu gostaria de saber sobre esses alunos que apesar de absorverem bem o conteúdo, aprenderem as atividades sem maiores dúvidas, se há a necessidade de um trabalho diferenciado, se existe alguma forma de ajudar a melhorar o desempenho deles em sala de aula (Alexia, diário 24/09/19) (*Grifos nossos*).

O maior problema são os três alunos não alfabéticos. Estou trabalhando com eles as atividades de lista, cruzadinhas e colocar parlendas e cantigas em ordem, que tem no livro de ler e escrever. [...] gostaria de ajudá-los a avançar, antes do final das aulas, mas acho que é muito pouco tempo” (Alexia, diário 23/10/2019) (*Grifos nossos*).

Outra demanda bastante comum nos primeiros anos de prática docente está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como lidar com as dificuldades de leitura, escrita, na construção e aplicação de atividades específicas para cada estudante.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, Libâneo (2013) afirma que deve ser levada em consideração a relação existente entre ensino e aprendizagem e ainda que essa relação “não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos”. O docente precisa compreender que “o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 97).

Diante dessa dimensão que caracteriza o ensino, que o torna um tema bastante difícil e nos primeiros anos de carreira docente. Compreender de fato o papel do professor, do que seja ensinar, do como ensinar, como alcançar a aprendizagem por parte dos alunos.

Além dessa demanda, relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, Marcelo (2010) afirma que há uma diversidade de tarefas que os professores iniciantes se deparam quando iniciam a docência, que são:

[...] adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear 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 (MARCELO, 2010, p. 29).

Enfim, são vários os conhecimentos que o professor deve possuir para ingressar e atuar na carreira docente de forma satisfatória. Sabemos também que esses conhecimentos são ampliados, reconstruídos e aprofundados ao longo da carreira. Ser professor não é fácil, mas também não pode ser caracterizado como um bicho de sete cabeças. Vários são os

obstáculos a serem enfrentados, muitas situações complexas, mas também muitas aprendizagens, descobertas, que valem a pena todo o esforço depositado.

### *Demandas relacionadas à Profissão Docente*

No que diz respeito à demanda relacionada a Insegurança, pouca experiência, angústia, a PI Alexia relatou:

[...] De início fiquei meio sem saber o que fazer, a escola estava sem coordenadora e eu havia acabado de chegar, através da remoção. Não conhecia ninguém e ainda estava cheia de dúvidas e dificuldades (Alexia, atividade Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

Sobre esse assunto, Marcelo (2010) afirma que, além da tarefa de *ensinar*, os professores iniciantes estão a *aprender a ensinar*. Essas duas ações se tornam bastante desafiadoras, principalmente nos primeiros anos de prática. Os docentes, principalmente aqueles em início de carreira, ao ponto que têm a difícil tarefa de ensinar, também buscam aprender como ensinar. Isso fica evidente na fala da PI Alexia, pois a mesma pontua que sentiu-se sozinha neste início, tendo que aprender a ensinar ao passo que já se encontrava atuando em sala de aula.

Marcelo (2010), por sua vez, afirma que:

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição (MARCELO, 2010, p. 29).

Além disso, autores da área de formação de professores, afirmam que aprender a ser e estar na profissão docente é um processo que acontece ao longo da vida e da prática profissional. Aprendemos e aperfeiçoamos nossa forma de ensinar a partir do contato com o outro, com as experiências, com situações do dia a dia que nos levam a refletir, a querer/buscar mudanças significativas. Modificamos nossa forma de ver o aluno, a sala de aula, os colegas de profissão e o contexto escolar, a medida que refletimos sobre/para/na prática docente, e assim reestruturamos nosso fazer, construímos novos conhecimentos e novas práticas. (SHULMAN, 1989; TANCREDI, 2009, LIMA, 2004).

Em seu estudo, Gobatto (2020) evidenciou que, além das demandas relacionadas aos alunos, ao currículo, ao professor e à escola como organização, suscitadas pelas professoras iniciantes, foram percebidas, ainda, demandas que vão além das paredes da sala de aula, como: a questão da autoconfiança dos professores, seus relacionamentos com os pares e gestão e a insegurança frente ao período inicial.

#### 4.2.1.3 Elementos da Base de Conhecimento para o Ensino

##### *Conhecimento do Conteúdo Específico*

Foram encontrados apenas três excertos nas narrativas da PI Alexia que podem servir de base para análise de elementos sobre o seu conhecimento do conteúdo específico. Percebe-se que a professora, em vários diálogos, não traz sua discussão, não explora, não narra esse conhecimento de forma mais clara; ela apenas nos dá indícios da existência do mesmo, como observamos nos excertos abaixo:

[Componente curricular: Geografia] Atualmente estamos trabalhando com os projetos pantanal e o conhecer para conservar, juntamente com as sequências didáticas de ortografia e reescrita de contos de fadas. Sempre que possível procuro variar um pouco e introduzir outras atividades como reforço e também para ampliar o repertório (Alexia, balanço das atividades do primeiro semestre 11/09/2019).

[Componente curricular: Língua portuguesa] Eu consegui fazer a revisão do texto com os alunos, levei quatro aulas, em dois dias, separados, para que os alunos conseguissem prestar atenção. Os alunos entenderam a proposta e participaram bastante. Ficou um pouco cansativo porque eles ouviram três versões do mesmo conto e na hora de falar ou escrever eles se confundiam e acabavam misturando as histórias (Alexia, diário 23/10/2019).

[Componente curricular: Língua portuguesa] Quanto às atividades, eu trabalhei bastante a reescrita do final do conto e a correção, essa atividade não é muito fácil de fazer, os alunos ficam meio entediados com a leitura do conto. Mas, mesmo assim consegui fazer com que eles entendessem o objetivo da atividade (Alexia, diário, 10/12/2019).

Apesar da pouca existência de evidências, não podemos, apenas com isso, afirmar que a docente iniciante não possua esse tipo de conhecimento, referente à disciplina que irá lecionar. Porém, esse conhecimento, por si só, não garante que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira significativa. “É necessário, mas não suficiente” (MIZUKAMI, 2002, p. 390).

Para Shulman (2014), o ato de ensinar é permeado por algumas características intrínsecas. Ele:

[...] começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas de aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. O ensino conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno (SHULMAN, 2014, p. 205-206).

O ensinar não pode ser considerado como uma simples ação de transferir conhecimento, como se o estudante fosse uma tábula rasa, um depósito a ser preenchido. É essencial que este processo tenha por objetivo atingir uma aprendizagem significativa por parte do estudante. Para que isso aconteça o docente deve buscar meios e estratégias que

instigue o estudante a querer aprender, tenha interesse em pelos conteúdos, pela aula, pelo momento que está sendo proposto pelo professor.

### *Conhecimento Pedagógico Geral*

O conhecimento pedagógico geral, segundo Shulman (2014, p.206), diz respeito “aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização da sala de aula”, que transcendem a matéria. Além disso, está relacionado ao conhecimento sobre o aluno, escola, contexto, culturas; manejo de classe e da gestão; teorias e princípios relacionados ao processo de ensinar e aprender; conhecimento sobre outras disciplinas que podem contribuir para aprofundamento da sua área; currículo, programas, materiais, metas e propósitos educacionais, fundamentos filosóficos e históricos (MIZUKAMI, 2004).

Ao analisar as narrativas da PI Alexia, percebemos que a mesma tem um amplo conhecimento em relação à sua sala de aula, às especificidades e às dificuldades de seus alunos:

[Características dos alunos] Tenho 27 alunos no total, sendo que dois avançaram para a hipótese alfabética no mês de agosto, os dois que mencionei acima e os demais 23 são alfabéticos desde o segundo bimestre (Alexia, atividade balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019).

[Características dos Alunos] Semana passada recebi um aluno novo. E ele não é alfabético! [...] Além dele ainda tenho dois que também não são alfabéticos e dois que acabaram de avançar para a hipótese de escrita alfabética, mas não comparecem muito as aulas (Alexia, Diário, 23/10/2019).

[Conhecimento das especificidades do aluno] Assim, vamos finalizar o ano com apenas um aluno sem estar alfabetizado. Esse aluno é o Vitor Gomes. Ele se encontra na hipótese alfabética silábico com valor, mas desde maio/junho e não evolui. A mãe dele só veio na reunião do 3º semestre e conversando com ela, fiz um encaminhamento para que ela buscasse apoio de um psicopedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo, pois esse aluno não é muito bem assistido pela família, tem o hábito de usar a internet por muitas horas por dia (o período da manhã antes da escola) ele fica sozinho em casa e além de não fazer nenhuma tarefa que é solicitada, a mãe disse que não tem tempo de cobrar ou fazer alguma coisa com ele (Alexia, diário, 14/11/2019).

[Características dos alunos] Tinha outro aluno com muito mais dificuldades do que o Vitor, mas com todas as atividades que passei, e que são as mesmas para o Vitor e o aluno está alfabético, lê tudo! (Alexia, diário, 14/11/2019).

Identificamos também que a professora possui um conhecimento bem estruturado sobre o papel docente, as responsabilidades, desafios, complexidades, os fins, as metas e propósitos da profissão e da educação como um todo, conforme vemos no excerto baixo:

[Papel docente ou o ser professor] Contudo acredito que o estudo contínuo é muito importante na vida do professor, pois em todo momento precisamos lidar com os mais variados tipos de comportamento e níveis de aprendizado e somos colocados a prova (Alexia, Diário, 06/09/2019).

[Conhecimento sobre os fins, metas e propósitos da educação] Desde a primeira sala de aula que assumi, percebi as necessidades que iam surgindo no dia a dia e desde então procuro dar para eles aquilo que lhes falta, além da parte formal, pedagógica. Apesar de nossas atribuições serem bem complexas, acredito que o emocional do aluno vale muito e é dessa forma que começo todo ano, com uma nova turma, trabalhando com o emocional deles, procurando fortalecê-los. [...] são crianças, em fase de desenvolvimento, aprendizagem, que a vida segue um curso e que a fase que eles estão é a melhor. Estão em plena fase de aquisição de conhecimentos, onde as dúvidas são muito bem-vindas e os esclarecimentos se fazem necessários. Que o aluno veja na educação, no estudo um apoio sem fim, algo que vai acompanhá-lo pela vida e que cada vez mais o levará a mundos desconhecidos, fazendo com que se torne um ser sociável, consciente de seus deveres e obrigações e que dessa maneira ele conseguirá mudar, não só mudar o mundo ao seu redor, mas também o mundo de alguém, de alguns talvez e por fim tornar o mundo um lugar melhor para se viver (Alexia, Memorial, 16/04/2020) (*Grifos nossos*).

Além disso, ela demonstra conhecer os programas e as políticas avaliativas do contexto educacional no qual atua, como vemos a seguir:

[Conhec. Currículo, programas e materiais] Bom, agora estou empenhada em dar um reforço para os meus alunos, pois minha sala foi escolhida para fazer a Provinha por amostragem da SARESP. Fui atrás de provas anteriores, mas só encontrei do 3º ano. Então fiz algumas adaptações e farei uma recuperação intensiva nesses dias que antecedem a prova (Alexia, diário, 14/11/2019).

### *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*

Ao buscarmos elementos que demonstrassem a presença do conhecimento pedagógico do conteúdo, nas narrativas da docente iniciante Alexia, tivemos a oportunidade de perceber que, dentre as várias narrativas, existem poucas considerações e as que encontramos foram construídas no final do período letivo de 2019, após vários meses de interação e participação no programa de mentoria. Antes dessa data não foi possível encontrar evidências.

Ao iniciar o PHM, a PI Alexia relatou sua dificuldade em trabalhar com alunos com dificuldades em leitura, escrita, interpretação e compreensão de textos. No decorrer de todo o processo de mentoria, essa demanda foi atendida e trabalhada e, em 14 de novembro de 2019, a PI Alexia fez a seguinte afirmação, mostrando um possível desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, a partir de uma demanda inicial com seus alunos:

Apesar de não ler livros diariamente para os alunos, praticamente todas as atividades demandam leitura e eu sempre peço para os alunos lerem e enfatizo a importância de ler e compreender o que se leu. Muitas vezes discuto com eles o enunciado, como está disposto e o que se pede com aquele texto. Apesar de todas as dificuldades, na segunda, quarta e sexta-feira, já está programado na rotina a leitura de texto literário e sempre a primeira aula eu procuro ler um conto, também por conta da Sequência Didática do Ler e escrever<sup>18</sup> Reescrita de Contos

<sup>18</sup> Material da rede de educação de São Paulo.



de Fadas, que é está programada para os dois semestres do ano. Dessa forma, procuro aproveitar essas três aulas na semana para ler, também para que os alunos leiam e entendam a pontuação, os diálogos que existem entre os personagens e sempre fazemos também a planificação dos contos, o que faz com que os alunos percebam as partes dos textos e façam uma reescrita melhor. Na nossa rotina também está contemplado um dia para leitura de textos científicos, assim, sempre trago bons textos e entrego uma cópia para cada aluno, peço para que seja lido em voz alta, com pequenas pausas para explicação.

Enfim, procuro conversar com os meus alunos sobre a importância da leitura e interpretação de textos, e também da fluência leitora que ajuda muito na interpretação dos textos (Alexia, atividade. Leitura em foco, 14/11/2019).

Considerado como um novo tipo de conhecimento (Mizukami, 2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele bem mais elaborado, estruturado e construído constantemente pelo professor. Desenvolvido a partir da junção de outros tipos de conhecimento, o docente o utiliza no intuito de transformar o conteúdo, de modo a torná-lo mais compreensível pelos estudantes.

Como afirma Shulman (2014):

[...] o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que ser para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria (SHULMAN, 2014, p. 208).

Esse processo de conhecer e compreender o conteúdo a ser ensinado e de ensiná-lo de modo que acarrete uma compreensão satisfatória por parte dos discentes é concebido por Mizukami (2004) como processo de raciocínio pedagógico. Esse é um termo bem recente, mas que está em expansão no contexto de formação e desenvolvimento profissional docente. Ele diz respeito às estruturas teórico-práticas e reflexivas que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.2.1.4 Contribuições e Aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM

##### *Para/pelos Alunos*

Identificamos, em duas afirmativas da docente Alexia, a presença de elementos que evidenciaram as contribuições proporcionadas pelo programa, no que concerne à aprendizagem de seus alunos. Evidenciou-se uma evolução na leitura, escrita, interpretação e reescrita de textos por parte dos alunos, que de início tinham grande dificuldade, e da professora no que diz respeito à realização das atividades adequadas para eles:

De todas as atividades, a que mais os alunos foram bem e gostaram de fazer foram as cruzadinhas com banco de palavras, listas específicas com nomes de

contos, nomes de personagem e outras palavras como alimentos, desenhos preferidos e outros (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

Quanto aos alunos que já entraram o ano alfabéticos, percebi no decorrer do ano que eles acabaram gostando da reescrita no final do conto, mas porque, no começo [do ano] eles faziam um texto grande e sem coesão, coerência. Com as orientações, correções, planificações, os alunos foram percebendo que a reescrita não precisava ser um texto enorme e nessa forma foram escrevendo um texto pequeno e com conteúdo (Alexia, ativ. Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

Compreendemos, a partir destas evidências trazidas pela PI, que dois objetivos propostos pelo programa foram atingidos: melhoria da prática docente e consequente aprendizagem por parte dos alunos. Isso se deve ao trabalho de mentoria que foi realizado colaborativamente entre mentora e PI.

Sobre esse trabalho de mentoria, Reali *et al.* (2008, p. 85) afirma que o mesmo tem por objetivo auxiliar o docente iniciante a “analisar a base de conhecimento profissional e buscar meios adequados para ampliá-la, tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos”.

#### *Para a prática docente*

Ao ingressar no PHM com as seguintes demandas: Como desenvolver sua prática numa turma tão heterogênea, com dificuldades de aprendizagem em leitura e interpretação e Como enfrentar sua dificuldade de organizar a rotina da classe na elaboração de atividades adequadas que suprissem as necessidades de seus alunos, a docente Alexia consegue, a partir da interação com a mentora e da sua participação no programa, desenvolver algumas aprendizagens.

Esse desenvolvimento/progresso na prática docente da PI Alexia pode ser percebido a partir de algumas evidências, identificadas pelas pesquisadoras nos seguintes relatos:

Não sei se você também acha que eu participei pouco, mas essas poucas conversas que tivemos, tanto com você quanto com a mentora M., foram de grande ajuda no desenvolvimento de meu trabalho com os alunos. Todas as orientações e dicas, procurei seguir da forma mais precisa possível e para meu espanto não é que funcionou! (Alexia, atividade Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

[...] eu que entrei na área sem ter tudo com nenhuma forma ou metodologia já formada por mim, fiquei meio perdida e vocês foram uma grande ajuda nesse processo de elaboração de formas para ensinar, conquistar o aluno para que ele seja sentido no aprender, em ler, produzir, enfim, me ajudou muito na interação com o aluno e a interação do aluno com o conteúdo que ele precisava absorver (Alexia, Ativ. Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

Em nossas interações (com a M. também) percebo quanto vocês estão preparadas para essa atividade e projeto em mim, na sala de aula. Procuro elaborar a rotina de forma objetiva, contemplando a diversidade de saberes na sala, também gosto muito de conversar com os alunos sobre questões que não estão no conteúdo, falar do mundo, do bairro, da vida em geral, sempre participando e interagindo com as histórias deles e conhecimentos pessoais. É claro que nem sempre foi assim... Mas aos poucos entendi que isso faz parte do trabalho em sala de aula e dessa forma vou contornando algumas situações atípicas e também ultrapassando dificuldades do dia a dia (Alexia, Ativ. Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

Sei que outros professores iniciantes tem uma experiência em sala, por já trabalharem na área mesmo antes de se efetivar, mas para mim que não tinha experiência nenhuma, foi e será de grande valia, pois sempre estou lembrando das dicas e orientações (Alexia, Ativ. Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

A seguir, um exemplo de processo de raciocínio pedagógico, construído pela PI Alexia, no decorrer de sua participação no programa<sup>19</sup>:

A planificação do conto, ou do texto é uma atividade em que fazemos uma tabela na lousa com algumas perguntas, como: quais são os personagens principais? O que aconteceu? Com quem? O que aconteceu? Desfecho; o ponto principal da história e fazemos um pequeno resumo utilizando as respostas dessas questões. Com isso o aluno vai percebendo que o conto é um texto bem grande, mas é porque o autor usa vários recursos para deixar o texto extremamente empolgante, para atrair o leitor, mas quando eles têm que fazer a reescrita, não precisa escrever tudo o que leu. Ele precisa entender a história e fazer um resumo, dando segmento nos acontecimentos de forma clara, curta, mas que o leitor entenda a história (Alexia, Ativ. Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019).

Outra contribuição pontuada pela PI Alexia estava relacionada à evolução da sua prática em sala de aula. Ela conseguiu avançar sua ação de modo a contemplar todos os alunos:

Enfim, o PHM atendeu as minhas expectativas, que, num primeiro momento era de aprender a encaminhar a rotina na sala de aula, de forma que pudesse contemplar todos os alunos e saber lidar com essas diversidades de hipóteses alfabéticas, o que para mim era um “bicho de sete cabeças” (Alexia, atividade Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

A PI contou ainda sobre o seu progresso no que se refere à questão de trabalhar o comportamento de seus alunos em sala de aula:

Como disse, a sala desse ano foi mesmo a mais complexa; nos outros anos que trabalhei com o 2º ano a dificuldade maior, no geral, foi o comportamento, disciplina e o respeito com os colegas. Mas esse ano, como tive esse grande auxílio, consegui dar conta das demandas, apesar de um aluno ainda estar alfabético (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

---

<sup>19</sup> Na nossa compreensão, diante de todas as análises feitas do processo de mentoria e participação da PI

Alexia afirmou ainda que o PHM lhe proporcionou a construção da autonomia e segurança em desenvolver sua prática docente e que isso vai refletir nas suas próximas ações:

O bom é que para o ano que vem eu estarei mais preparada e segura para desenvolver as atividades, não só do conteúdo do currículo, mas também quem sabe, desenvolver algum projeto extra que contribua para a evolução do aprendizado dos novos alunos do 2º A. [...] conversando com as professoras dos primeiros anos, me parece que poucos alunos ainda não estão alfabetizados. Essa semana tem conselho e aí vai dar pra saber melhor. Enfim, para o ano de 2020 pretendo me organizar melhor, para poder ajudar mais os alunos (Alexia, diário 10/12/2019) (*Grifos nossos*).

Percebemos, diante de todas as evidências anteriormente mencionadas, o desenvolvimento de vários aspectos por parte da professora iniciante, sendo estes intimamente relacionados aos objetivos propostos pelo PHM. Identificamos um progresso na prática docente, isto é, autonomia e segurança em sala de aula na realização de atividades direcionadas e na forma de lidar com o comportamento dos alunos.

O PHM tem como centro de sua atividade a realidade, o contexto do professor iniciante. As professoras experientes, ao realizarem seu trabalho de mentoria junto às iniciantes, como ponto de partida, utilizam as demandas e especificidades das professoras, as características dos alunos e do contexto escolar, dentre outros.

Em seus estudos, Mira e Romanowski (2015, p. 96) evidenciaram que “a literatura e os programas examinados igualmente obtêm êxito quando os projetos de formação específicos atendem as demandas do início do trabalho docente da realidade local, apoiados em realização de pesquisas”. Elas pontuaram ainda a relevância no desenvolvimento de iniciativas de inserção docente, da parceria entre escola e sistemas de ensino, bem como das instituições formadoras (universidades, pesquisadores, professores experientes, mentores).

#### *Para o Desenvolvimento Profissional Docente*

É consenso o quanto programas de mentoria podem auxiliar Professores Iniciantes no processo de desenvolvimento profissional docente, nos diversos desafios, incertezas, angústias e dificuldades do período inicial da docência.

Ao analisarmos as narrativas e produções feitas pela PI Alexia, tivemos acesso a três excertos que evidenciaram o que a PI aprendeu/desenvolveu e que levará para sua vida profissional.

Alexia citou o quanto aprendeu sobre a importância de se considerar a docência como uma profissão, assim como todas as outras que existem. No sentido de desempenhar um papel relevante, de respeito, dedicação e responsabilidade, como vemos a seguir:

Certamente tive sim um grande aprendizado que posso expressar com muitas palavras, de várias formas, mas o que ficou mesmo é que para ser um bom profissional, um bom professor é preciso muito estudo, mas não um estudo qualquer, se abraçarmos essa profissão, como qualquer outra, ela tem suas especificidades, essas especificidades particularidades devidamente compreendidas e absorvidas pelo professor torna o trabalho mais eficiente e com um pouco mais de dedicação alcançamos e ultrapassamos várias barreiras que nos são apresentadas e inerentes a profissão. (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*)

A docente pontuou também que ampliou seu conhecimento acerca do funcionamento da sala de aula, das especificidades dos alunos, da importância de se perceber as características e dificuldades de cada um e das contribuições de tudo isso para a prática docente, como explicitamos abaixo:

Considero muito positiva a minha participação no programa, aprendi como funciona o trabalho em sala de aula, fiquei mais atenta na observação do desenvolvimento do aluno e mais segura para orientar o aluno e colocar desafios, com o intuito de ajudá-los a progredir em seu aprendizado, foi muito válido sim (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019) (*Grifos nossos*).

E, outra coisa pra finalizar que eu queria falar, é sobre esse programa, que eu nem imaginava que existia programas assim né, que tivesse todo esse conteúdo, todo esse auxílio (Entrevista, Alexia, 2020) [...] ele é muito bom pra nós iniciantes, comentei com outros professores, eu vejo que a barreira está na leitura e na escrita, eu produzo muita coisa, tem gente que já não é realmente não assim na hora de produzir até mesmo de ler, mas é um programa muito bom, é uma estratégia muito boa de ajudar, de compartilhar, de trocar experiências, o que é muito importante, e que às vezes, assim, na sala de aula, nos nossos iguais ali, mesmo bairro, na mesma comunidade, não tem essa interatividade, essa participação, e que às vezes diz assim: “ah porque você quer saber disso”, e assim ...esse programa meio que me ajudou também a desinibir a colocar as minhas posições e realmente de quando eu comecei pra cá hoje, apesar de ser um ano só, eu aproveitei bastante e cada dia mais procuro compartilhar com as pessoas tudo que eu aprendi aqui (Entrevista, Alexia, 2020).

Além dos conhecimentos pontuados, como: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, considera-se relevante que o docente compreenda as características e especificidades da docência como uma profissão, assim como as demais que existem no mundo.

Nóvoa (2019, p. 204-205) conceitua esse saber como “conhecimento profissional docente”. O autor defende que para este conhecimento ser desenvolvido “é fundamental valorizar os professores e o seu papel nas dinâmicas de pesquisa”, ou seja, esse terceiro gênero do conhecimento deve ser produzido a partir das pesquisas empíricas desenvolvidas

e realizadas pelos docentes e com os docentes. “Trata-se de compreender que é neles que reside o potencial para a construção do terceiro gênero de conhecimento”.

Sobre isso, Roldão (2007) afirma que o caminho para a profissionalização docente segue dois processos sociais distintos, mas que se complementam; são eles:

- i. um, extrínseco, de natureza político-organizativa: a *institucionalização da escola* como organização pública, e do currículo que a legitima no plano social;
- ii. outro, de natureza intrínseca, associado a necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo: a *afirmação de um conhecimento profissional específico* corporizado, e por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Estamos a caminho da busca por essa profissionalização docente, para que o professor e a escola sejam considerados, de fato, instituição e sujeitos de grande relevância para o desenvolvimento e mudança social. Os cursos de formação devem sensibilizar-se sobre a necessidade de reconfigurar seus currículos em prol de uma formação que legitime a profissão docente como qualquer outra profissão, com características próprias, com conhecimentos profissionais específicos. A sociedade, o poder público, reconhecerem a importância do papel da escola para a formação cidadã, para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária, em detrimento da desigualdade social que tanto vem assolando e ameaçando nosso país, e compreender que a educação pode transformar esse cenário.

#### 4.2.2 Professora Iniciante Ananda

*Ser professor é um privilégio. Ser professor é semear em terreno sempre fértil e se encantar com a colheita. Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes Gabriel Chalita*<sup>20</sup>.

A professora Ananda tem 35 anos, reside na cidade de Cambará, Paraná (PR), é casada, adora viajar e conhecer novos lugares. Gosta de curtir a família e os afilhados. Ela cita que estar no meio de crianças foi sempre uma alegria e hoje percebe o quanto é gratificante estar na educação e ter a oportunidade de fazer parte da história de tantas pessoas.

A docente é formada em Matemática e Pedagogia, com Especialização em Instrumentalização para o ensino de Matemática e em Educação Especial. Atualmente, é docente efetiva na rede municipal de Educação da cidade de Cambará (desde 2017). Sua primeira turma foi de 2º ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Junto a esse período,

---

<sup>20</sup> Trecho citado pela PI em seu perfil no AVA.

trabalhava na parte administrativa numa empresa de Alimentos da cidade. Nessa época, trabalhava nos dois serviços ao mesmo tempo e dessa forma permaneceu por mais ou menos um ano e meio. A PI faz parte do PHM desde novembro de 2017.

A PI Ananda contou em seu memorial que sua escolha por Pedagogia não foi de imediato, sendo que antes ela tentou vestibular para Ciências Biológicas e Matemática, sendo esta última a primeira opção naquele momento.

Ananda contou que, ao finalizar o curso de Matemática, atuou, na sequência, como docente temporária, dando aulas no período da noite. Afirmou sentir muitas dificuldades nesse início: “Com estas poucas aulas que pegava à 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” (Ananda, atividade 3.2. memorial, 09/02/2018).

Após finalizar o curso de Matemática, resolveu se matricular no curso de Pedagogia, pois percebeu que ainda não estava totalmente preparada para a docência. Ela relatou ainda: “Com as poucas aulas que peguei e mesmo fazendo a especialização não me senti preparada o suficiente para dar aulas, com isso veio novamente o desejo de fazer o curso de Pedagogia” (Ananda, atividade 3.2. memorial, 09/02/2018).

No início de 2017 iniciou como professora efetiva na rede municipal de Cambará e, diante desse período de ingresso na carreira, ela contou que sentiu muita angústia, dificuldade e receio. Dúvida a respeito da profissão que ela queria:

Este retorno para 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 pra mim. Me fez lembrar do meu sonho de ser professora e ao mesmo tempo me colocou na parede frente às dificuldades que venho encontrando (Ananda, atividade 3.2. memorial, 09/02/2018).

#### 4.2.2.1 Motivações e Expectativas em relação ao PHM

Ao analisarmos os dados da PI Ananda encontramos as seguintes evidências em relação as motivações e expectativas da mesma sobre o programa:

Por acreditar 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, ferramenta: formulário) (*Grifos nossos*). **motivação**

Troca de experiências, compartilhamento das dificuldades e principalmente receber soluções e ideia de aplicações em sala que ajude nas aulas (Ananda, formulário). **expectativa**

Minha **expectativa** era assim, de me ajudar na minha prática docente né, inexperiente, começando e tal [...] a minha expectativa era melhorar a minha prática docente [...] (Ananda, Entrevista, 14/01/2020) (*Grifos nossos*).

Compreendemos que o principal motivo da PI em participar da iniciativa está relacionado à possibilidade de compartilhar conhecimentos e experiências com professores que estão a mais tempo na carreira docente. De fato, essa é uma das características do PHM, proporcionar o acompanhamento e auxílio de professores iniciantes por meio do trabalho de mentoria por professores experientes.

Sobre isso, Imbernón (2000) afirma que:

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos (IMBERNÓN, 2000, p. 78)

Em relação às expectativas pontuadas pela docente, entendemos que elas vão ao encontro do que o programa propõe e também do que motivou a PI a ingressar: trocar experiências, compartilhar dificuldades e chegar a possíveis soluções, melhorias para a prática docente.

O início da docência é caracterizado como um período permeado de desafios, dificuldades e incertezas, além de aprendizagens e descobertas, sendo assim, compreendido como crucial para o desenvolvimento profissional docente. Sendo necessário, portanto, um olhar mais sensível a essa fase da carreira docente. Os docentes principiantes requerem um acompanhamento e auxílio mais constantes nestes primeiros anos, que visem amenizar ou até mesmo suprir essas dificuldades, além de aperfeiçoar as práticas e conhecimentos necessários a uma ação docente mais significativa.

Para que isso aconteça, Nóvoa (2019) defende a construção de um terceiro espaço, que venha atender e acompanhar esses docentes, levando em consideração as demandas, as necessidades, as características e os contextos de atuação de cada professor. Esse terceiro espaço auxiliaria no processo de inserção profissional docente.

#### 4.2.2.2 Demandas formativas manifestadas pelas docentes durante a participação no programa

##### *Demandas relacionadas à Gestão da Classe*

Ao analisarmos as demandas manifestadas pela docente Ananda, podemos perceber que as dificuldades que mais apareceram, no tocante à gestão de classe, estavam relacionadas à: leitura, escrita, interpretação e compreensão de textos, o que tem refletido



também nas demais disciplinas, ao estabelecerem dificuldades de leitura dos dados e, conseqüentemente, resolução de problemas simples. Foram percebidas também dificuldades simples sobre o sistema de numeração decimal, falhas ortográficas, dificuldades de planejamento das aulas e de realizar trabalhos em grupos, falta de respeito e indisciplina, dúvidas referentes à forma de avaliar os alunos de acordo com as especificidades, principalmente os alunos especiais, questionamentos sobre como atender uma aluna com dificuldade de gênero pessoal, dentre muitas outras.

No que diz respeito à demanda Dificuldades de leitura, escrita e interpretação, a PI Ananda pontuou:

A falta de compreensão e interpretação é outro ponto que já percebi que estão bem diferentes de minha turma do ano anterior (Ananda, Descrição do contexto e expectativas, 18/02/2019) (*Grifos nossos*).

Acredito que tereí 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 (demanda - alunos com dificuldades em leitura e escrita (Ananda, Ativ. 3.3. Descrição do contexto 23/02/2018) (*Grifos nossos*).

[...] 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 (Ananda, Ativ. 3.3. Descrição do contexto 23/02/2018) (*Grifos nossos*).

Este bimestre coloquei prioridade o focar as dificuldades de interpretação dos alunos de forma geral na sala de aula (Ananda, diário, mai./2018) (*Grifos nossos*).

Em português trabalhar mais leitura de diferentes gêneros textuais e entender qual a real dificuldade de cada aluno, se realmente é a falta leitura ou a interpretação (Ananda, diário, mai./2018) (*Grifos nossos*).

Em matemática trabalhar mais situações problemas que envolvam raciocínio lógico e compreender se a dificuldade em não conseguir interpretar os dados ou no processo de resolução como um todo (Ananda, diário, mai./2018) (*Grifos nossos*).

Na aula de hoje trabalhamos produção de texto como tema “a importância do nosso solo”. Aproveitando o passeio de ontem e o desenho que os alunos fizeram fomos registrar a escrita. Para desenhar alguns alunos saem melhores, na hora do registro da escrita tenho muitos alunos com dificuldades de registro, eles demoram bastante para pensar e escrever. E alguns alunos têm tanta dificuldade que só conseguem fazer uma frase (Ananda, diário, 07/07/2018) (*Grifos nossos*).

Em língua portuguesa, eles estão com grande dificuldade em leitura e registros inconsistentes com falhas ortográficas e habilidades parcialmente desenvolvidas e que necessitam de reforço, revisando os conceitos e propondo novas atividades de complexidade moderada para consolidar as habilidades desses alunos. Preciso relembrar e trabalhar novamente alguns gêneros textuais como (parlenda, literatura infantil, tirinha, fábula, carta etc.) (Ananda, Atividade: narrativa do contexto escolar 06/08/2018) (*Grifos nossos*).

Essa demanda, relacionada à gestão de classe, é um tema bastante recorrente, principalmente para aqueles que estão iniciando a carreira docente. Como lidar com a diversidade de aprendizagens, heterogeneidade, dificuldades de leitura e escrita,

planejamentos e muito mais são indagações que permeiam a vida do Professor Iniciante e têm sido demandas recorrentes nas narrativas das professoras que buscam o Programa Híbrido de Mentoria.

O trabalho docente não se limita apenas ao ato de ensinar determinado conteúdo, matéria, disciplina do currículo, vai muito além. Deve levar em conta as características intrínsecas de cada sala de aula; os materiais e programas específicos das redes de ensino; as especificidades dos alunos; o contexto educacional a qual está inserido; características das comunidades e suas culturas; os propósitos e valores da educação e as bases histórica e filosóficas, etc (SHULMAN, 2014).

Outro fator bastante presente na prática docente diz respeito aos imprevistos em sala de aula e no contexto educacional como um todo. Sobre isso, a PI Ananda narra uma experiência vivida por ela em sala, situação que modificou todo o foco de sua prática naquele determinado dia. A docente conta que surgiu uma discussão diferente do conteúdo preparado para o dia, mas que também era importante. Ela acreditou que, como educadora, não poderia deixar passar despercebido e abriu espaço para discussão. Esse assunto tomou uma proporção maior e todo o tempo da aula. Vejamos o que a PI Ananda relatou:

Sinceramente não sei se preferia 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. e depois disso pedi que fizessem o relato diário do resto da semana deles como atividade extra classe. 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 estas dúvidas? Qual a melhor forma de lidar com imprevistos assim? (Ananda, Diário, 19/06/18) (*Grifos nossos*).

Nesse contexto, é possível verificarmos uma situação, uma dúvida muito presente nos primeiros anos da docência: O que fazer com os imprevistos que acontecem em sala e como reagir/se posicionar diante disso? Sobre esse assunto, Tancredi (2009) considera que:

Por mais que os cursos de formação tenham procurado apresentar aos professores em formação os enfrentamentos que estarão presentes em seu cotidiano profissional, nunca poderão abarcar a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula. O imprevisível é uma característica da docência, embora seu sentido esteja longe da improvisação do senso comum, visto a complexidade da tarefa com que os professores se defrontam em cada uma de suas classes e a diversidade de alunos que têm sob sua responsabilidade [...] (TANCREDI, 2009, p. 44).

No que se refere à demanda: Comportamento dos alunos, a docente Ananda relatou o seguinte:

Tive problemas com 5 alunos que ficaram rindo da pintura de outro aluno, porém, quando percebi e outros alunos me falaram, a confusão já havia acontecido e só consegui acalmar um pouco. Mas isso me chateou bastante, pois gostaria que fosse um dia especial e de aprendizagem para todos e um aluno acabou saindo magoado (Ananda, diário, 15/06/2019) (*Grifos nossos*).

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. 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 [...] (Ananda, Diário, 29/08/2018) (*Grifos nossos*).

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 (Ananda, diário, 29/08/2018) (*Grifos nossos*).

Mas 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 [...] Estou montando as regras com eles das minhas aulas e tentando fazê-los compreender que precisam mudar suas posturas, caso contrário, não iram conseguir aprender. A caminhada será grande, não sei se conseguirei fazer muita coisa em apenas 3 meses (Ananda, diário, 31/08/2018) (*Grifos nossos*).

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 (Ananda, diário 11/03/2019).

Essa demanda em relação ao comportamento dos alunos é um tema bastante recorrente nas narrativas de professoras iniciantes. Lidar com as especificidades dos alunos, diversidade de aprendizagens, interesses. Esse fato pode provocar consequências positivas ou não para o docente iniciante, aperfeiçoamento da prática, a partir deste desafio, ou até mesmo a desistência da profissão. Este último pode ser evitado, desde que melhor trabalhado, acompanhado por parte dos pares e professores mais experientes.

Sobre isso, Marcelo (2010) aponta que:

[...] a realidade cotidiana do professorado iniciante nos indica que muitos professores abandonam a profissão e fazem isso por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões (MARCELO, 2010, p. 30).

No que corresponde à demanda: Realização de Trabalhos em grupos, a professora iniciante fez a seguinte declaração:

Enfim chegou o dia da oficina e os alunos estão muito ansiosos. Para agilizar um pouco os trabalhos separei a turma em grupos para dividir as tarefas e todos poderem fazer. Mas aqui já vi um impasse grande entre eles, pois queriam escolher seus grupos e as atividades que iam fazer, mas eu já havia feito um planejamento e precisei convencê-los de que todos os grupos iriam colaborar e que seria divertido fazer a atividade. Como o tempo na sala é curto e precisávamos fazer tudo em 2 dias apenas, um com 3 aulas e outro com 2 aulas.

Devido ao curto tempo, as tarefas deveriam ser divididas (Ananda, diário, 15/06/2018) (*Grifos nossos*).

Agregado a isso percebemos a demanda Dificuldades em acompanhar e avaliar os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ao encontrarmos os seguintes relatos da professora Ananda:

A limitação da minha turma é muito grande, principalmente dos alunos especiais. [...] 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. Esta 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. 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. 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? (Diário, Ananda, 27/06/2018) (*Grifos nossos*).

Esta semana me perguntei muito isso nos dias anteriores e hoje durante a aula de Matemática tive a certeza que preciso de um plano de ação mais assertivo com meus alunos especiais (laudos) que eu mantenha uma rotina mais presente, pois muitas vezes não consigo sentar com todos toda semana. E como faço com os demais alunos, pois eles também precisam do meu auxílio (Ananda, Diário, 26/06/2018) (*Grifos nossos*).

Sobre isso, Giodan, Hold e André (2017), em uma pesquisa com professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, evidenciaram que as necessidades formativas elencadas pelos mesmos estavam relacionadas a: como utilizar tecnologias e como lidar com a inclusão de alunos com deficiência. Os professores indicaram que a formação inicial não lhes possibilitou uma discussão efetiva sobre essas duas temáticas e que sentem necessidade de que sejam trabalhadas nos espaços de formação continuada.

Além disso, é viável pontuarmos a importância de um trabalho colaborativo entre professor da sala de aula e o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa parceria faz-se relevante e necessária à medida que possibilita um melhor diálogo e articulação sobre as possibilidades de trabalho e intervenção junto a esses alunos.

No que tange à demanda Dificuldades matemáticas, a PI Ananda fez os seguintes relatos:

Já em matemática julgo que é mais agravante [...] algumas defasagens básicas como falta de compreensão do sistema de numeração decimal, percebi que meus alunos não compreendem ainda a formação dos números e desta forma como farão as operações? Como vão avançar no cálculo mental? E como vão resolver as operações matemáticas básicas? Preciso reforçar e mesmo construir com alguns alunos as noções estruturantes dos números (ordem, classificação, agrupamento, troca, etc.) (Ananda, Atividade: narrativa do contexto escolar. 06/08/2018) (*Grifos nossos*).

Hoje trabalhamos a operação de subtração com reserva, pois os alunos estão com várias dificuldades. A questão de “emprestar o número do vizinho” e descontar

tem suas complicações de raciocínio (Ananda, Diário, 07/11/2018) (*Grifos nossos*).

[...] 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 (Ananda, diário, 11/03/2019) (*Grifos nossos*).

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 (Ananda, diário, 11/03/2019) (*Grifos nossos*).

A docente Ananda relatou uma dificuldade relacionada á diversidade sexual de uma aluna. Isso pode ser percebido nos seguintes excertos:

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 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 (Ananda, Descrição do contexto e Expectativas, 18/02/2019) (*Grifos nossos*).

[...] da aluna P. que tem dificuldades de “gênero pessoal”, ora se assume como menino, ora se vê como menina. (Ananda, diário 14/03/2019)

A aluna em questão [P] tem grandes dificuldades e está bem defasada em conteúdos em relação aos demais alunos da turma (Ananda, Diário 08/03/2019) (*Grifos nossos*).

Em seu estudo, Leão *et al* (2020) realizam uma discussão bastante pertinente acerca da diversidade nas escolas e os desafios para a docência, com enfoque na formação e prática do professor iniciante. A partir disso, os autores defendem a necessidade de formações específicas para os docentes iniciantes sobre como atuar em situações como a relatada pela PI Ananda.

A pesquisa, acima citada, traz uma análise das questões referentes à diversidade cultural, preconceito, racismo, machismo, que se perpetuam por décadas no contexto escolar, produto de uma herança histórica e que muito tem concorrido para as desigualdades sociais. Frente a isso, as autoras defendem que é necessário uma formação continuada para os professores, principalmente aqueles que estão iniciando a carreira, que lhes deem um amparo nas várias decisões e ações do dia a dia, no sentido de contribuir para uma formação e prática docente inclusiva e de respeito às diversidades.

Leão *et al* (2020) definem que o papel da escola, dentre várias atribuições, seja o de “lidar com gênero, sexualidade e questão étnico-racial” e que o docente esteja preparado para atuar em contextos diversos, em situações diversas, para isso é necessário “uma formação em que as diferenças sejam consideradas e valorizadas torna-se de fundamental importância para o professor, ainda mais no início da carreira, fase que apresenta tantas atribuições e desafios” (LEÃO, CARNEIRO, BULZONI, 2020, p.5).

No que tange às demandas mais gerais, relacionadas ao trabalho com as crianças, a PI Ananda relatou:

[...] há crianças que necessitam de um atendimento individualizado maior com explicações mais detalhadas e mesmo com um reforço no contraturno, pois não consegue caminhar sozinhos, há alunos que precisam apenas de um incentivo[...]. (Ananda, atividade: Narrativa sobre o próximo semestre. 07/07/2018 - Expectativa com misto de dificuldade) (*Grifos nossos*).

Espero muito que o K., se torne pelo menos um pouco mais sensível e se coloque no lugar dos outros, espero que a P., apenas viva seu tempo de criança sem precisar demonstrar e se ferir com suas escolhas, espero ouvir a voz da M. 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 (Ananda, Atividade de Descrição do contexto e Expectativas, 18/02/2019) (*Grifos nossos*).

Espero muito que meus alunos evoluem em suas aprendizagens, tomem o gosto pela leitura, pelo estudo, e aprendam a importância do respeito ao próximo para que se tornar cidadãos melhores (Ananda, Atividade de Descrição do contexto e Expectativas, 18/02/2019) (*Grifos nossos*).

A partir dessas demandas, relacionadas à gestão de classe, constatamos os seguintes pontos: dificuldades de aprendizagem dos alunos; comportamento dos estudantes, imprevisto em sala de aula; trabalhar e avaliar alunos público alvo da educação especial. Todas essas dificuldades estão presentes no dia a dia docente, principalmente na vida daqueles docentes em início de carreira. Porém, a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos não é somente do professor. A escola (em sua totalidade) deve também sentir-se responsável por todos os estudantes.

Além disso, os professores iniciantes, além das várias demandas relacionadas a conteúdos, a lidar com problemas de sala de aula, insegurança, têm que saber lidar com o contexto escolar. Agora, no papel de docentes, eles se veem em um ambiente o qual não faziam parte, mas sabem que devem buscar integrar-se, envolver-se, fazer parte e conhecer os objetivos e características intrínsecas da escola. Para isso é importante que escola e colegas de profissão mais experientes recebam esse docente, o acolha e auxilie nesse processo de inserção profissional.

Sobre ser e aprender a ser professor, Tancredi (2009) afirma ser um caminho bastante completo e que “vai além de aprender a ensinar, pois envolve atuar em um contexto específico, com projetos específicos e num grupo de pessoas que compartilham (ao menos deveriam compartilhar) objetivos e um projeto de escola (TANCREDI, 2009, p. 24).

*Demandas relacionadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem*

No tocante à demanda: Como ensinar, como desenvolver uma aula de modo que consiga atingir todos os alunos, a PI Ananda fez o seguinte relato:

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 (Ananda, Ativ. 3.3. Descrição do contexto 23/02/2018) (*Grifos nossos*). Sei que nenhum professor tem uma fórmula pronta para ensinar e isto depende muito de cada turma e das dificuldades que cada aluno apresenta, mas fico me cobrando muito se realmente estou fazendo a coisa mais assertiva ou não (Ananda, diário, 20/06/2018) (*Grifos nossos*).

[...] devemos partir do interesse do aluno para que ele tenha condições de assimilar melhor os conteúdos necessários do currículo, o professor deve reformular sua aula conforme a necessidade de seus alunos. Mas infelizmente trabalhamos em um sistema que não nos permite fazer sempre desta forma, pois temos que prestar contas das nossas ações de ensino (planejamento antecipado, conteúdo do currículo), temos um planejamento bimestral para seguir, temos uma apostila para acompanhar e como lidar com tudo isto? Enfim são reflexões que precisamos fazer e analisar, o que é mais importante: formalizar com avaliações e comprovar a utilização de um material apostilado ou sanar as necessidades e interesses de ensino dos nossos alunos a partir de seus interesses. E como despertar este interesse para aprendizagem total em nossas aulas? É possível atingir 100% dos alunos? Como o professor deve lidar com tudo isso? (Ananda, Diário, 20/06/2018) (*Grifos nossos*).

A caminhada é longa, e já estou com receio de não dar conta de tudo isso, gostaria de conseguir atingir a todos os alunos, mas vivo ouvindo de outros professores que isto é “utopia”, mas mesmo assim acredito que podemos conseguir sim (Ananda, Atividade: narrativa do contexto escolar 06/08/2018) (*Grifos nossos*).

Os depoimentos acima remetem ao trabalho docente. De fato, o processo de ensino-aprendizagem é bastante desafiador para o professor, principalmente para aqueles que estão iniciando a docência. Como articular os conteúdos de modo a atingir o interesse dos alunos, como motivá-los, como despertar o interesse pelo conteúdo, de que maneiras trabalhar aquele determinado assunto? Essas são algumas dúvidas presentes no dia a dia docente e que demanda que o professor disponha e utilize diferentes estratégias e habilidades para desenvolver sua prática da melhor forma possível.

Com base nesse cenário e considerando que “ensinar e aprender são processos contínuos, pessoais, com múltiplas dimensões e demandam tempo [...] para se transformarem” (TANCREDI, 2009, p. 22), é considerável que professores iniciantes sintam essa dificuldade já que estão apenas no *start* da profissão.

No que diz respeito à demanda: Avaliação da aprendizagem dos alunos, a docente Ananda fez o seguinte relato:

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? E se mesmo assim não conseguir alcançar o objetivo, estes alunos vão ficando a margem de uma situação de defasagem terrível e que vai causar grandes problemas futuros, pois já vejo isso com meus alunos mais fracos, como podem ter chegado ao 3 ano desta forma. 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 (Ananda, diário, 27/06/2018) (*Grifos nossos*).

Ainda sobre a demanda Avaliação da Aprendizagem dos alunos, a docente esclarece que, mesmo com a construção de estratégias avaliativas adequadas, as crianças não conseguiram desenvolver as atividades avaliativas de modo satisfatório. Isso, ao mesmo tempo, pode estar relacionado à dificuldade dos alunos em leitura e interpretação. Vejamos o que a PI relatou:

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 (Ananda, Diário, 27/06/2018) (*Grifos nossos*).

Como avaliar meu aluno? Quais instrumentos avaliativos utilizar de modo a perceber de fato a aprendizagem construída por ele? Estas indagações também estão muito presentes nas narrativas de docentes nos primeiros anos de carreira. Talvez para lidar com elas em um primeiro momento é fundamental que o docente compreenda o que é a avaliação da aprendizagem? Segundo Libâneo (2013) Avaliação é:

“[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem [...] é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos [...] é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...] cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar ( Libâneo, 2013, p. 216).

Sobre o processo de avaliação da aprendizagem, Libâneo (2013) pontua a existência de alguns equívocos por parte de alguns professores quanto ao que seja realmente o ato de avaliar. Segundo o autor, muitos tomam “a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle” (p. 219). Porém, sabemos que o processo avaliativo vai muito além disso. Ele é considerado como um contínuo na prática docente, devendo ser realizado constantemente, considerando aspectos qualitativos, sobrepondo aos quantitativos. Mas também isso não significa que devemos excluir totalmente as medidas quantitativas (Libâneo, 2013).



Compreender o conceito de avaliação e distinguir estas das estratégias avaliativas é um primeiro passo para a utilização/realização de forma correta em sala de aula, no contexto escolar. A partir disso o professor consegue construir seu planejamento, avaliar seu aluno, a aprendizagem com base em determinado conteúdo, atividade e/ou aula.

Sobre a demanda relacionada ao tempo e a como atender individualmente os alunos, a PI Ananda fez o seguinte relato:

Atendendo individualmente os alunos consigo perceber o avanço e dificuldade de cada um, mas infelizmente não deu tempo de sentar com todos os alunos, tenho 20 alunos e o tempo é curto. Procurei orientar neste primeiro momento os alunos com mais dificuldade, mas sinto que os outros poderiam também necessitar de orientação (Ananda, Diário, 07/07/2018) (*Grifos nossos*).

No que tange à demanda Como desenvolver estratégias de avaliação, a professora iniciante fez o seguinte relato:

Parar e analisar cada tarefa em sala de aula e os pontos que precisamos melhorar não é uma tarefa fácil, as vezes no dia achamos que atingimos o aluno e depois vemos que não foi o suficiente. Será que eu avaliei certo ou lá atrás ele já não havia compreendido certo e eu passei por cima? Neste caso foi com um aluno limítrofe e sei que eles realmente oscilam, as vezes parecem que regridem, mas o que fazer para melhorar isso? (Ananda, Diário, 26/07/2018) (*Grifos nossos*).

Em relação à demanda manifestada pela PI Ananda Como direcionar sua prática, como estabelecer estratégias para trabalhar com as especificidades de cada aluno, de acordo com as características e dificuldades de cada um e poder auxiliá-los no desenvolvimento, a professora relatou o seguinte:

A turma é bem mista, tenho 6 alunos avaliados, que frequentam a sala multifuncional. E 2 alunos em processos avaliativos. A sala possui bastante dificuldade em leitura e nas operações, eles não possuem o hábito da leitura fora da escola, estou tentando trabalhar isto com a turma, mas os passos estão lentos. Este semestre será um trabalho mais direcionado, no sentido de tentar recuperar as defasagens da turma, na última semana que tivemos formações, refleti muito sobre as necessidades básicas da minha turma, consegui identificar pontos estratégicos de dificuldades que preciso trabalhar melhor e estarei trabalhando fortemente nestas habilidades juntamente como os conteúdos que necessitamos trabalhar neste semestre (Ananda, Atividade: Narrativa do contexto escolar: 06/08/2018) (*Grifos nossos*)

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 leem (Ananda, diário, 13/08/2018).

Quanto à demanda Como trabalhar as dificuldades dos alunos em matemática, a docente relatou:

Hoje trabalhamos um pouco mais o processo de multiplicação, percebo que a maioria dos alunos compreenderam o processo, porém estão muito devagar no raciocínio lógico, demoram muito tempo para chegar no resultado, pois ainda não “memorizaram” a tabuada. Será que vão conseguir melhorar este raciocínio? A repetição de fato ajuda na memorização? Eles precisam estudar mais? Às vezes fico me perguntando o que mais preciso fazer e se tem outras formas para acelerar este raciocínio, pois estou tentando estimular de toda forma, mas ainda não resolvem rapidamente. Dos 19 alunos da turma apenas 3 estão bem em todas

as tabuadas e fazem com rapidez os cálculos. E os demais até cálculos de soma simples com dezenas eles pesam muito para responder (Ananda, Diário 05/11/2018) (*Grifos nossos*).

Ao evidenciarmos essas demandas, em relação à questão de adquirir e aprofundar os conhecimentos sobre novas metodologias de ensino e sobre a matéria a ser ensinada, nos remetemos ao conhecimento pedagógico do conteúdo citado por Shulman (2014).

Professores em início de carreira sentem dificuldades em relacionar a teoria com a prática, construir e aplicar atividades direcionadas às especificidades e às diversidades de aprendizagem dos seus alunos.

Sobre isso, Silveira *et al.* (2007, p. 142) afirmam que entre as principais dificuldades sentidas pelos docentes iniciantes na fase inicial da carreira e que são consideradas de sobrevivência, podem ser destacadas: “a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica”.

Além disso, Marcelo (2010, p. 28) aponta que o início da docência é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

### *Demandas relacionadas à Profissão Docente*

Tomando como base as narrativas da docente Ananda, percebemos que grande parte das demandas estavam relacionadas à profissão, ao ser professor e à sua insegurança para realizar sua atividade docente (ao identificarmos que ela pontua bastante sua expectativa em relação ao seu trabalho docente, com certa preocupação sobre a responsabilidade que exige a profissão, a de ser professor, e se questionando se dará conta de tudo), conforme mostram os trechos abaixo:

Enfim, será mais um semestre desafiador e espero conseguir desenvolver meu trabalho com um olhar mais crítico a realidade da dificuldade de cada aluno, espero conseguir propor desafios aos alunos que os façam desenvolver-se cada vez melhor (Ananda, atividade: Narrativa sobre o próximo semestre, 07/07/2018) (*Grifos nossos*).

[...] 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 (Ananda, Atividade de Descrição do contexto e Expectativas, 18/02/2019) (*Grifos nossos*).

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 (Ananda, Atividade de Descrição do contexto e Expectativas, 18/02/2019) (*Grifos nossos*).

Como posso acreditar que vou conseguir ajudar essa criança a aprender? Como posso acreditar que deve haver uma solução? Estou desde do 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 (Ananda, diário, 08/08/2019) (*Grifos nossos*).

Analisando as narrativas e produções feitas pela PI Ananda, tivemos a oportunidade de encontrar a demanda Incertezas e inseguranças no trabalho docente, como observamos a seguir:

Espero que neste próximo semestre eu consiga conduzir melhor os alunos para suas aprendizagens de forma mais concreta, que eles vejam significado e importância nas aprendizagens. Espero que eu consiga dar uma atenção melhor aos alunos com mais dificuldades, que eles evoluam nos níveis de escritas atuais, mesmo que alguns lentamente, espero que todos tenham alguma evolução.[...] Este novo semestre é a última oportunidade do ano para fazer a diferença na turma do 3º ano A (Ananda, atividade: Narrativa sobre o próximo semestre, 07/07/2018) (*Grifos nossos*).

[...] espero que eu permaneça com entusiasmo, que eu continue acreditando que posso atingir todos os alunos em sala de aula, mesmo que de formas diferentes, terá alunos que vão evoluir além do esperado, mas há alunos que vão caminhar um pouco mais lento, pois cada um tem um ritmo diferente. Espero que eu consigo ter este olhar perante meus alunos e possa conduzi-los da melhor forma possível a conseguirem evoluir. Espero que eu consiga mediar as aprendizagens de forma que respeite as diversidades dos meus alunos (Ananda, atividade: Narrativa sobre o próximo semestre, 07/07/2018) (*Grifos nossos*).

As expectativas positivas são muitas, que seja um semestre de avanço para os alunos, mas ao lado destas expectativas também tenho minhas angústias, e uma grande situação é o “tempo”. Nem começamos ainda e perguntou se dará tempo de atingir todos os objetivos traçados, completar todos os pontos que faltam, de terminar de “costurar” esta corrente de conhecimento (Ananda, ativ. Narrativa sobre o próximo semestre, 07/07/2018) (*Grifos nossos*).

Os trechos acima corroboram as ideias de Gobato (2020, p. 123), para quem a insegurança e medo são sentimentos constantes na prática docente do professor iniciante, que vão se tornando menos perceptíveis com o passar do tempo, com as várias experiências e reflexões. Essa ideia também vai ao encontro dos estudos de Tancredi (2009, p. 43) [...], para quem “o primeiro ano se configura como o mais difícil, como um período de intensas aprendizagens e, ao mesmo tempo, de inúmeros dilemas, inseguranças, incertezas, conflitos”.

*Demandas relacionadas à Escola*

No que diz respeito aos problemas, às dificuldades da rotina da escola, à gestão, às reuniões com os pais, à relação com a família, aos materiais e recursos disponíveis/disponibilizados e à relação da professora com os pares, apenas nas narrativas produzidas pela PI Ananda foi possível encontrar demandas dessa natureza. Em dois relatos dela percebemos uma dificuldade relacionada à utilização e manejo de um material proposto pela instituição escolar aos docentes e que não foi dado o auxílio de como utilizar, vejamos:

Este ano a secretária de educação do município fez algumas mudanças para darmos conta de um novo sistema de ensino com apostilado que estão implementando. As expectativas são boas, apesar de ser um novo material que não estávamos acostumados a trabalhar e que não conhecíamos. demanda em relação ao material (Ananda, Ativ. 3.3. Descrição do contexto 23/02/2018) (*Grifos nossos*).

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? (Ananda, Diário, 27/07/2018) (*Grifos nossos*).

Essa falta de apoio da instituição de ensino, campo de atuação docente, tem sido algo bem recorrente nos depoimentos de professores em início de carreira. Sobre isso, Tancredi (2009) afirma que:

Usualmente, as escolas e sistemas de ensino não estão atentos a esse processo de aprendizagem dos professores no contexto de atuação e continuam a desenvolver suas propostas sem atendê-lo minimamente. Assim, a falta de atenção às necessidades formativas dos professores, decorrentes dos contextos e especificidades profissionais, não acontece apenas com os iniciantes, mas se fossem atendidas as da fase de indução é possível que eles se sentissem mais seguros para dar continuidade intencional ao próprio aprimoramento (TANCREDI, 2009, p. 46).

Esse silêncio por parte das instituições de ensino e também por parte dos colegas de profissão pode interferir de forma negativa na atuação profissional do professor iniciante, podendo culminar até no abandono da profissão. Sobre isso, Sousa *et al.* (2020, p.6) afirmam que essa situação é bastante preocupante quando o “iniciante é inserido em um ambiente escolar hostil e pouco acolhedor, no qual tanto os pares profissionais como os responsáveis pela formação não manifestam predisposição ao diálogo, orientação e acompanhamento”.

#### 4.2.2.3 Elementos da Base de conhecimento para o Ensino

### *Conhecimento do Conteúdo Específico*

Nos excertos encontrados e aqui citados, podemos perceber que a docente Ananda tem um conhecimento específico das disciplinas que leciona. Isso fica claro quando ela faz menção às matérias de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente.

Em Matemática, ao tratar sobre adição, subtração, situações problemas, multiplicação, sistema de numeração decimal e os números romanos. Mas as poucas evidências encontradas indicam o conhecimento do conteúdo específico sem a presença de muitos detalhes, sem maior aprofundamento.

[Componente curricular matemática] Planejei a aula com atividades de adição e subtração com reserva e a utilização do material dourado. Os alunos já conhecem o material e gostam de “brincar” com ele e compreendem melhor as contas quando demonstramos com o material (Conhecimento do conteúdo) (Ananda, diário, 15/06/2018).

[Componente curricular: Matemática] O planejamento de hoje foi para trabalhar situações problemas com adições, subtrações e multiplicação. Através do uso do material dourado a expectativa dos alunos compreenderem melhor os problemas e consegui-los representar concretamente (Ananda, diário, 25/06/2018).

[Componente curricular: Matemática] Relembrei um pouco do nosso sistema de numeração decimal e trabalhei os números romanos. 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 esta aula com os números romanos foi muito proveitoso, conseguir 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 (Ananda, Diário, 05/09/2018).

[Componente curricular: matemática] 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 (Ananda, Diário, 25/03/2019).

Em relação à Língua Portuguesa, identificamos nos excertos descritos pela PI Ananda, ao abordar sobre sua prática em relação a gramática, a nomenclatura das palavras, produção de textos, ortografia e segmentação das palavras.

[Componente curricular: Língua Portuguesa] [...] no dia a dia fomos trabalhando os conteúdos do bimestre. Através dos textos lidos sobre o assunto conhecíamos 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 quê sustentabilidade que vem da mesma raiz não tem o acento. E assim fomos trabalhando alguns assuntos. Estudamos as diferenças dos fonemas/grafemas das palavras com os sons diferentes da escrita e fizemos algumas produções de textos (Ananda, diário, 15/06/2018).

[Componente curricular: Língua Portuguesa] Na produção de texto trabalhamos muito a ortografia da palavras e segmentação das palavras, como eles emendam

as palavrinhas e não dão espaço. Já trabalhamos bastante este assunto, mas, mesmo assim, vemos a deficiência neste ponto (Ananda, diário, 07/07/2018).

Apareceram ainda, nas narrativas da PI Ananda, alguns registros relacionados à disciplina de Geografia e uma data comemorativa:

[Componente curricular: Geografia] Depois já aproveitei para trabalhar o conteúdo de Geografia junto “Terra, nossa morada”, pois recapitula o início da chegada de Portugal ao Brasil e relembra as belezas do nosso país e sua localização na Terra, com isso consegui trabalhar a localização geográfica e nossa responsabilidade social, trabalhamos com o mapa do Brasil e do mundo, e já reforçamos a diversidade cultural, visto que em História o foco deste bimestre será a mistura das culturas portuguesa e indígena (Ananda, Diário 14/08/2018).

[Componente curricular: Datas comemorativas] Hoje comecei a aula com um texto sobre o dia das mulheres, explicando sobre a data e as conquistas adquiridas a partir das manifestações (Ananda, Diário 08/03/2019).

Silva e Freitas (2016, p. 101) afirmam que “o conhecimento do conteúdo é um tipo de saber que o professor precisa ter agregado ao conhecimento pedagógico, visto que, a probabilidade de erro é grande, quando ele não possui segurança nem mesmo no conteúdo da disciplina que ensina”.

### *Conhecimento Pedagógico Geral*

Ao analisar as narrativas e produções feitas pela docente Ananda, tivemos a oportunidade de compreender que a mesma tem um amplo conhecimento acerca da Educação e da docência, da importância e papel do professor, da Profissão e prática docente.

No que diz respeito à Prática docente, o trabalho do professor em sala de aula, percebemos os seguintes relatos feitos pela PI Ananda:

[Trabalho docente] Estas reflexões nos ajudam diariamente em nosso trabalho, toda vez que entramos em uma sala dificilmente saímos da mesma forma, seja pelo compartilhamento de informações ou se nos faltam informações vamos sempre em busca de melhorar aquele ponto pendente. Conversando com outros professores percebi que a troca de experiências é algo que nos ajuda muito no cotidiano escolar (Ananda, atividade 3.2. Memorial 09/02/2018).

[Trabalho docente] O professor realmente precisa ser um “bombril” ter mil e mil utilidades, ou melhor, dar conta das mil e umas possibilidades de ocorrências na sala de aula. Este termo “bom bril” uma professora costuma “brincar” comigo falando que temos que procurar orientações nas especificações da bula do “bom bril”, se estiver lá nós temos que resolver (Ananda, Diário, 15/06/2018) .

[Prática docente] [...] repensar a nossas metodologias deve ser algo constante em nossa prática e se estamos a anos trabalhando de uma forma e continuamos tendo os mesmos problemas e não melhorarmos o nível de aprendizagem de nossos alunos, acredito que temos que repensar nossas metodologias e mudar nossa prática (Ananda, Diário, 01/10/2018).

[Prática docente] 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 (Ananda, diário, 11/10/2018).

Sobre o Papel do professor, da escola e da família na aprendizagem dos alunos, percebemos esse saber ao evidenciarmos o seguinte relato da docente:

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 (Ananda, Diário, 08/03/2019).

No que tange ao conhecimento sobre o que é Ser professor, identificamos nos seguintes relatos:

[Ser professor] [...] na escola muitos acham que apenas damos nossas aulas e pronto, já cumprimos nosso trabalho, como na maioria das profissões. Mas se engana quem pensa assim, o serviço do professor vai muito além disso, precisamos compreender as interfaces do alunos, precisamos compreender como ele aprende, e se não aprende o que está atrapalhando, temos que ser sensíveis para enxergar, sensíveis para compreender, sensíveis para ouvir...precisamos ter empatia, precisamos ser psicólogos, ser enfermeiros, ser pais, ser amigos, enfim são muitas as atribuições que até nos esquecemos muitas vezes da nossa “função” principal, de conduzi-las na construção de suas aprendizagens (Ananda, Diário, 22/10/2019).

[Ser professor] [...] há pessoas que jamais vão compreender o quão grande é o professor, o quanto uma escola representa para um aluno, o quanto essa convivência é importante para ele e tudo que se passa dentro da escola (Ananda, Diário, 22/10/2019).

Sobre o conhecimento da PI Ananda em relação à turma, no geral, e seus alunos, em particular (características, especificidades, dificuldades), percebemos que esse conhecimento se subdivide em:

Caracterização da turma em relação aos aspectos mais gerais da aprendizagem:

[...] 3º ano A, pois as necessidades atuais desta turma são únicas neste ano e nesta fase, há alunos que necessitam apenas de atenção e de carinho e com isso já consegue absorver melhor o estudo. Há crianças que necessitam de um atendimento individualizado maior com explicações mais detalhadas e mesmo com um reforço no contraturno, pois não consegue caminhar sozinhas, há alunos que precisam apenas de um incentivo, vou é capaz e você vai conseguir fazer esta atividade, enfim o professor precisa ter um olhar além do ensino para tentar identificar as dificuldades dos alunos e trabalhá-las (Ananda, ativ. Narrativa sobre o próximo semestre, 07/07/2018).

Há alunos que necessitam de mais tempo de trabalho com determinado assunto e sinto que o tempo não tem sido suficiente, pois tenho alguns alunos que só param para estudar na escola e isto é ruim, mas infelizmente a família não ajuda em casa (Ananda, Ativ. Narrativa sobre o próximo semestre, 07/07/2018).

Na minha turma tenho 20 alunos, há 3 reprovadas, sendo que um já possui laudo médico como “límitrofe”. No total tenho 3 alunos com laudos, sendo que há mais 5 que estão no processo para avaliação. E pelo que já analisei tenho mais 2 alunos que irei acompanhar para ver se haverá necessidade de avaliar ou se é apenas

defasagem de aprendizagem (Ananda, Descrição do contexto e expectativas, 18/02/2019).

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 2 ano da manhã, 3 alunos que são reprovados do 3 ano, sendo 2 da manhã e 1 da tarde. E apenas 2 alunos vieram transferidos de outra escola (Ananda, ativ. descrição do contexto e expectativas, 18/02/2019).

**Definição da turma em relação aos aspectos mais específicos da aprendizagem: aquisição da leitura e escrita:**

Chegou a sexta-feira, o dia de irmos para biblioteca, como preciso focar na leitura e interpretação com os alunos, já quis aproveitar esta semana para pegarem um livro para lerem no final de semana. Antes de irmos para a biblioteca já separei na biblioteca junto com a pedagoga uma prateleira apenas, retiramos alguns livros extensos e procuramos deixar os livros mais apropriados para a idade dos alunos e que houvesse um pouco mais de escrita, visto que temos muitos livros apenas com imagens para os pequeninos (Ananda, Diário, 17/08/2018)

Preparei uma sondagem para fazer com os alunos para entender melhor como a turma está [...] Na pré-avaliação que fiz, realmente é uma turma com grande defasagem, tem 5 alunos(sendo 3 avaliados “possui laudo de limítrofe”) que não conseguiram fazer o ditado com palavras e números que preparei. A sala possui 19 alunos, sendo 5 avaliados com dificuldades, mas percebi que tem mais alunos que necessitam de uma avaliação mais profunda (Ananda, diário, 31/08/2018).

[Conhecimento da turma-especificidades] Na sala tenho 3 reprovados, 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-los. Há 5 crianças que estão na transição do nível silábico alfabético para o alfabético. Na produção de texto são bem precários e não tem um raciocínio lógico e não apresenta uma boa estrutura. Já comecei trabalhando com texto coletivo, mais quais atividades ajudariam mais nesse contexto? 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 (Ananda, diário, fev. 2019).

[Características da turma] 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 2 ano e neste primeiro diagnóstico já vi que 11 alunos não sabem nem escrever o nome deles completo, escrevem apenas o primeiro nome (Ananda, Descrição do contexto e expectativas, 18/02/2019).

**Caracterização da turma quanto ao comportamento:**

[Características dos alunos] 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 (Ananda, Descrição do contexto e expectativas, 18/02/2019) (*Grifos nossos*).

**Descrição da turma no tocante às características socioeconômicas:**

[Características dos alunos] São alunos de forma geral com muitas carências, famílias desestruturadas, muitos são criados pelos avós e tios, não recebem muito apoio em casa e tem um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem. Uma realidade que muitas vezes assusta a gente (Ananda, Ativ. 3.3. Descrição do contexto 23/02/2018) (*Grifos nossos*).



No que diz respeito ao conhecimento acerca das avaliações externas, programas e materiais disponíveis/disponibilizados, a PI Ananda relatou:

[Conhecimento-currículo, programas, materiais] Esta semana o município recebeu o resultado da avaliação que o SEFE faz com os alunos, junto material (apostilado) caminhos do saber que a secretaria de educação fechou o pacote para nosso município, ainda não sabemos [se esta avaliação] será semestral ou anual. O fato é que agora temos registrado uma situação que já tínhamos bastante, a falta de interpretação dos alunos, a falta de raciocínio sofre uma grande defasagem dentre outros pontos (Ananda, Diário, 27/07/2018).

A respeito do seu conhecimento sobre a Escola (contexto e características), evidenciamos a partir dos seguintes excertos:

[Características da Escola] A escola que trabalho é municipal de ensino regular e sua organização é por ciclos, fica em uma região muito carente da cidade [...] É uma escola com boa estrutura física, possui atendimento educacional especializado para os alunos, possui biblioteca, quadra de esportes, possui laboratório de informática (Ananda, Ativ. 3.3. Descrição do contexto 23/02/2018).

[Características do contexto escolar] Mas a dinâmica da educação municipal em minha cidade acaba criando uma rotatividade considerável de professores nas escolas e como esta escola é um pouco afastada do centro cidade, muitos professores acabam pedindo remoção para os bairros do centro (Ananda, Ativ. 3.3. Descrição do contexto 23/02/2018).

[Conhecimento da escola] Este ano continuo na mesma escola que estava no ano passado, uma das escolas mais carentes de nossa cidade e que enfrenta várias dificuldades (Ananda, ativ. Descrição do contexto e expectativas, 18/02/2019).

Sobre o início da docência, Marcelo (2010) argumenta que:

Os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes. Significam também um momento de socialização profissional. Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram (MARCELO, 2010, p. 29-30).

Além de aprender a ensinar, a estar em sala de aula, o professor iniciante, nos seus primeiros anos de atuação, passa a construir um vínculo com a instituição, com os colegas de profissão. Passa a sentir-se parte de um contexto escolar, a socializar-se com os demais profissionais. Tanto a escola quanto os outros professores, devem compreender a importância do acolhimento, do auxílio e acompanhamento a esse iniciante e estarem preparados para isso.

O iniciante precisa sentir-se acolhido, seguro e a vontade para dialogar e procurar ajuda sempre que precisar. O contexto educacional deve proporcionar essa abertura ao iniciante, do mesmo poder relatar suas dificuldades, suas demandas, seus anseios, medos, e com os demais colegas poderem trocar experiências, vivências.

### *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*

Ao considerarmos que o conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele tipo de saber mais elaborado que o professor parte do conteúdo disciplinar e o transforma, de modo a torná-lo compreensível pelo aluno. Partindo dessa compreensão, percebemos que esse tipo de saber está presente nas narrativas e produções da professora Ananda somente a partir de determinado período, quando ela já havia passado por todo um processo de interação com sua mentora, ao trabalharem as demandas manifestadas.

A docente Ananda ingressou no programa em novembro de 2017 e o acompanhamento teve início no período letivo de 2018, tendo como base a sua turma da época. Ao considerarmos esse cenário, compreendemos que, apenas após certo período de participação no programa, foram evidenciados elementos que podem se configurar como conhecimento pedagógico do conteúdo.

Em matemática, identificamos esse saber pedagógico do conteúdo quando a docente demonstra a trajetória percorrida por ela ao trabalhar problemas matemáticos:

Planejei as atividades para que os alunos fizessem individualmente, foi entregue para cada aluno um jogo de material dourado individual para que eles compreendessem os problemas. Novamente expliquei e fiz demonstrações no quadro sobre as unidades do material e representei no quadro alguns números. No decorrer das atividades a 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 (Ananda, diário, 25/06/2018).

Esse mesmo processo acontece quando ela tem a ideia de trabalhar os conteúdos da semana a partir de uma dinâmica com a temática super-heróis. Ela descreve todo o percurso planejado e desenvolvido com os alunos em sala de aula. Percebemos, assim, a presença do conhecimento pedagógico do conteúdo, visto que a docente faz uso de uma sequência lógica, planejada, permeada de estratégias, ferramentas, em prol da aprendizagem e compreensão por parte dos alunos, como vemos no trecho a seguir:

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 muitos dos super-herói “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 aumentam um pouco o interesse pelos estudos. Com a turma da manhã eles me pediram uma vez para fazer uma aula diferente com estes super-herói e com desenhos, a partir disso fiz um planejamento envolvendo os conteúdos que estávamos trabalhando dentro da história do desenho e foi muito interessante as aulas, os alunos gostaram bastante e aprenderem se divertindo, conheceram o significado/ortografia de várias palavras novas e fixaram os conteúdos trabalhados. (Ananda, Diário, de 05 de setembro de 2019) [...] 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 (Ananda, diário, 12/09/2018) (*Grifos nossos*).

Percebemos a presença do conhecimento pedagógico do conteúdo, quando a PI Ananda elucida duas aulas de Língua Portuguesa, nas quais trabalhou a escrita de algumas consoantes, como trazemos nos relatos abaixo:

Hoje, trabalhamos o uso do m e n no final das sílabas, primeiro pesquisamos e recortamos algumas palavras, depois montamos um quadro destas palavras para observar diferenças e semelhanças entre si. Para assim compreender as regras das palavrinhas. As crianças confundem muito o m e n, principalmente na escrita, eles misturam bastante, é um ponto que tenho que reforçar bastante. Fizemos algumas atividades de complete, fizemos ditado e criamos frases. E, para casa, eles vão pesquisar mais algumas palavras diferentes com m e n no final das palavras (Ananda, Diário, 19/03/2019) (*Grifos nossos*).

Hoje foi o dia de reforçar o uso da letra h. Pegamos um texto para grifar as palavras com a escrita do h. Os alunos fizeram em casa uma atividade de recorte de revista/jornal com as palavras que possuem o h. Depois fizemos uma colagem com desenhos (palavras com h) e os alunos montaram frases com a palavrinhas. Alguns desenhos com h no início e outro com ch, nh e lh. O som das palavras foi bastante frisado e estimulado para que o aluno percebesse a diferença nos fonemas (Ananda, Diário, 10/05/2019) (*Grifos nossos*).

Além dessas duas narrativas, identificamos outra descrevendo o seu trabalho com o gênero textual: receita. Em uma aula, ela conseguiu abordar o conceito de medida, a multiplicação e o gênero textual receita, como observamos na sequência:

Para trabalhar o gênero textual de receita e reforçar os conceitos de medidas e multiplicação, fizemos hoje um delicioso bolo de milho com os alunos. Para fazer esta atividade já estávamos nos programando a 2 semanas, juntamos as duas salas do 3º ano e aproveitamos o dia que nossa auxiliar nos apoia e fomos para a cozinha do refeitório com os alunos. Já havíamos trabalhado a receita e suas medidas e os conceitos de dobro, triplo, etc. na sala de aula. Dessa forma, propomos os alunos para fazermos um bolo e solicitamos que quem pudesse levassem alguns ingredientes do bolo, dessa forma todos ajudariam e o interesse seria maior (Ananda, diário 29/10/2018) (*Grifos nossos*).

Encontramos, ainda, uma narrativa da PI Ananda, que descreve um assunto relacionado ao conteúdo de Ciências. Nessa aula, as crianças tiveram a oportunidade de aprender sobre a composição do solo. Para isso, a docente planejou uma sequência didática utilizando como estratégia de ensino a visita à horta escolar, como explicitamos abaixo:

O assunto hoje é a composição do solo e para isso vamos para a horta da escola para pegar amostra de terra para comparar com as amostras que os alunos trouxeram de casa [...] Discutimos sobre a origem do nosso solo, comparamos imagens e fizemos 1 experiência. Analisamos as partículas de terra e como ela se prende quando temos um vegetal plantado [...] Na próxima aula de ciências, vamos comparar o tempo que demora para a água passar pela área, pela argila e pela terra normal (Ananda, Diário, 13/05/2019) (*Grifos nossos*).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é considerado por Mizukami (2004) como um saber específico da docência. Para Marcelo (1999), é a relação existente entre *o que ensinar* (conteúdo) e *o como ensinar* (didática). Esse conhecimento é o único no qual o professor é considerado o protagonista, pois é de responsabilidade dele a construção e o aperfeiçoamento. A experiência é fator fundamental para o seu desenvolvimento, sendo necessária, mas não suficiente, a presença de um *processo de raciocínio pedagógico* por parte do professor (MIZUKAMI, 2004).

#### 4.2.2.4 Contribuições e Aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM

##### *Para/pelos Alunos*

Percebemos, nas narrativas da PI Ananda, alguns excertos que evidenciam a aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática:

Os alunos estão conseguindo 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” (Ananda, diário, 26/10/2018) (*Grifos nossos*).

[...] os alunos gostaram, compreenderam a multiplicação, de montar a fórmula, que aí, no final do ano, muitos estavam fazendo a multiplicação. Eles pegavam no papel e já iam montando ali a multiplicação [...] (Entrevista, Ananda) (*Grifos nossos*).

Com base nessa evidência, podemos inferir o resultado satisfatório do trabalho de mentoria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da PI Ananda. Além disso, programas de indução à docência, que se desenvolvem a partir do compartilhamento de ideias e ações, pensados para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos, habilidades de ensinar e aprender a ensinar, têm maior êxito no desenvolvimento profissional docente, tanto de professores iniciantes quanto daqueles experientes (que realizam a atividade de acompanhamento).

##### *Para a prática docente*

Identificamos nas narrativas e produções da PI Ananda, a compreensão da mesma sobre o uso e a importância das avaliações diversificadas em sala de aula:

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 (Ananda, Diário, 13/08/2018) (Grifos nossos).

A docente Ananda, inicialmente, solicitou uma ajuda para a mentora, em como trabalhar a multiplicação com seus alunos. Diante disso, a professora experiente lhe sugere o trabalho com a tabuada de Pitágoras. Depois dessa sugestão da mentora, para ajudar nas dificuldades de multiplicação com os alunos, notamos uma melhoria tanto na prática da PI (porque ela não conhecia esse tipo de estratégia) quanto na aprendizagem dos alunos, como vemos no relato a seguir:

Vamos pra nossa aula então. Enfim consegui fazer a aula com a tábua de Pitágoras, 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 [...] Percebi que vários alunos conseguiram compreender melhor a multiplicação a partir desta aula (Ananda, Diário, 11/10/2018) (Grifos nossos).

Percebemos nesse excerto a construção de uma aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto da docente iniciante. A mesma não conhecia essa estratégia de ensino (tabuada de Pitágoras) e a sua mentora lhe apresentou. A partir disso, ao utilizar com seus alunos em sala de aula, identificamos uma evolução na aprendizagem dos alunos ao resolverem problemas de multiplicação com mais facilidade.

#### *Para o Desenvolvimento Profissional Docente*

A docente Ananda afirmou, em alguns de seus depoimentos, que compreendeu a importância de perceber, de antemão, o porquê das dificuldades dos alunos, quando se viu criticando a falta de leitura, escrita e interpretação de texto dos mesmos, sem antes refletir sobre essa dificuldade. A professora experiente propõe a ela uma reflexão sobre essa situação e o contexto ao qual as crianças estão inseridas, o que levou a docente iniciante a compreender que essas dificuldades podem estar relacionadas a diversos fatores, como a falta de familiaridade, a falta de acesso a livros ou, ainda, a pouca leitura em sala de aula.

Com isso, a PI Ananda compreendeu a importância do processo reflexivo da prática docente e para a prática docente, como vemos a seguir:

Compreendo que escrever um texto não é nada fácil, principalmente quando não temos o hábito da leitura e sem referências e modelos já vistos fica quase que impossível, tudo que escrevi 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. E como é bom poder refletir e analisar nossas ações diárias, só assim conseguimos melhorar nossas ações. Muito obrigada professora V. [...] (Ananda, diário, 11/03/2019) (*Grifos nossos*).

Com base nos relatos a seguir, percebemos mais relatos quanto a essa contribuição, proporcionada pelo programa, para que a PI Ananda desenvolvesse uma prática docente reflexiva e compreendesse a importância da reflexão na/para a ação docente, conforme observamos no trecho seguinte:

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 (Ananda, Atividade 3.2. Memorial, 09/02/2018)

No programa eu tive essa possibilidade, eu conheci essa possibilidade né de parar, de refletir aquilo que eu estava fazendo, analisar, respirar fundo: aí meu Deus eu estou no caminho certo? Não, não tô, então vou mudar, me direcionar, ou muitas vezes a gente tá no caminho certo e acha que não, e aí conversando, trocando experiências, a gente vê como realmente está (Ananda, entrevista) (*Grifos nossos*).

[...] dá dicas, dá experiências, eu lembro de uma reflexão que a gente fez sobre agrupamentos produtivos, assim... eu não tinha, eu não conhecia... por mais que eu já sabia que existia todo um processo, pré-silábico e tudo, toda aquela parte, e já tinha lido alguns artigos, quando a gente fez a reflexão desse conteúdo, eu passei a aplicar isso em sala, aí eu vi resultado com três meses, quatro meses, tava vendo resultado já, eu falei: nossa, gente (Ananda, entrevista) (*Grifos nossos*).

[...] isso é muito bom e o professor tem que perceber, então, a nossa dedicação, a nossa aprendizagem, ela tem que ser constante né, essa troca tem que ser constante assim que eu falo, que a gente precisa de dedicação [...] assim, foi bacana, toda semana, quando eu conseguia pegar uma aula e refletir as coisas que eu tinha feito naquela aula, as coisas que deram certo, as coisas que não deram certo, de fazer o diário, contar como é que tinha sido aquele processo de ensino... nossa, isso aí foi muito bom, porque aí você para e analisa onde você está (Ananda, entrevista) (*Grifos nossos*).

[...] parar e refletir o que eu fiz de errado, ou o que eu poderia ter feito, o que eu poderia ter colocado aqui que os alunos poderiam entender melhor, então, eu falo que é uma aprendizagem constante, de você parar e refletir e pensar naquilo que você tá fazendo, pra tá melhorando ali tua prática. e o programa me ajuda muito nesse sentido, me ajudou e tem me ajudado muito de parar pensar e refletir sobre tudo aquilo que você tá discutindo ali (Ananda, entrevista) (*Grifos nossos*).

A docente Ananda afirma, ainda, que o programa tem proporcionado situações e experiências que ela não conseguiu perceber ou desenvolver/construir, durante a sua formação inicial. Como exemplo, ela conta a questão de relacionar teoria e prática; vejamos o que ela diz:

Eu tô conseguindo aproveitar o que na faculdade eu não conseguia vê em relação a teoria e prática, aqui praticamente a prática tá o tempo todo junto com a teoria

do que a gente vê, dos textos que a gente lê, das situações que são colocadas, então você consegue vivenciar bem isso, na prática, então assim, pra mim foi muito excelente, está sendo (Ananda, entrevista) (*Grifos nossos*).

Ao ser questionada sobre as contribuições proporcionadas pela troca de experiências de interação e da participação no programa, a PI afirma que essa sua participação influenciou de maneira bastante positiva em sua ação docente, não só em sala de aula, mas no processo pedagógico como um todo. Percebemos isso na seguinte afirmação:

[...] eu falo que minha prática docente foi muito/está sendo muito produtiva né, na questão das experiências com os pais, de que a gente troca ali, da questão de você tá analisando como que é aquele processo, os conteúdos novos, como que você vai ta abordando aquilo com o aluno, então, de todas as formas me ajudou muito, bastante, tem me ajudado bastante na sala de aula (Ananda, entrevista) (*Grifos nossos*).

Esses excertos evidenciados pela PI Ananda, quando a mesma cita melhoria de sua prática docente, vem ao encontro do que Marcelo (2010) pontua acerca de um estudo realizado pelos autores Ingvarson, Neier e Beavis (2005). Estes autores ao pesquisarem quatro grandes programas de formação continuada de professores na Austrália chegaram à vários componentes que impactaram na melhoria da qualidade do ensino dos professores, dentre os quais podemos citar quatro. Os programas:

- i. Procuram que os professores reflitam ativamente sobre suas práticas e as comparem com padrões adequados de prática profissional;
- ii. Envolvem os professores para que identifiquem o que precisam aprender, e que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades.
- iii. Proporcionam tempo aos professores para experimentar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoria em suas classes quando se deparam com problemas de implementação.
- iv. Incluem atividades que incentivam os professores a tornar suas práticas menos privadas de maneira que possam receber retornos de seus companheiros” (INGVARSON; NEIER, BEAVIS, 2005, p. 33-34 *apud* MARCELO, 2010, p. taL)

#### 4.2.3 Professora Iniciante Elane

*“O tempo passou, escolas, brincadeiras, estudos, passeios, momentos inesquecíveis, perdas irreparáveis, mas a vida continua e eu aqui estou, estudando, aprendendo, trabalhando, inovando, reinventando-me a todo momento, infinitamente”<sup>21</sup>.*

A garotinha que adorava gibis e revistinhas em quadrinhos, essa é a professora iniciante Elane, escolhida para fazer parte desta pesquisa. A PI tem 55 anos, já trabalhou na área de tecnologias e, atualmente, é professora efetiva na rede municipal de Indaiatuba, São

<sup>21</sup>Trecho citado pela PI em seu perfil no AVA.

Paulo, cumprindo uma carga horária de 30h, em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A docente é formada em Tecnologia em Processamento de Dados e em Pedagogia.

Elane contou que sempre teve o apoio da família em seus estudos, seus pais sempre a incentivaram a estudar. Foi a partir do contato com os gibis e livros em quadrinhos que conseguiu iniciar seu processo de alfabetização. Sua mãe, sempre que possível, a levava, juntamente com seus irmãos, para a biblioteca da cidade. Percebemos esse apoio quando a mesma esclarece: “Esse pai que por quem tenho muito respeito tinha uma fala que ficou em minha mente e que passo para meus filhos: “Estude, aprenda, forme-se, tenha uma profissão” (Elane, memorial, 20/04/2019).

Seu pai afirmava para todos que ela seria professora, mas, com o passar do tempo, seu caminho foi se direcionando para outra área. Elane decidiu seguir a carreira de Tecnologia da Informação. A docente contou em seu memorial que, apesar de sua primeira opção não ter sido de imediato a educação, sempre teve “um pezinho” nesse campo. Apesar de trabalhar por mais de 30 anos como desenvolvedora de software, sempre foi a responsável por ministrar os treinamentos, criar apostilas e conteúdo de trabalho. Além disso, por um tempo, foi voluntária em um abrigo de crianças, lia para elas uma vez por semana, e dava aulas particulares. Em 2007, por questões pessoais, precisou largar o emprego e foi a partir daí que ela sentiu a necessidade/vontade desejo de cursar pedagogia, sendo assim iniciou a faculdade em 2009. Pouco tempo depois, teve que trancar a faculdade, por problemas pessoais, mas no ano de 2012 pode retornar e finalizar seu curso.

No ano de 2013, a docente prestou concurso para a prefeitura municipal de Indaiatuba/SP e conseguiu aprovação. No ano de 2015, por sua vez, foi chamada para assumir o cargo e, assim, iniciar sua carreira docente. Elane é participante do PHM desde o mês de março de 2019.

A docente se considera uma pessoa muito curiosa, que adora estudar, mas afirma que, às vezes, exagera fazendo um monte de coisas ao mesmo tempo. Ela gosta também de praticar atividades esportivas, fazer treinamento funcional e musculação, correr – aliás, já participou de uma corrida internacional. A docente diz que a sua paixão, atualmente, assim como a de muitas outras pessoas, é assistir séries de outros países, para poder entender como as pessoas vivem e pensam fora do nosso contexto (Elane, memorial, 20/04/2019).



#### 4.2.3.1 Motivações e expectativas em relação ao PHM

Abaixo, destacamos as principais motivações descritas pela PI Elane e as expectativas da mesma em relação ao programa.

[...] melhorar minha prática pedagógica e, com isso, minha qualificação profissional (Elane, Formulário) (*Grifos nossos*). *Expectativa*.

Seria interessante ter uma tutora que iria me orientar, pra ela vê minha prática e me dizer se tá boa, se tá mais ou menos, porque eu sempre acho que tá mais ou menos né (risos) (Elane, Entrevista 17/12/2019). *Motivo*

Poder tirar minhas dúvidas ao elaborar atividades e ao analisar a performance dos meus alunos (Elane, formulário) (*Grifos nossos*). *Expectativa*

Entrei para o programa de mentoria para melhorar minha prática e encontrar meu caminho (Elane, Ativ. Analisando um memorial de formação, 14/04/2019) (*Grifos nossos*). *Motivo*

As motivações e expectativas elencadas pela PI Elane vão ao encontro do que o Programa Híbrido de Mentoria se propõe: acompanhar e auxiliar os docentes em início de carreira no desenvolvimento profissional docente, nas várias dificuldades, tensões e medos vivenciados nos primeiros anos de carreira.

A busca por melhorias na prática docente e na elaboração de atividade têm sido alguns dos assuntos mais recorrentes nas narrativas de professores que estão iniciando a carreira docente. Essa demanda é de fundamental importância e pode estar relacionada ao fato da pouca experiência docente no contexto escolar. Isso porque, até então, ele era estudante e agora se vê como professor, tem sua própria sala de aula, seus alunos e a responsabilidade de gerenciar todo o processo de ensino aprendizagem de uma turma.

Reconhecemos que a formação docente é um processo contínuo, sendo que a formação inicial não oferece todos os subsídios necessários para que o docente ingresse na sala de aula com todos os conhecimentos, ferramentas e habilidades necessárias a uma prática totalmente eficiente, pois existem conhecimentos e práticas que só conseguem ser construídos no seio do contexto escolar.

Sobre esse assunto, Corsi (2006, p.64) ressalta a “necessidade de as escolas proporcionarem oportunidades sistemáticas para que os professores, especialmente os iniciantes, possam trocar experiências e buscar apoio – teórico e prático – para resolverem as situações que enfrentam em sala de aula”.

#### 4.2.3.2 Demandas formativas manifestadas pela docente durante a participação no programa

*Demandas relacionadas a Gestão da Classe*

As dificuldades da PI Elane, em resumo, no que diz respeito aos alunos, foram: turma heterogênea (tanto a turma de reforço quanto a regular) e dificuldades diversificadas em Português (leitura e escrita) e matemática (compreensão numérica, problemas de adição, subtração e sistematização das operações).

Sobre a demanda Dificuldades de leitura e nível de aprendizagem dos alunos, a PI Elane pontuou:

Esta semana não foi tranquila, estou fazendo revisão para as provas, os alunos estão com muita dificuldade em entender os enunciados, são bem básicos, mas como eles no ano passado não tiveram uma professora fixa, este ano tudo está surgindo (Elane, diário, 09/04/2019)  
 “sobre essa turma que eu tinha, né, de 2º ano, eu tinha 15 não alfabéticos né”. (Elane, entrevista, 17/12/2019) (*Grifos nossos*)

Ao iniciar sua prática docente em uma turma de reforço, ela percebeu as dificuldades que teria pela frente, uma turma heterogênea, crianças em níveis de aprendizagens distintos. Essa demanda foi percebida nos seguintes relatos:

Comecei a dar reforço escolar todas as segundas e quartas das 13:00 as 18:00, 2º e 3º anos, duas horas cada turma e o pior, no 2º ano têm 8 crianças, fiz uma sondagem e tem um pré-silábico, nem o nome sabe escrever. No 3º ano tem 13 crianças, considero uma sala, na aula passada só foram 6, o problema é que falam demais, imagine as 13... (Elane, diário 20/04/2019) (*Grifos nossos*).  
 Esta semana fiquei feliz e triste, alguns alunos foram muito bem nas avaliações, mas alguns não atingiram a meta, estes alguns são 13 crianças de 28 [...]. (Elane, diário, 01/05/2019) (*Grifos nossos*).

Em suas narrativas a PI Elane comentou a respeito de um estudante do reforço escolar que tinha dificuldades na escrita. A PI relatou que nos momentos de realização de atividades matemáticas a criança compreendia quando a docente explicava de forma lúdica (através de músicas, desenhos ou objetos), porém quando era necessário realizar a escrita no caderno a mesmo não conseguia fazer o registro. Essa demanda pode ser percebida no seguinte relato da PI:

A turma que dou reforço a tarde também detectei alguns problemas, até quero ver com você, o menino do 3º ano, já é repetente, esta semana comecei com situações problemas, achei um problema, ele entende no lúdico, mas não consegue formalizar na escrita. Estou fazendo problemas bem simples para tentar descobrir qual o problema (Elane, diário, 26/05/2019) (*Grifos nossos*).

No que se refere à demanda Dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e a importância do apoio da família nesse processo, a docente iniciante escreveu o seguinte:

Este semestre vai ser puxado, tenho alunos ainda pré-silábicos e já estamos conversando com os pais para ajudarem nas tarefas de casa (Elane, diário, 03/08/2019) (*Grifos nossos*).

Estou um pouco preocupada também com estes alunos, mas fazemos o que podemos. Conversei com alguns pais e eles realmente estão ajudando. Sabe o que me assusta é que quando os pais começam a fazer algo em casa eles avançam, dois alunos percebi de um dia pro outro que havia algo diferente, conversei com eles e as mães estão dando atividades, lendo para eles, etc. (Elane, diário, 07/08/2019) (*Grifos nossos*).

Em relação à demanda manifestada pela PI Elane, sobre Dificuldade dos novos alunos na escrita e na disciplina de matemática, a docente relatou:

[...] você acredita que recebi dois alunos novos, um entrou na segunda-feira 12/08 veio de Alagoas, morava em um povoado e para ir a escola precisava pegar barcos, etc., resumindo quase não foi a escola. Não sabia escrever na linha, não sabe sequência numérica até o 20. Para ela, estou aplicando atividades diferenciadas, durante a aula, e na sexta-feira 16/08 entrou outro aluno, este veio de São Paulo, só que não está muito diferente não (Elane, diário 11/08/2019) (*Grifos nossos*).

No que corresponde à demanda Dificuldades de leitura e escrita de alguns alunos, a PI Elane fez o seguinte relato:

[...] de todos ainda há 6 crianças que não conseguem avançar, isto me preocupa. Um deles estava saindo do pré-silábico, mas ainda está silábico com algum valor. Não consegue ler e escrever, este aluno falta muito, está sempre doente. Dois continuam no estágio pré-silábico, um deles conversei com a mãe, ele precisa de um acompanhamento psicológico, para sabermos o que há. O outro tem laudo, passa por psicólogo e os outros três estão nos estágios de silábico alfabético, eles têm muita dificuldade, mas avançaram na leitura e na escrita (Elane, Atividade 2.2 - Caracterização da turma, 09/08/2019) (*Grifos nossos*).

Em relação à demanda Dificuldades dos alunos em conteúdos matemáticos, a docente Elane expôs o seguinte:

Dos 28 alunos, tenho 7 alunos que têm compreensão numérica e resolvem as situações-problemas de adição, subtração e sistematização destas operações, já os outros não conseguem (Elane, Atividade 2.3 - Caracterização da turma (matemática) 16/08/2019) (*Grifos nossos*).

As dificuldades em relação à gestão de classe estão bem mais presentes nos depoimentos de professores em início de carreira. Isso pode estar relacionado à pouca relação entre teoria e prática, vivenciada pelos docentes durante a formação inicial. Mas também, como afirma Marcelo (2010), existem determinados conhecimentos e habilidades que apenas na prática podem ser aprendidos e aperfeiçoados. Por isso, o período em questão é considerado como sendo de grandes desafios e também de grandes aprendizagens e descobertas.

Sobre esse processo de aprendizagem em contexto, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que "é no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação".

Como sabemos, existem alguns conhecimentos, habilidades pedagógicas, que só a prática profissional, as experiências, a atuação no contexto escolar, podem proporcionar ao docente. O conhecimento acerca dos alunos, como lidar com os pais, com a comunidade, a troca de vivências e experiências com os pares, todas essas questões só podem ser possíveis a partir da prática em contexto.

Sobre esse assunto, Zeichner (1980) defende que as “experiências práticas em colégios contribuem, necessariamente, para formar melhores professores. Assume-se que algum tempo de prática é melhor do que nenhum, e que quanto mais tempo se dedique às experiências práticas, melhor será” (ZEICHNER, 1980, p. 45)

### *Demandas relacionadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem*

No que diz respeito à demanda Dificuldade de Planejamento, a PI Elane relatou o seguinte:

Estou novamente refletindo sobre minha semana, montar provas, planejamento, foi corrido, mas no final, tudo dá certo. O que está me preocupando são as sondagens só fiz duas de LP e uma de matemática. Bem esta semana vai ser tranquila, estou fazendo uma revisão para as provas, serão na próxima semana (Elane, diário, 02/04/2019) (*Grifos nossos*).

Em relação à demanda Como trabalhar com um aluno com dificuldades de aprendizagem, a docente afirmou o seguinte:

Gostaria de uma ajuda, tenho um aluno que além de pré-silábico, não aceita fazer as atividades, têm uma certa resistência a algo novo, só quer fazer o que já sabe, e sinceramente quase nada, pois nem o nome ele sabe escrever corretamente. Qual a melhor atitude para com ele? Eu estou trazendo atividades do 1º ano, bem de início, com reconhecimento das letras, etc. Será que tem algo melhor que eu possa fazer? Com ele vou usar um método bem tradicional a família silábica, fiz um teste e ele conseguiu assimilar a família do BA, amanhã vou testar se ele conseguiu entender e consegue perceber nas atividades que separei para ele [...] (Elane, diário, 01/05/2019) (*Grifos nossos*).

Percebemos no excerto abaixo, da PI Elane, uma demanda relacionada ao planejamento das aulas:

[...] na realidade fazemos os 3 tipos [planejamento], pelo menos eu faço, o de unidade eu gosto muito de fazer para que eles discutam e elaborem formas de soluções, já o da aula, não tenho plano de aula, faço meio que mentalmente, só anoto no planejamento o conteúdo que será aplicado (Elane, Diário, 15/09/ 2019) (*Grifos nossos*).

No que tange à demanda Como ensinar multiplicação, temos o seguinte relato da docente:

Gostaria de umas dicas para eu ensinar multiplicação, já dei o conceito, falta sistematizar com eles (Diário, Elane, 05/10/2019) (*Grifos nossos*).

Após sugestão da mentora, que a docente iniciante trabalhasse atividades diversificadas com sua turma (frente à diversidade), a princípio, a PI Elane não compreendeu o que significava esse tipo de atividade/prática, nunca havia realizado. Dessa forma, sua mentora foi lhe auxiliando.

Realmente acho que não uso muito esta estratégia em sala, o que faço quando estou ensinando uma operação matemática, os alunos com dificuldade coloco em grupos para que possam ser auxiliados e disponibilizo material dourado, se for alfabetização disponibilizo alfabeto móvel. Agora estou ensinando multiplicação e tem alguns alunos que não dominam a operação de adição, alguns tornaram-se alfabéticos agora. Mostro que a operação é uma adição e uso material dourado para eles entenderem. Você vai ter de me orientar com estas atividades, até já vou usar para auxiliar estes alunos (Elane, Atividade 3.6. Discussão sobre as atividades diversificadas 13/10/2019) (*Grifos nossos*).

Mesmo com todas as intervenções feitas pela Mentora, de como realizar atividades diversificadas com seus alunos, a PI Elane não conseguiu trabalhar muito em sua sala, mas considera a oportunidade de realizar futuramente, identificamos isso, quando a mesma afirma:

Realmente, ao iniciarmos no próximo ano, vou querer trabalhar com as atividades diversificadas, eu considerei falho meu trabalho (Elane, Atividade 3.6. Discussão sobre as atividades diversificadas 13/10/2019) (*Grifos nossos*).

Percebemos que as demandas mais marcantes para a PI Elane estavam relacionadas a como planejar e ensinar os conteúdos, de acordo com as singularidades de seus alunos. Esse tipo de dificuldade é muito citado por professores iniciantes e que buscam apoio em programas de mentoria: Como relacionar teoria e prática de modo a atingir uma eficácia no processo de ensino aprendizagem.

Essa busca por adquirir e aprimorar os conteúdos, de modo que sejam compreensíveis pelos alunos, nos remete ao Conhecimento pedagógico do conteúdo, citado por Mizukami (2004), sobre o qual a autora pontua que é um tipo de saber construído e aperfeiçoado no decorrer da carreira docente, a partir de outros conhecimentos e também pelas experiências.

### *Demandas relacionadas à Profissão Docente*

No excerto a seguir, podemos perceber, na fala da PI Elane, ansiedade e insegurança em relação à sua prática docente, bem como preocupação com o desenvolvimento da turma.

O maior desafio nesta disciplina [matemática] é vencer a minha ansiedade, fico preocupada com a turma, mesmo ouvindo elogios, sei que eles ainda estão bem defasados e teremos de trabalhar muito (Elane, Atividade 2.3 - Caracterização da turma (matemática) 16/06/2019) (*Grifos nossos*).

A insegurança é um sentimento marcante na carreira docente, principalmente na vida dos professores iniciantes. À medida que vão adquirindo mais experiências e aperfeiçoando a sua prática, esses sentimentos de medo, ansiedade, dúvida e outros vão diminuindo.

#### 4.2.3.3 Elementos da Base de Conhecimento para o Ensino

##### *Conhecimento do Conteúdo Específico*

Notamos a pouca presença e até mesmo a ausência de elementos que venham a constituir a Base de Conhecimento para o Ensino da PI Elane.

[componente curricular: Língua Portuguesa] Eu mudei a metodologia; estou utilizando a família silábica e trabalhando com a consciência fonológica para auxiliá-los, está dando certo, em duas aulas já mudou, eles já conseguem entender(enxergar) algumas junções e os sons (Elane, diário, 03/08/2019) (*Grifos nossos*).

[Componente curricular: Matemática] Sobre a multiplicação, através da adição, fui mostrando o que era e fiz atividades com linhas e colunas, papel quadriculado e eles entenderam bem, faço situações-problemas todo final da aula, ponho um problema na lousa, que pode ser qualquer operação matemática, eles adoram, faço o mesmo com português só que no início aula (Elane, ativ. Conhecimento do conteúdo, diário, 09/09/2019) (*Grifos nossos*).

Ao iniciar o ano a turma estava bem atrasada para acompanhar o conteúdo para o 2.ano, comecei a sequência numérica praticamente do 1 ao 100 e fui trabalhando aos poucos e conseguiram chegar até o 300. Preparo situações problema com informações explícitas [...] Trabalhei muito sobre o valor posicional, está bem dividido, continuo trabalhando com eles, estou dando atividades de composição e decomposição, para ajudar a entender. [...] As operações de adição e subtração estão dominando até centena e já utilizando reagrupamentos (recursos) na solução (conhec. Conteúdo (Elane, Atividade 2.3. Caracterização da turma (matemática) atividade complementar 23/06/2019) (*Grifos nossos*).

É essencial que o docente tenha conhecimento acerca do conteúdo, disciplina e/ou área nos quais irá atuar. Analisando os dados da PI Elane, não foi possível encontrar muitas evidências, mas este fato não pode ser um determinador de que ela não possua esse tipo de conhecimento, podemos considerar que apenas não foi lhe dada a oportunidade, por parte do trabalho de mentoria, de expressar e elencar o mesmo. Até porque esta pesquisa não tem por objetivo medir a quantidade de conhecimento dos docentes participantes, pelo contrário, busca discutir e refletir acerca dos dados de forma qualitativa.

Mizukami *et al.* (2010, p. 67) conceituam o conhecimento do conteúdo específico como sendo aquele que se refere aos “conceitos básicos de uma área de conhecimento, que

implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura”.

### *Conhecimento Pedagógico Geral*

Ao analisarmos as narrativas e produções desenvolvidas pela professora Elane, percebemos a existência de vários excertos que evidenciam o conhecimento Pedagógico Geral.

Encontramos evidências que mostram o Conhecimento sobre o papel e importância da prática e da profissão docente, bem como das dificuldades inerentes:

[Conhecimento sobre papel docente] Sabemos que em uma sala de aula temos que, além do pedagógico, dar conta do emocional, afetivo, etc., devemos estar atentos, entender as crianças e seus dissabores também faz parte da docência (Elane, diário 11/03/2019) (*Grifos nossos*).

[Conhecimento sobre papel docente] Para nós não basta estarmos aptos para o exercício da função docente, ainda temos que reivindicar melhores condições de trabalho e outras coisas necessárias para um profissional (Elane, Ativ. Analisando um memorial de formação, 14/04/2019) (*Grifos nossos*).

[sobre a profissão docente] [...] A carreira de docente não é simples, ela está em uma dimensão maior, pois tem que lidar diariamente com a relação aluno-professor, pais-professor, e ao nos relacionarmos com pessoas a habilidade social de empatia tem que estar em primeiro lugar (Elane, Ativ. Analisando um memorial de formação, 14/04/2019) (*Grifos nossos*).

[sobre a profissão docente] Nossa formação nos remete a um trabalho diário de aperfeiçoamento, disputas, conquistas e até perdas, percebemos a necessidade de constante aperfeiçoamento (Elane, Ativ. Analisando um memorial de formação, 14/04/2019) (*Grifos nossos*).

A seguir, é possível observarmos relatos da PI Elane que demonstraram o Conhecimento do contexto escolar (micro e macro), das regras e sobre a escola: funcionamento, características, contexto, organização, estrutura e outros.

Agora estou em outra escola, outra coordenadora e gestora, uma escola integral, em uma região mais carente e com diversos problemas de comportamentos e pedagógicos (Elane, diário 11/03/2019).

Aqui [escola] é proibido utilizar a família silábica, mas para estes pequenos vejo que é a solução (Elane, diário, 03/08/2019).

É uma escola integral, no período da manhã as crianças frequentam as aulas de conteúdo regular. No período da tarde ocorrem as atividades diferenciadas através dos projetos educacionais, como prática esportiva, recreação, judô, música, informática, prática de leitura I e II, artesanato, contação de histórias, jogos de raciocínio e inglês. No período integral são oferecidas 4 refeições diárias sendo, desjejum, colação, almoço e lanche da tarde. A alimentação é toda feita na escola e o cardápio acompanhado por nutricionista. As crianças que frequentam a escola são de famílias simples e a maioria são moradores do bairro. Há um contingente de crianças de outras partes da cidade, principalmente onde não há escola integral (Elane, atividade. Apresentação da Unidade Escolar, 29/05/2019).

Na rede de Indaiatuba o planejamento tem umas regras. Fazemos o planejamento de acordo com o currículo do período e introduzimos atividades necessárias de acordo com as sondagens, elas são obrigatórias e são aplicadas mensalmente [...] No planejamento da rede, há um espaço para colocarmos os alunos com dificuldades e as ações que serão efetuadas para auxiliá-los (Elane, Ativ. 3.3. O planejamento e a organização de atividades diferenciadas, 16/09/2019).

Conhecimento sobre a turma (definição do contexto), dos alunos (características, especificidades, dificuldades no processo de aquisição da escrita e da leitura):

[Caracterização da turma em relação ao contexto] As crianças que vêm de outras partes da cidade têm acesso a informações que as do campo não possuem. As crianças que residem próximas à escola não vão ao cinema, shopping, têm poucos livros ou nenhum para leitura. Houve uma ocasião que passei para casa uma atividade para recortar palavras de revistas, jornais ou livros velhos, para meu espanto, não uma, mas várias crianças, voltaram dizendo que não tinham de onde recortar. A partir deste episódio passei a pedir ou recortes ou escritas de palavras diferentes das trabalhadas em sala, e na reunião de pais conversei com eles, para utilizarem propagandas, encartes de mercado, etc. (Elane, ativ. Apresentação da Unidade Escolar, 29/05/2019).

[Caracterização da turma em relação ao contexto] Ao olhar para estas crianças percebi que para estarem na escola tinham que transpor muitas barreiras, moravam na zona rural da cidade, dependiam do ônibus escolar, muitos levavam mais de duas horas para chegar na escola e quando chovia o ônibus não passava nas suas casas, o barro não permitia. Algumas crianças saíam muito cedo de casa e trabalhavam com seus pais, vinham direto e almoçam na escola, várias vezes eles diziam que estavam com fome, eu muito ingênua já falava: - Você não almoçou? Mal sabia eu que aquela criança saiu de casa 5 horas da manhã e trabalhou capinando, roçando, colhendo uva, etc., com seus pais e o almoço era o da escola, esperado com um estômago roncando (Elane, memorial 05/05/2019).

[Caracterização de um aluno sobre seu processo de aquisição da escrita e da leitura] Sobre os alunos do reforço, na turma do segundo ano tenho um menino que não conseguia ler, mas, ótimo em matemática, na língua portuguesa uma dificuldade enorme, no final do semestre utilizei alguns jogos no computador, como sílabas iniciais, força, etc. O menino voltou das férias conseguindo ler, fiquei muito feliz (Elane, diário, 03/08/2019).

Conhecimento sobre educação, finalidade, mudanças necessárias no cenário escolar, em consonância com a modernidade. Interessante isso, pois pode estar relacionado a sua formação em tecnologia:

Sabe que Piaget tinha razão, cada criança tem seu momento, percebi isso com ele, o tempo certo não frustra, não desanima (Elane, diário, 03/08/2019).

As crianças hoje não são iguais as crianças de 5, 10 anos atrás, há outras necessidades. Uma delas é a tecnologia, ela está em todo lugar, o entendimento tecnológico é importante, devemos aprender a utilizar, e temos que ter consciência que a tecnologia não é um fim, mas simplesmente um meio, um meio de transmissão de conhecimento quando bem utilizada ( Elane, Ativ. Analisando um memorial de formação, 14/04/2019).

Apresentou conhecimento sobre o currículo e programas. Mas, como vimos na demanda manifestada, não tinha tanta familiaridade no planejamento.

[...] Há um currículo bimestral, com os conteúdos definidos que distribuimos durante cada bimestre, a montagem do currículo bimestral eu não lembro nestes anos que estou na rede de haver participação dos docentes [...] Ao receber o currículo de português fiquei impressionada com o volume de conteúdo a ser



trabalhado no bimestre, trabalhei o que considerei mais importante, usei o currículo do ano passado e deu certo [...] Sobre a BNCC participamos de algumas palestras, e preenchemos formulários sobre a integração entre o currículo do município e a BNCC (Elane, ativ. interação: Planejamento e organização das atividades, 07/07/2019).

A partir das narrativas da PI Elane, podemos perceber a presença de vários excertos acerca desse tipo de conhecimento. O conhecimento pedagógico geral diz respeito à compreensão do contexto escolar, dos alunos, da estrutura e do funcionamento da escola, regras, valores, cultura; do currículo, dos programas, etc.

Mizukami *et al.* (2010) afirmam que o conhecimento pedagógico geral:

[...] transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular (MIZUKAMI, 2010, p. 67).

### *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*

Com base nas análises realizadas das narrativas produzidas pela PI Elane, não foi possível encontrarmos elementos que pudessem ilustrar o conhecimento Pedagógico do conteúdo. A pouca evidência ou a ausência de elementos não necessariamente está relacionada à não existência do conhecimento pedagógico, mas ao fato de não ter havido, no processo de interação com a mentora, a oportunidade de evidenciar/ilustrar o mesmo.

Sabemos que esse tipo de conhecimento mais elaborado é o que torna o conteúdo específico ensinável, é quando o docente consegue transcender a mera transmissão de conteúdos, são as ações pensadas, elaboradas e realizadas por ele em sala, de modo a atingir o interesse e aprendizado por parte dos alunos. Esse tipo de conhecimento requer tempo para ser construído/desenvolvido.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento específico da profissão docente. Considerado como um novo tipo de conhecimento, onde o professor é o protagonista, pois é a partir de suas ações e reflexões que o mesmo se desenvolve e aperfeiçoa. A experiência é fator necessário (mas não suficiente) para o aprimoramento do mesmo. Esse tipo de saber requer do docente a existência de um processo de raciocínio pedagógico, o que transforma o conteúdo específico em ensinável e aprendível por parte dos estudantes (MIZUKAMI, 2004).

#### 4.2.3.4 Contribuições e Aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM

##### *Para/pelos Alunos*

Com base nas demandas inicialmente citadas pela PI Elane (dificuldade de aprendizagem de um aluno do reforço, e ainda com a sua turma), a mentora propõe algumas atividades para serem desenvolvidas; por sua vez, a PI compreende e desenvolve em sua turma e chega à seguinte conclusão:

Sobre os anúncios, depois deste, fizemos vários outros, eles compreenderam bem, fizemos cartazes de campanhas: do trânsito, para economizar água, etc. O meu aluno do reforço está trabalhando leitura, para melhorar a compreensão das atividades, percebi que ele melhorou, está bem empenhado (Elane, diário, 19/06/2019) (*Grifos nossos*).

Nos próximos dois excertos, identificamos, na fala da PI Elane, algumas evoluções em sua turma. Após as interações com a mentora, de como proceder com uma turma tão heterogênea e com dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e interpretação de textos, e ainda nas atividades de matemática, a docente conclui:

O perfil da turma mudou, já conseguem ler e compreender os textos, a escrita também está melhor com relação ao início do ano, estão a cada dia mais interessados (Elane, Atividade 2.2 - Caracterização da turma, 09/06/2019) (*Grifos nossos*).

A turma já está conseguindo elaborar textos, pequenos, mas com parágrafos e com falas...uma gracinha. Na matemática estamos trabalhando multiplicação...também estão muito bem nas situações problemas...acho que criei uns monstros.... hahahahaha (Elane, diário, 31/08/2019) (*Grifos nossos*).

Percebemos nos relatos da PI Elane o quanto seus alunos evoluíram, a partir do trabalho de mentoria, no qual a professora experiente partiu das necessidades formativas da docente e dificuldades dos alunos para realizar o acompanhamento o que fez com que alcançassem êxito no processo de ensino aprendizagem.

Programas de indução à docência, que levam em consideração as demandas formativas dos professores iniciantes, bem como as características e contextos de atuação dos mesmos, têm maiores êxitos em seu trabalho.

Os cursos de formação continuada podem ser considerados eficazes se: i. Forem centrados nas necessidades formativas dos docentes; ii. Possuírem flexibilidade para aceitar mudanças em seu processo; iii. Possibilitarem posteriores aplicações nas aulas ministradas pelos professores; e iv. Proporcionarem assessoria durante e após a sua realização (Marcelo, 1999).

### *Para a prática docente*

Após verificar a dificuldade da PI Elane em relação à sondagem da sua turma (nível em que cada aluno se encontrava), a mentora deu uma sugestão de mapeamento e, ao desenvolver essa dica, a PI fez a seguinte consideração:

Postei o Mapeamento da turma, gostei da atividade, só fiquei confusa com a nomenclatura[...] (Elane, diário, 14/04/2019) (*Grifos nossos*).

Ao retratar a situação de seus alunos, alguns com dificuldades de leitura, escrita, em diferentes níveis de aprendizagem, identificamos que a mentora sugere uma conversa com a família das crianças, para que esses possam ajudar a docente no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos. Ao realizar o proposto, a PI Elane faz a seguinte afirmação:

A estratégia de conversar com os pais e orientá-los de como podem ajudar deu certo, já estão começando a ler (Elane, diário, 11/08/2019) (*Grifos nossos*).

Diante da diversidade de alunos, diferentes dificuldades e níveis de aprendizagem, a mentora propôs o trabalho com atividades diversificadas. Com isso, a PI Elane desenvolveu, em sala de aula, com seus alunos, e depois concluiu afirmando o seguinte:

Gostei da aula e da dica, ajudou a concretizar algumas ideias naqueles que estavam com certa dificuldade (Elane, diário, 16/11/2019) (*Grifos nossos*).

Após a dica da mentora, utilizar atividades diversificadas, a PI Elane desenvolveu em sua turma e demonstrou seu trajeto percorrido:

Para desenvolver a atividade os alunos foram divididos em grupos, utilizamos material dourado e um computador com jogos Sebran, Racha Cuca. Para o bom desenvolvimento foi necessário efetuar várias intervenções, e o maior problema era o entendimento do texto. No final fizemos uma dinâmica onde cada grupo expos suas dúvidas e após a conclusão fomos para a sala de informática para que todos pudessem utilizar os jogos (Elane, Atividade 3.4 - Exemplos de atividades diferenciadas, 23/09/2019).

A PI Elane contou, ainda, que a mentoria lhe ajudou muito em sua prática, principalmente em trabalhar com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Percebemos isso no seguinte relato:

Me ajudou no sentido de como trabalhar com essas crianças com dificuldade, que não estavam alfabetizadas, ela foi me orientando de como eu deveria agir, de como eu deveria fazer, tanto que ao final, fui percebendo um grande avanço na turma, com as crianças (Elane, Entrevista, 17/12/2019) (*Grifos nossos*).

[...] eu escrevia lá no diário né, as minhas coisas, o meu dia a dia, e ela me orientava, até no reforço que eu dava a tarde [aula], porque eu dava aula de reforço e ela me ajudou com uma criança, então pra mim foi muito bom (Elane, entrevista, 17/12/2019) (*Grifos nossos*).

O programa híbrido de mentoria parte da premissa de que para que o desenvolvimento profissional docente aconteça de modo significativo, é necessário que a ação formativa e o acompanhamento de mentoria sejam realizados com base nas demandas e necessidades dos docentes, neste caso dos professores em início de carreira. Diante dos excertos da PI Elane, inferimos o quanto a mesma desenvolveu e aperfeiçoou sua prática docente a partir do compartilhamento com a sua mentora. Ela conseguiu desenvolver novas

estratégias de ensino e ampliar seu repertório de atividades direcionadas às especificidades de seus alunos.

Reali *et al.* (2008) defendem que:

[...] a formação continuada deve centrar-se na escola e nas necessidades dos seus professores, esse centrar-se não precisa referir-se apenas ao espaço físico. Mais importante que isso, é centrar-se nas necessidades dos professores, essas sim contextualizadas em seu local de trabalho (REALI *et al.*, 2008, p. 81).

Tomar a escola como centro para realização do trabalho de mentoria e para a formação continuada dos docentes pode trazer benefícios, tanto para a escola quanto para os processos de ensino aprendizagem que são realizados nela. Reflete na prática do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem significativa dos alunos e na melhoria do trabalho escolar como um todo.

#### *Para o Desenvolvimento Profissional Docente*

Uma aprendizagem construída pela docente Elane, sobre Educação, acontece após a mentora solicitar que a PI desenvolva a leitura de memorial de outra professora. Diante disso, a PI conclui o seguinte:

Descobri que a educação é uma espiral, com vários caminhos, não precisa ficar preso em um deles, esta dimensão de opções é que está me contagiando, gosto do que faço, não gosto de algumas coisas que são impostas sem necessidade, mas vou levando (Elane Ativ. Analisando um memorial de formação, 14/04/2019) (*Grifos nossos*).

Elane aprendeu sobre a identidade dela como docente, aprendeu a observar mais a fundo as crianças e suas peculiaridades, as suas falhas e seus acertos. Entendeu mais sobre sua identidade docente, o papel do professor; aprendeu sobre o planejamento, conforme vemos a seguir:

[...] vou ser honesta... foi muito bom, me ajudou muito[...] eu descobri coisas que eu não sabia, qualidades que eu tinha que eu não sabia, coisas que eu observava e que eu nunca percebi que eu observava nas crianças no dia a dia, e eu descobri outras falhas que eu também tinha né, ela me ajudou bastante, eu não sei ... ano que vem vai ter mais né, de já eu vou querer.. dar continuidade. Então, eu gostei muito, tá contribuindo bastante (Elane, Entrevista, 17/12/2019) (*Grifos nossos*).

Aprendi sobre a minha identidade, principalmente sobre o que é ser docente né, me auxiliou nesse período [...] eu aprendi muita coisa e tudo que eu aprendi contribui, vai mudar meu trabalho né, já mudou meu trabalho em sala de aula, a visão de como vê cada criança, o planejamento que eu tinha muita dificuldade [...] agora, cada dia, cada aula ficou mais fácil ver, fazer o planejamento (Elane, entrevista, 17/12/2019) (*Grifos nossos*).

Após leitura de um memorial, sugerida pela mentora, a PI compreendeu que é normal ter dúvidas, questionamentos, indecisões, incertezas. Ela entendeu também que a

profissão docente é permeada de mudanças, de incertezas, tudo depende de contextos, de situações. Identificamos, ainda, nos relatos da PI, o quanto ela cita a reflexão docente como fator determinante para o processo de desenvolvimento profissional. Isso tudo pode ser visualizado no seguinte excerto:

[...] percebi que não sou a única a ter tantos questionamentos sobre: Quem sou? O que fazer? Está certo isso ou é melhor aquilo? E descobri que isto faz parte do processo de construção da identidade docente. Com esta percepção ficou fácil construir minha própria trajetória, ainda estou em processo de construção, mas me apropriei dos conhecimentos adquiridos no trajeto até aqui e consigo me enxergar como docente, e vou além, após estas reflexões já sei que tipo de docente eu sou (Elane, Memorial, 19/05/2019) (*Grifos nossos*).

A docente conseguiu perceber a importância da escrita do memorial, para compreensão de toda sua trajetória e até que ponto isso influenciou e influencia as suas ações atuais e futuras. Esse fato pode ser considerado uma aprendizagem construída dentro do programa e que vai influenciar fortemente no seu desenvolvimento profissional docente.

Esta etapa de construir minha trajetória na docência como um memorial foi muito valorosa. No início não via dessa forma, achei que era só um complemento sem utilidade, mas agora no final das atividades, fui surpreendida com o que descobri, ou melhor me descobri (Elane, Memorial, 19/05/2019) (*Grifos nossos*).

No que diz respeito à importância do programa para o seu trabalho docente e desenvolvimento profissional, a PI relatou:

Iniciei o programa PHM com uma certa apreensão: Esta proposta traria mais segurança ao meu trabalho diário? Traria conhecimentos necessários para melhorar minha prática? Quais conhecimentos não domino e são importantes no meu trabalho? E agora finalizando o trabalho deste ano como participante no PHM, posso afirmar que foi muito bom, a ajuda que experimentei por estar em um programa de mentoria, abriu um espaço para discutir: as dificuldades do dia a dia, incertezas, decepções, avaliar as decisões tomadas. Ter alguém para compartilhar estes sentimentos e necessidades é muito prazeroso e faz com que o trabalho fique mais leve e interessante (Elane, Ativ. Reflexões sobre as atividades do PHM, 20/12/2019) (*Grifos nossos*).

Neste programa participei de todas as atividades propostas, algumas com dificuldades, outras que pareciam sem importância, percebi ao fazer, abrir-se um leque de conhecimentos sobre a turma em que estava atuando. Nós docentes além de termos como habilidades o conhecimento das disciplinas é necessário outros conhecimentos, como psicologia, sociologia, metodologias de ensino e também estar aberto para compreender as crianças, pois cada um destes seres, são compostos por um mundo de emoções, sensações, dificuldades e ansiedades (Elane, Ativ. Reflexões sobre as atividades do PHM, 20/12/2019) (*Grifos nossos*).

A docente citou, ainda, que o programa lhe ajudou em questões que não tinha construído na graduação/formação inicial. Ao relatar:

Hoje depois de alguns meses trabalhando com minha mentora, só tenho a agradecer, descobri conhecimentos que não sabia que tinha e alguns que foram falhos na minha formação, e para eu superar estas falhas, a mentora me orientou, enviou sugestões e direcionou no caminho a seguir (Elane, Ativ. Reflexões sobre as atividades do PHM, 20/12/2019) (*Grifos nossos*).

Ela acompanhou meu trabalho e percebeu minhas dificuldades, através do diário reflexivo e das postagens das atividades, ela observou e orientou quando percebeu receios e até desconhecimentos, postou atividades alternativas para que eu compreendesse como aplicar em sala de aula (Elane, Ativ. Reflexões sobre as atividades do PHM, 20/12/2019).

Aprendi muita coisa e tudo que eu aprendi contribui, vai mudar meu trabalho né, já mudou meu trabalho em sala de aula. A visão de como vê cada criança, o planejamento que eu tinha muita dificuldade. Cada dia de cada aula, ficou mais fácil de vê, de fazer o planejamento (Elane, entrevista, 17/12/2019) (*Grifos nossos*).

A professora iniciante afirmou que sua expectativa inicial, em relação ao programa, foi mais do que atingida. Conseguiu construir conhecimentos que antes não tinha, ajudou na sua prática em sala de aula, na forma como trabalhar com seus alunos, como desenvolver sua prática. E, novamente, pontuou a reflexão como ponto de relevância para compreensão das situações e momentos vividos em sua atuação docente.

[...] olha eu não esperava tanto né, eu achava assim que eu ia contar como que eu fazia né, eu achei que ia ser mais simplezinho, meio de conversa, foi bem o contrário, a minha expectativa foi atingida, até além, porque o programa me mostrou coisas que eu não esperava, que eu não sabia que tinha, e também o programa me deu coisas que eu não tinha, no sentido de sala de aula, da prática mesmo. Sugestões de como trabalhar com as crianças, o conteúdo, a minha prática, me fez refletir sobre diversas situações e momentos (Elane, entrevista, data, 17/12/2019) (*Grifos nossos*).

Percebemos, a partir destas narrativas, as várias contribuições promovidas pelo programa, para o desenvolvimento profissional docente da professora Elane, ao pontuar aprendizagens relacionadas à profissão e identidade docente, à construção de novos conhecimentos, e ainda sobre o processo reflexivo como fator impulsionador de toda sua participação no programa.

O Programa Híbrido de Mentoria toma em seu processo de acompanhamento a prática reflexiva de modo tanto individual quanto coletivo, sendo que o mesmo ocupa um lugar de grande destaque. São valorizados os “processos de produção do saber docente a partir da prática [...]” e o ensino “é tomado como ponto de partida e de chegada” (PIMENTA, 2002, p. 22).

Sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas em programas de indução à docência, Reali *et al* (2008) afirmam que essas práticas se caracterizam como:

[...] um processo de longa duração, que envolve a construção de uma base conceitual em termos teóricos e uma base de confiança em termos das relações entre as envolvidas, bases essas imprescindíveis para a continuidade e também para a investigação do programa proposto (REALI *et al*, 2008, p.91).

Considerar esses dois itens é fundamental para o desenvolvimento profissional eficaz. Somente a partir da construção teórica e de uma estrutura de confiança entre os

sujeitos envolvidos é que se faz possível o desenvolvimento de um trabalho de mentoria, de indução à docência.

#### 4.2.4 Professora iniciante Lara

*"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Paulo Freire)<sup>22</sup>.*

A participante Lara tem 37 anos, é professora na rede municipal de São Carlos, São Paulo (SP), e possui formação em Ciências Biológicas pela Uniara (2005) e em Pedagogia pela UFSCar (2011). Atua na rede municipal, desde o ano de 2013 (como professora de apoio e substituição), e somente no ano de 2016 tornou-se professora efetiva. Participou do PHM no período de novembro de 2017 até abril de 2019.

A docente afirma que seu principal hobby é a atividade física, principalmente corrida. Gosta de música clássica, jazz, rock progressivo, filmes de comédia, literatura de realismo fantástico, gosta muito de açaí com banana e açúcar mascavo e abacate com azeite e sal. Ela se considera cheia de dúvidas e sente certa dificuldade nesse aprendizado como alfabetizadora, mas deseja muito aprender.

Lara relatou em seu memorial que seus pais sempre a aconselhavam a estudar. Ambos graduados e pós-graduados. Ela afirma que eles sempre mencionavam a importância dos estudos e o quanto a educação transforma. “Desde pequena me lembro claramente a importância que minha família sempre deu aos estudos” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

A PI contou, ainda, que sua relação com a escola nem sempre foi um “mar de rosas”, sempre teve muita dificuldade nos estudos, sentia o colégio como um lugar estranho, no qual não gostava de estar, como vemos: “[...], 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” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

Essa dificuldade permaneceu por alguns anos, só que em contextos diferentes, em menores proporções. Isso pode ter sido influenciado pelo fato de ela ter sofrido bullying, como relata: “Minha família não tinha grandes recursos financeiros e eu me via o tempo todo junto de colegas que só sabiam ostentar e apontar o dedo para aquela que, na visão

---

<sup>22</sup> Trecho citado pela PI em seu perfil no AVA.

deles, era menos, que era eu. Não me sentia acolhida [...]. O bullying sempre esteve presente” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

A docente Lara contou que sua primeira referência de professora foi a docente que lecionava Ciências para ela na sétima série. Apesar de ter uma mãe professora de educação infantil, ela contou que não estava em seus planos ser professora: “Não planejei ser professora” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

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 (Lara, memorial, 09/02/2018).

A PI relatou que sua primeira opção de profissão foi veterinária, mas não conseguiu êxito ao realizar o vestibular que desejava. Então resolveu cursar Ciências Biológicas. Apesar da escolha por esse curso, a mesma sempre afirmava para os colegas que não queria ser professora. “[...], mas lembro bem de sempre dizer, inclusive nos estágios de docência, que professora eu não seria” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

A docente contou que relutou um pouco para iniciar a prática em sala de aula, mas que se viu na necessidade de lecionar, por não ter encontrado outros contextos: “Tentei conhecer bem todas as áreas nas quais pudesse trabalhar como bióloga, mas, quando me formei [...], só encontrei lugar na sala de aula. Em 2006, comecei trabalhando como professora substituta nas escolas estaduais em Araraquara”. (Lara, Memorial, 09/02/2018).

Sobre essa experiência, a PI demonstrou, em seguida, um pouco de como foi, o que conseguiu aprender: “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. Mas eu não estava feliz no estado e menos ainda na condição de substituta” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

Em seu relato no memorial, percebemos que, só depois de muito tempo, decidiu cursar Pedagogia, sendo, então, considerada sua terceira opção. “Em 2008, comecei o curso de Pedagogia, na Universidade Federal, e hoje eu sinto que ser professora é um caminho que eu vou construindo aos poucos. Estudar ainda é uma tarefa difícil pra mim e eu preciso estudar sempre” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

A docente contou que teve uma experiência na educação infantil em uma escola particular, mas que não conseguiu desenvolver bem, pois não gostava do ambiente. Mesmo assim, em sua passagem nessa fase de ensino, conseguiu resgatar/lembrar de como a sua



mãe trabalhava e trouxe isso para sua prática. “Me lembrei do repertório infantil que minha mãe tinha e aprendi a me soltar mais com as crianças” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

Depois, trabalhou na rede municipal de educação de São Carlos, ao lado de uma professora que se tornou sua amiga. Nessa experiência ela afirmou ter desenvolvido bastante como docente, aprendeu muito com a troca de experiências com seus pares. Ela afirmou: “Vivi momentos de muito carinho com as crianças, me apaixonei pela Educação Infantil” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

A docente afirmou, ainda, ter gostado bastante da educação infantil, mas o destino a levou para os anos iniciais, ao ser aprovada em um concurso para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

“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” (Lara, Memorial, 09/02/2018).

#### 4.2.4.1 Motivações e Expectativas em relação ao PHM

Abaixo, destacamos as motivações apontadas pela docente Lara, quando ingressou no Programa Híbrido de Mentoria, e as expectativas da mesma em relação à iniciativa, ou seja, o que a mesma espera desenvolver, aprender, a partir do contato com os pesquisadores e professores do PHM:

Possibilidade de aprender algo diferente e trocar experiências e ainda por acreditar que posso aprender mais sobre alfabetização (Lara, Ferramenta: formulário) (*Grifos nossos*). *Motivo*

Poder trocar experiências e aprender com essa troca e compreender melhor alguns processos da alfabetização (Lara, formulário). Expectativa

O PHM surgiu exatamente por conta desse meu entendimento de que eu aprenderia mesmo era na relação com os pares. Então pensei que seria uma grande contribuição para minha formação estar em contato direto com uma professora mais experiente. Fiquei no programa por 2 anos (Lara, entrevista-narrativa 18/04/2020). *Motivo*

Percebemos, na fala da PI Lara, que os motivos que a fizeram ingressar no próximo estavam relacionados à possibilidade de aprender e compartilhar conhecimento com os professores mais experientes. Essa característica é de fato um ponto levantado pelo PHM. A iniciativa visa o desenvolvimento profissional docente tanto de professores experientes quanto de iniciantes, a partir dessa troca, desse compartilhamento, pois partem da ideia de que aprendemos em conjunto. A docência é um processo de construção, é contínua, aperfeiçoa-se com o passar do tempo e é dinâmica. Sobre essa colaboração, Reali *et al.* (2008) afirmam:

[...] a colaboração entre os participantes da atividade formativa é fundamental, sendo concebida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco. Esse tipo de colaboração permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum[...]; implica uma tendência para a inquirição, que objetiva gerar novos conhecimentos e contemplar problemas do dia-a-dia escolar (REALI *et al.*, 2008, p. 82).

#### 4.2.4.2 Demandas formativas manifestadas pela docente durante a participação no programa

##### *Demandas relacionadas à Gestão da Classe*

As demandas mais solicitadas pela PI Lara, no que diz respeito ao manejo da sala de aula, estavam relacionadas ao: trabalho e acompanhamento de alunos especiais, comportamento das crianças; indisciplina, e na realização de trabalhos em grupo.

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. Esse ano de 2017 tive uma experiência muito ruim nesse sentido (Lara, diário 18/11/17) (*Grifos nossos*).

No segundo bimestre desse ano de 2017 recebi na sala uma aluna especial que veio de outro estado. Ela chegou com um diagnóstico incompleto [...] eu não conseguia manter a agenda, porque a aluna solicitava cem por cento da minha atenção, não somente na presença física, mas eu não podia desviar os olhos dela [...] O aprendizado maior foi me dar conta da minha falta de controle e maturidade emocional (Lara, Diário 26/11/2017) (*Grifos nossos*).

Em relação à demanda Comportamento dos alunos, a PI Lara descreve que essa situação pode estar relacionada ao contexto no qual as crianças se encontram e isso tem refletido no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Percebemos isso, nos seguintes excertos:

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 (Lara, Ativ. descrição do contexto escola/turma 23/02/2018) (*Grifos nossos*).

Tenho enfrentado uma dificuldade na sala [3º ano] 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. Por esse motivo trabalhar em grupo é sempre muito penoso para eles. Penso em talvez fazer alguma dinâmica na qual eles tenham que contar com a ajuda um do outro. Converso bastante com a sala, mas não tem resolvido (Lara, diário 01/04/2018) (*Grifos nossos*).

[...] 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 (Lara, diário 16/04/2018) (*Grifos nossos*).

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” (Lara, Diário 20/05/2018) (*Grifos nossos*).

[...] 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... (Lara, diário 03/06/2018) (*Grifos nossos*).

No que tange à demanda Dificuldades dos alunos em leitura e escrita, a PI Lara relatou o seguinte:

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. (Lara, Ativ. descrição do contexto escola/turma 23/02/2018) (*Grifos nossos*)

Demandas relacionadas a gestão de classe no que se refere ao manejo da sala de aula, lidar com o comportamento dos estudantes, na realização de trabalhos em grupo, indisciplina dos estudantes e ainda no trabalho e acompanhamento de alunos especiais, têm sido temas presentes nas narrativas de docentes iniciantes.

Segundo Veeman (1988 *apud* SILVEIRA *et al.* 2007), os principais problemas vividos pelos docentes iniciantes são:

Manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com os pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente. (VEEMAN (1988 *apud* SILVEIRA *et al.* 2007, p.143).

### *Demandas relacionadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem*

Os relatos da professora iniciante Lara evidenciam que as demandas mais citadas em relação à sua prática docente estavam relacionadas ao: conhecimento do conteúdo específico (para a série para a qual iria lecionar) – o que ensinar e como ensinar; e ao Planejamento – gerenciamento do tempo, dificuldade de ser maleável, dificuldade com imprevistos, quantidade de atividades e conteúdo).

A docente pontua que o seu primeiro desafio, quando iniciou a carreira docente, foi quanto ao conhecimento dos conteúdos relacionados à respectiva turma com a qual iria trabalhar; percebemos isso quando ela relata:

Meu primeiro desafio foi ter conhecimento dos conteúdos abordados para a faixa etária do 1º ano. Desafio esse, que ainda permanece (Lara, diário 18/11/17) (*Grifos nossos*).

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 têm

começo e fim determinados, elas se sobrepõem (Lara, diário 18/11/2017) (*Grifos nossos*).

Devido à dinamicidade do contexto educacional, Tancredi (2009, p. 24-25) nos faz o seguinte esclarecimento: “Um professor não chega ao início da docência com todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor, porque não é suficiente, para ensinar, conhecer o conteúdo e as técnicas”.

Outra demanda bastante recorrente nos depoimentos de professoras em início de carreira diz respeito ao planejamento. Ao analisarmos as narrativas e produções da PI Lara, percebemos em vários momentos a menção à dificuldade em questão, como comprovam os seguintes relatos:

Seguir esse caminho [pegar semanário de outras professoras] me trouxe menos insegurança, já que o processo de planejar é muito solitário e eu tenho grande dificuldade de ser prática e flexível (Lara, Diário 16/04/2018) (*Grifos nossos*).

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 (Lara, Diário 20/05/2018) (*Grifos nossos*).

Tem me deixado muito frustrada o fato de que metade do que eu programo pra 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 as atividades tem sido um desafio, principalmente se o assunto me empolga. [...] 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 (Lara, diário 16/04/2018) (*Grifos nossos*).

As dificuldades de planejamento que tenho encontrado dizem respeito à quantidade de atividades programadas e à 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 (Lara, Diário 16/04/2018) (*Grifos nossos*).

As dificuldades da PI Lara, no que diz respeito ao planejamento, vão mais no sentido de priorizar o conteúdo que deve ser abordado; ela afirmou sentir bastante dificuldade quanto a essa questão:

Não consegui realizar todas as atividades propostas e esse tem sido um ponto de frustração e sofrimento para mim, a dificuldade de priorizar e reduzir. Porém, das atividades que realizamos, creio que somente a que diz respeito aos Projeto Astronomia do Ler e Escrever não tem saído de modo algum da maneira que eu gostaria, que é aquela proposta pelo próprio material. Meus alunos estão resistentes as leituras mais científicas, tem preguiça e querem tudo mastigado. Faço grupos para os estudos dos textos e são poucos os que realmente participam. Ainda não compreendi se o problema sou eu, a astronomia ou a metodologia proposta no livro. Sei que meus alunos ficando me pedindo para acabar logo esse “negócio” (Lara, Ativ. 1.1. planejamento semanal, abr. 2018) (*Grifos nossos*).

Percebemos que essa dificuldade da PI Lara no momento de planejar as aulas pode estar relacionada ao fato de que a docente não possuía conhecimento mais substancial acerca dos conteúdos referentes à série para a qual estava lecionando; isso, de fato, pode interferir na hora de planejar:

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. Por exemplo, nesse momento em que preciso analisar os conteúdos do 2º bimestre para organizar as semanas e fazer tudo se encaixar no tempo previsto, me pego pensando se faço ou não uso do material Ler e Escrever? (Lara, Diário 13/05/2018) (*Grifos nossos*).

O fator tempo também esteve bem presente nas narrativas da PI Lara. Quando a mesma abordava sobre sua dificuldade em planejar, o tempo era um obstáculo que ela tinha que enfrentar:

Senti dificuldade, como relatei na atividade 2.3, de me organizar melhor para o dia da produção escrita. Ainda persiste a dificuldade de organizar o tempo de cada atividade, pois se pretendo ter todos me acompanhando leva bem mais tempo. E como sempre acontece, tenho que levar atividades extras para os alunos que acabam no tempo estabelecido. Não tenho tido nenhum respaldo da coordenadora e, honestamente, há um bom tempo ela nem olha meu semanário (Lara, diário 03/06/2018) (*Grifos nossos*).

A questão da quantidade de conteúdos e materiais foi outra demanda pontuada pela docente Lara. Ela afirmou que ficava meio indecisa em relação à sequência dos conteúdos, quais materiais selecionar e os caminhos a seguir:

Ainda não pensei nas estratégias para acompanhar as aprendizagens dos alunos. Para ser honesta, ainda estou um pouco perdida no encaminhamento dos conteúdos do bimestre. Tenho o plano de cada bimestre em mãos, mas ainda não consegui traçar a distribuição desses conteúdos no bimestre e ter mais clareza do suporte didático que vou usar. Esse é um pequeno defeito meu, quando tenho um leque grande de opções, como os materiais didáticos, fico um pouco perdida e indecisa em qual caminho seguir. Algumas pessoas têm mais facilidade de transitar entre diferentes materiais. Eu acabo me sentindo um pouco perdida (Lara, diário 31/03/2019) (*Grifos nossos*).

Em relação à demanda dificuldade de Planejamento: sequência de trabalho, a docente Lara relatou:

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 [...] percebo que pra 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 (Lara, Fórum de interação sobre Revisão de texto 07/06/2018) (*Grifos nossos*).

[...] penso 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. 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. 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 pra fazer sozinho, porque não quer ajudar, ou fica de brincadeira e não faz nada. [...] 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 (Lara, Atividade 3.2. Produção e reescrita do texto, 17/06/2018) (*Grifos nossos*).

No que se refere à demanda Adequação de atividades e tempo para adequação dessas atividades, a docente Lara relatou o seguinte:

[...] Pensando nessa questão das adequações das atividades, 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 com 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 [...] É realmente difícil dizer com clareza qual a minha dificuldade para adequar as atividades, porque só consigo pensar no tempo (Lara Diário 27/04/2018).

[...] As dificuldades que persistem estão relacionadas ao tempo das atividades, o que fazer com os alunos que de forma nenhuma cumprem esse tempo, priorizar o mais importante quando não há tempo e adaptar as atividades (Lara, diário, 03/06/2018) (*Grifos nossos*).

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. Estou retomando as famílias silábicas, uma por semana e preparo uma atividade por dia sobre aquela família (Lara, diário, 05/08/2018) (*Grifos nossos*).

Realmente, tem sido difícil eu conseguir tempo para adaptar atividades. A maior parte do tempo levo tanto tempo planejando para a maioria que não sobra tempo nem energia pra adaptar pros outros. Vou te passar duas atividades que passei para os alunos e que tem a ver com produção escrita, por exemplo. Uma de bilhete e a outra de fábula. Foram atividades que não adaptei para meus alunos não alfabetizados. De uma olhada nas atividades e me diga se acha que pode ser a partir dessas para pensarmos uma adaptação (Lara, Fórum de interação - Adequação/adaptação de atividade, 24/04/2018) (*Grifos nossos*).

Identificamos outra demanda manifestada pela PI Lara, desta vez com relação à Construção e Adequação de avaliações de acordo com a turma:

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 (Lara, diário, 22/04/2018) (*Grifos nossos*).

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. Para os não alfabéticos farei campo semântico (Lara, Diário, 22/04/2018) (*Grifos nossos*).

No que tange à demanda Como auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa:

No geral, é uma turma bem devagar para escrever. Talvez não estejam acostumados a copiar, então reclamam um pouco. Mas são muito participativos e carinhosos. Penso que meu objetivo nesse momento é dar uma alavancada nos silábicos com valor (Lara, diário 09/03/2019) (*Grifos nossos*).

Adquirir e aperfeiçoar a prática docente, bem como relacionar a teoria com a prática são características e, ao mesmo tempo, dificuldades sentidas pelos professores iniciantes. Como ensinar determinado conteúdo? Quais recursos utilizar, de modo a atingir a aprendizagem por parte dos estudantes? Essa relação entre o que ensinar (conteúdo) e o como ensinar (didática) nos faz lembrar do conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual, segundo Shulman (2014) e Mizukami (2004) são construídos e aperfeiçoados no decorrer da carreira docente. Não é algo aprendido da noite para o dia, requer todo um processo de construção e reelaboração. É necessário a vivência de experiências significativas e potencializadoras.

No estudo de Silva e Freitas (2016), apesar de ser uma pesquisa realizada com professores da área de química, foi possível traçarmos um paralelo com a nossa pesquisa, ao evidenciarem demandas bem parecidas com as que também identificamos.

De acordo com Silva e Freitas (2016) as principais necessidades formativas apontadas pelas docentes iniciantes, participantes da pesquisa, ao buscarem cursos de formação continuada, estavam relacionadas, principalmente, i. À busca por conhecimentos sobre novas metodologias de ensino e conteúdos de Química (63%); ii. Ao reconhecimento da importância da formação continuada (21%); e iii. À valorização do espaço para a troca de experiências entre os pares (16%).

Em uma revisão mais recente, Britton *et al.* (1999) e Serpell (2000) confirmam que os problemas encontrados por Veenman continuam sendo atuais: como gerenciar a aula, como motivar os alunos, como se relacionar com os pais e com os companheiros, ou seja, como sobreviver pessoal e profissionalmente.

*Demandas relacionadas à Profissão Docente*

Nas narrativas e produções da professora Lara, encontramos apenas um relato constando a sua insegurança quanto à falta de experiência na série para a qual foi destinada. Percebemos isso no seguinte relato:

Não tenho experiência com 2º ano, mas estive por dois anos no 1º ano (Lara, diário 09/03/2019) (*Grifos nossos*).

A profissão docente é permeada por diversos fatores que podem interferir no trabalho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. “Somando-se a eles os efeitos decorrentes da inexperiência e da complexidade da função pedagógica há, inevitavelmente, o surgimento de necessidades que expressam a insegurança no exercício profissional” (PASSALACQUA, 2017, p. 151).

Como afirma Freire (1996, p. 91), ensinar é uma especificidade humana e para tal exige segurança, competência profissional e generosidade. “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.”

#### 4.2.4.3 Elementos da Base de Conhecimento para o Ensino

##### *Conhecimento do Conteúdo Específico*

Percebemos o conhecimento nas disciplinas específicas da PI Lara sobre sua área de atuação, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia.

[Componente curricular; Língua Portuguesa] Estamos trabalhando em língua portuguesa com fábulas, pois no planejamento esse é o gênero escolhido para reescritas. Trabalho também atividades da sequência didática de Astronomia do livro Ler e Escrever e atividades de matemática do livro EMAI. Tenho o hábito de fazer uma leitura prazerosa todos os dias. Chamamos de leitura deleite. Acabamos de terminar um livro chamado Pippi Meialonga, da Astrid Lidgren, que conta as aventuras de uma menina de 9 anos que vive somente com um macaquinho chamado Sr. Nilson e um cavalo. Eles gostaram muito do livro (Lara, diário 01/04/2018).

[Componente curricular; Língua Portuguesa] Em português, leitura e interpretação de fábula, separação de sílabas, ordem alfabética, segmentação, pontuação e alguns elementos de ortografia que trabalhamos. Não consegui abordar todos os conteúdos de ortografia, faltou o emprego do H inicial. Também pedirei que escrevam um bilhete e uma fábula. Em matemática, calendário, horas, ordem crescente, sequência numérica, números por extenso, antecessor e sucessor, composição e decomposição, gráfico, localização, problemas e adições e subtrações sem reserva. O conteúdo que faltou trabalhar na matemática foi termômetro. Para História, Geografia e Ciências será, localização, bairro, cidade, estado, planta da sala de aula, zona urbana e rural e ciclo da água e astronomia. Em Artes, cores primárias, secundárias e uma obra de Romero Brito (Lara, diário 22/04/2018) (*Grifos nossos*).

O plano traz na gramática o uso de reticências e aspas, mas vou focar de verdade em ponto final, interrogação, exclamação e dois pontos e travessão. Na



matemática, preciso reforçar valor posicional que não foi bem compreendido e adição e subtração sem reagrupamento e reserva. Quero trabalhar reagrupamento e reserva, mas a maior parte dos meus alunos precisa melhorar o básico (Lara, diário, 13/05/2018) (*Grifos nossos*).

Ter o conhecimento do conteúdo específico de sua área, disciplina, matéria é indispensável a qualquer docente. Porém, esse conhecimento, por si só, não garante o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Reali *et al.* (2008, p. 84) defendem que:

Para promover a compreensão dos conteúdos escolares, os professores devem conhecer o conteúdo que ensinam; compreender os fatos centrais e os conceitos fundamentais da matéria e como essas ideias estão relacionadas entre si; e também saber os processos adotados para a construção de novos conhecimentos na área de conhecimento. [...] para orientar a aprendizagem dos alunos, os professores devem compreender como as concepções dos alunos se desenvolvem e as relações que estabelecem entre as ideias e as da área ensinada (REALY *et al.*, 2008, p. 84).

### *Conhecimento Pedagógico Geral*

Ao analisarmos os dados da PI Lara, percebemos a presença de alguns conhecimentos sobre: Políticas públicas, programas e materiais; os alunos, suas especificidades, características e dificuldades; a escola e a turma; a docência, o ser professor.

Em relação ao conhecimento sobre o Currículo: programas e materiais, identificamos poucos elementos que viessem a demonstrar esse tipo de saber, a exemplo de apenas um excerto:

Continuarei frequentando o PNAIC, que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que iniciei em 4/12/2017, durante o horário do HTPC, e que tem se mostrado como um processo importante em minha formação continuada (Lara, diário 17/12/2017).

No que diz respeito ao Ser docente, a PI Lara fez a seguinte afirmação:

[...] hoje eu sinto que ser professora é um caminho que eu vou construindo aos poucos (Lara, memorial, 09/02/2018).

No que concerne ao conhecimento sobre a Escola e a turma, evidenciamos os seguintes relatos feitos pela PI Lara:

A EMEB Névio Dias, localizada no Centro da Juventude, no Aracy 2, existe, efetivamente como escola, há apenas um ano, inaugurada em fevereiro de 2017 pela nova gestão, mas sua história é mais antiga. Ela começou há, pelo menos, uns 8 anos atrás. Localizava-se no bairro Zavaglia e funcionava em um barracão. Ficou muito tempo nessa situação precária, até que, em 2015 a prefeitura decretou que a situação física da escola era insustentável e resolveu fechá-la para iniciar a construção de um local mais adequado para a escola funcionar (Lara, Ativ. descrição do contexto escola/turma, 23/02/2018).

Minha sala do 3º ano conta, até o momento, com 18 alunos matriculados. 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 (Lara, Ativ. descrição do contexto escolar/turma 23 de fev. 2018. Lara).

Tivemos um começo não muito tranquilo, por ser uma sala tão heterogênea em relação às dificuldades que apresentam (Lara, Diário 01 /04/2018).

Minha turma de 2º ano tem, até o momento, 23 alunos, 13 meninos e 10 meninas. É uma turma que não demonstrou ainda ter grandes problemas de comportamento. Eles já pegaram bem o jeito das regras e combinados e estão se esforçando para cumprir (Lara, diário 09/03/2019).

Ao analisarmos as narrativas e produções da PI Lara, encontramos os seguintes relatos em relação ao conhecimento sobre os Alunos (características, especificidades, dificuldades):

Tenho outro aluno silábico com valor em vogais que dá muito trabalho de comportamento. E três alunos que na hipótese de escrita se demonstram alfabéticos em sílabas simples, mas não dão conta das complexas, tanto na escrita quanto na leitura. O restante da sala, do total de 18 alunos, é padrão (Lara, diário 27/04/2018) (*Grifos nossos*)

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 silábico alfabéticos. O outro aluno estacionou na transição para silábico alfabético [...] São alunos com muita dificuldade, mas que tem vontade e acho que isso fez muita diferença (Lara, diário 08/12/2018).

Após a análise dos campos semânticos, cheguei às informações de que tenho 2 alunos pré-silábicos, 2 silábicos sem valor, 11 silábicos com valor, 3 silábicos alfabéticos e 5 alfabéticos. Penso que seja uma quantidade muito grande de silábicos com valor para o início de um segundo ano (Lara, diário 09/03/2019) (*Grifos nossos*).

Em relação à análise da avaliação diagnóstica de matemática, tenho 6 alunos que não dominam a sequência numérica até 3; 9 com dificuldades em adição simples; 13 em subtração simples; 11 com dificuldade em lateralidade; e 14 com dificuldade na noção básica de largo e estreito, por exemplo (Lara, diário 09/03/2019) (*Grifos nossos*).

Tenho 2 alunos que seriam, com certeza, público-alvo da educação especial, apesar de nenhum ter diagnóstico (Lara, diário, 09/03/2019) (*Grifos nossos*).

O conhecimento pedagógico geral é o que mais encontramos nas narrativas das professoras iniciantes. Principalmente o conhecimento sobre as características da turma, dos alunos, da escola, do contexto, de políticas, programas e materiais.

Mizukami (2010 *apud* BORKO; PUTNAM, 1996) afirma que:

Conhecimento pedagógico geral [...] abrange o conhecimento do professor sobre ensino, aprendizagem e estudantes que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento. Inclui [...] manejo de classe, estratégias instrucionais para conduzir aulas e criar ambientes de aprendizagem e conhecimento e crenças mais fundamentais sobre estudantes, sobre como eles aprendem e sobre como a aprendizagem pode ser propiciada pelo ensino (MIZUKAMI, 2010, p. 67 *apud* BORKO; PUTNAM, 1996)

### *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*

O conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado à forma como o docente desenvolve seu processo didático, sua prática docente, desde a escolha das estratégias, as ações, a avaliação e os possíveis resultados. Sendo assim, no que tange às narrativas da PI Lara, identificamos que o desenvolvimento desse processo, de forma organizada, sistemática e coerente se deu somente após vários meses de participação no programa. Isso não somente com esta PI em questão, mas com demais docentes iniciantes que participam da iniciativa e que são colaboradoras nesta dissertação.

Encontramos nas produções feitas pela professora Lara a presença de processos didáticos desenvolvidos por ela e que podem servir de evidência para ilustrar indícios da presença do conhecimento pedagógico do conteúdo e de algumas etapas do processo de raciocínio pedagógico, característica relevante presente na prática de alguns docentes.

Montamos [professora e alunos] o ábaco e fiz o jogo do nunca 10. 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. 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 pra observar e ajudar a jogar. Numa próxima oportunidade começarei a observação por esse trio (Lara, diário 15/08/2018).

Já iniciei há duas semanas o projeto de contos do livro *Ler e Escrever*<sup>23</sup>. Analisamos coletivamente dois contos trazidos pelo livro e eu trouxe mais um que não estava no livro, mas era sugerido por ele. A análise consistia em observar os recursos utilizados pelos autores para deixar a história mais interessante e elementos que auxiliam a não repetir o nome dos sujeitos insistentemente, ou seja, fazer uso dos pronomes. Estamos na fase de reescrita coletiva de um conto escolhido por eles. Iniciei a reescrita na quinta-feira, mas, como os contos são textos maiores, não conseguimos terminar. Terminaremos nessa terça depois da prova (Lara, diário 23/09/2018).

O processo de raciocínio pedagógico, presente neste excerto da PI Lara, diz respeito às questões: Como os conhecimentos do professor são acessados e usados? Como o professor planeja e realiza o seu trabalho docente? Segundo Mizukami (2010, p. 70), faz-se necessária a presença de alguns elementos comuns ao ato de ensinar: “compreensão, transformação – envolvendo interpretação, representação, adaptação e consideração de casos específicos –, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão”. Sendo que, para a autora, os conhecimentos profissionais se constroem por meio desse processo.

Ademais, não foi possível perceber, nos excertos anteriormente descritos, todas as etapas que compõem o processo de raciocínio pedagógico. Inferimos que a professora

---

<sup>23</sup> Material da rede de São Paulo.

possui a compreensão do conteúdo a ser ensinado, do propósito, das estruturas; ela consegue transformar esse conteúdo de forma a ser ensinável e compreensível por parte da grande maioria dos alunos; ela faz o trabalho de instrução, ao gerenciar, apresentar e interagir com seus alunos de modo geral e individual; é possível perceber um início de uma possível avaliação por parte da docente sobre o que os alunos compreenderam acerca do conteúdo da aula, porém não faz uma autoavaliação, não reflete sobre o seu próprio desempenho (não que isso não tenha acontecido), mas a partir desses únicos excertos não foi identificado. E por fim, as novas contribuições também não foram visualizadas, que seria a última etapa do processo de raciocínio pedagógico.

Apesar dessa ausência, é perceptível que a docente consegue iniciar um processo de raciocínio pedagógico, ao descrever o caminho percorrido em determinadas aulas.

#### 4.2.4.4 Contribuições e Aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM

##### *Para/pelos Alunos*

No que se refere às contribuições proporcionadas aos alunos da Docente Lara, identificamos que os mesmos conseguiram evoluir na realização de trabalhos em grupos, fator que, inicialmente, foi uma dificuldade pontuada pela docente (comportamento dos alunos). Além disso, foi perceptível um avanço deles no processo de raciocínio lógico e na escrita.

Podemos verificar esses progressos pelos seguintes relatos:

Dando um retorno em relação ao feedback da atividade 1.2 do planejamento com o ábaco [...] 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 [...] Meus alunos estão mais tranquilos para trabalhar em grupo. Na atividade do ábaco especificamente deixei que se organizassem como queriam. Quando a atividade pede que um aluno com dificuldade seja auxiliado, como reescritas, eu direciono os grupos do meu jeito e tem funcionado. Alguns alunos reclamam, mas aceitam [...] Ainda não solicitei que eles registrassem no caderno os números, mas na próxima rodada de jogo vou solicitar. Eu percebo avanços de raciocínio lógico nos alunos que já têm maior participação, que são os que escrevem textos. Percebo maior preocupação com paragrafação e letras maiúsculas nos lugares certos. Nos outros grupos ainda não percebi avanços (Lara, Diário 15/08/2018) (*Grifos nossos*).

Nesse terceiro bimestre que termina acredito que o trabalho com o gênero se desenvolveu com mais fluidez, com mais facilidade [...] Houve intervenção nos momentos necessários e já foi possível perceber avanço nos alunos [...] Os alunos têm desenvolvido melhor as atividades e a maioria aceitado bem quando organizo as duplas produtivas. Ainda tenho um aluno com quem ninguém consegue trabalhar, porque é uma criança com bastante dificuldade em levar as coisas a sério (Lara, diário 23/09/2018) (*Grifos nossos*).

Sobre esses resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, Reali (2008) afirma que:

Ao focalizar as práticas instrucionais, os programas formativos possibilitam a discussão sobre estratégias adotadas para solucionar os problemas, a compreensão do pensamento dos alunos, o uso das respostas destes para avaliar o seu entendimento, entre outras vantagens (REALI, 2008, p.85).

Como afirmarmos em outros momentos deste estudo, faz-se relevante, em programas de indução à docência, o cuidado, por parte dos responsáveis pela iniciativa, de levar em consideração o contexto, as características, as necessidades e as dificuldades dos docentes iniciantes, bem como de seus alunos, no intuito de atingir melhores resultados.

### *Para a prática docente*

Percebemos em alguns relatos da PI Lara o quanto ela desenvolveu seus conhecimentos e práticas sobre Planejamento. Foi perceptível quando ela relatou:

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 (Lara, diário 20/05/2018) (*Grifos nossos*).

Nessa última semana que passou, consegui, na maior parte dos dias, realizar as atividades propostas no tempo proposto. Só tive uma complicação na quinta-feira, pois não me lembrava que teria uma apresentação de teatro e não coloquei no meu planejamento. Isso bagunçou um pouco a quinta e a sexta, mas, no fim, deu certo terminar o conteúdo na sexta-feira. Preciso relatar que foi uma semana mais leve, porque não me afoguei em frustração por não ter dado conta de tudo (Lara, diário 10/06/2018) (*Grifos nossos*).

Ficou evidente, em alguns relatos, que a PI conseguiu desenvolver atividades, trabalhar de acordo com as especificidades e necessidades de seus alunos, principalmente aqueles que tinham dificuldade em leitura e escrita de textos. Podemos visualizar no seguinte relato:

Na atividade de contos do livro Ler e Escrever<sup>24</sup> hoje fiz a primeira correção de reescrita em duplas, sem ser de maneira coletiva. Eles escreveram, há 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 (Lara, diário 31/10/2018).

Já finalizamos a última produção do projeto de contos que era escrita de um final de conto desconhecido. Algumas duplas, logo depois de terminarem a reescrita, já quiseram iniciar suas próprias correções. Eram as duplas em que estavam os

<sup>24</sup> Material da rede de São Paulo.

alunos que já escrevem um bom texto. Agora, para essa semana, farei uma correção coletiva e as outras necessárias em dupla (Lara, diário 18/11/18).

No que tange às aprendizagens construídas sobre organização de rotina, planejamento e adaptação de atividades, a PI Lara fez o seguinte relato:

Esse ano que termina foi de muito aprendizado, sem dúvidas, mas ainda bem que ainda tem muito mais para melhorar. O PHM me ajudou a melhorar minha organização de rotina e a iniciar um processo de aprender a adaptar atividades. A rotina do dia a dia é muito pesada, então, nem sempre consegui me dedicar como gostaria, mas o aprendizado foi muito válido (Lara, Diário 08/12/2018) (*Grifos nossos*).

No que se refere à aprendizagem em trabalhar com duplas produtivas; desenvolvimento mais organizado do pensamento e prática docente, sobre a construção do processo de raciocínio pedagógico, podemos inferir que essas aprendizagens foram desenvolvidas no decorrer da participação da docente no programa, com o auxílio da mentoria. Abaixo, alguns relatos que podem confirmar isso:

Essa semana que passou fiz na sexta-feira uma atividade de construir palavras usando envelopes em que para alguns alunos a palavra estava separada em sílabas e para outros em letras. Separei os alunos por dupla produtiva. Para os alfabéticos além de montar a palavras pedi que escrevessem uma frase. Tentei ficar mais próxima dos alunos pré-silábicos e silábicos sem valor, mas os outros alunos solicitaram muito, então para uma primeira vez foi uma atividade meio conturbada. Alguns alunos fizeram com muita pressa e pouco refletiram. Acabei depois passando na mesa dos alfabéticos e ajudando na correção das frases, pois havia muita falta de segmentação, alguns erros ortográficos e outros de estrutura de construção de frase, como escrever a frase sem colocar o artigo no início. Senti que os alunos que mais refletiram e fizeram com calma porque estavam pensando foram os pré-silábicos e silábicos sem valor, que foi a turma para a qual dei amparo. Talvez para os outros tenha sido pouco desafiador. A maior parte das palavras que usei foram de sílabas simples. Pensei em montar um próximo com palavras de sílabas complexas. Eles gostaram da dinâmica, mas acho que alguns precisam de mais desafio (Lara, diário 31/03/2019) (*Grifos nossos*).

Diante da leitura da síntese dos trabalhos do ano passado foi interessante recordar os passos que dei e o amparo que tive para ir ajustando o que precisava para o trabalho melhorar. 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 (Lara, diário 31/03/2019) (*Grifos nossos*).

Após sugestões da mentora, em como trabalhar/desenvolver atividades para os alunos não alfabéticos, a PI relatou o seguinte:

Meus trabalhos de adaptação das atividades para os alunos não alfabetizados têm sido proveitosos, 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 [...] (Lara, Diário, 09/09/2018) (*Grifos nossos*).

Diante disso, compreendemos que houve a construção de um novo conhecimento, uma nova aprendizagem sobre como desenvolver e trabalhar, a partir da adaptação de atividades para alunos não alfabetizados.

Percebemos que a PI Lara aprendeu como trabalhar as dificuldades de escrita de seus alunos, a partir da sugestão dada pela professora experiente em trabalhar com duplas produtivas. O excerto a seguir comprova isso:

O trabalho com a turma do 2º ano tem se desenrolado de maneira satisfatória. Tenho trabalho uma cantiga por semana, mas acho que tenho feito pouco trabalho de reescrita. Tenho feito leitura das cantigas e trabalhado com recortes para organizar em duplas, mas fiz só duas reescritas. Ainda que o bimestre acabe ainda vou continuar com o trabalho das cantigas e pretendo fazer mais reescritas. (Acabei deixando que os alfabetizados escrevessem mais, enquanto o restante ficou nas atividades de cantiga recortada para montar (Lara, diário, 28/04/19) (Grifos nossos).

No que diz respeito ao Planejamento, entendemos que a docente conseguiu superar suas dificuldades iniciais e desenvolver melhor o processo de planejamento, isso pode ser possível a partir das contribuições de sua mentora. A PI relata que:

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 (Lara, Atividade 2.3: Aplicação do cronograma, 27/05/2018) (Grifos nossos).

O semestre foi muito produtivo. Foram muitos desafios e aprendizados [...] 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.[...] Sobre as avaliações, senti que nesse bimestre foi mais fácil, tanto para elaborar, quanto para corrigir e atribuir notas (Lara, Atividade 3.4. Balanço geral do semestre, jun.2018) (Grifos nossos).

Após um longo processo de auxílio de interação entre PI e mentora, no que diz respeito a trabalhar as dificuldades de leitura, escrita, reescrita e revisão textual com seus alunos, identificamos algumas evidências da construção da Base de Conhecimento para o Ensino e o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico por parte da docente iniciante, isso pode ser percebido a partir dos seguintes excertos:

A revisão textual que escolhi relatar foi da fábula A raposa e as uvas, que escrevemos no primeiro bimestre. Tenho poucas atividades de revisão para escolher, mas acabei escolhendo essa para fazer o relato porque nela minha proposta era de tentar fazer os alunos refletirem sobre as marcas de oralidade. Eles escrevem muito “e”, “e aí”, “e daí”. Eu escolhi uma reescrita de uma dupla e só precisei corrigir outros erros para poder focar no que queria. Reproduzi a reescrita em um cartaz e coleí 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. 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 (Lara, Atividade 3.3 – Planejamento de uma revisão textual, 24/06/2018).

Iniciei o projeto de lendas e mitos na semana do dia 6/08. Procurei antes de apresentar a primeira lenda fazer explicação da diferença entre mitos e lendas. Depois iniciamos com a lenda do guaraná. Fizemos leitura e interpretação e no dia seguinte uma reescrita coletiva. Para a reescrita coletiva não fiz uso de cartaz ou qualquer tipo de lembrete para ajudá-los, mas foi possível realizar a atividade com êxito. O que um aluno não lembrava outro conseguia lembrar e assim fizemos a reescrita. Alguns dias depois trabalhei com a mesma lenda, porém fatiada e fora de ordem para eles organizarem. Deixei que fizessem em dupla e foi uma atividade interessante (Lara, Atividade 1.3. Gênero textual lendas. 19/08/2018).

No que tange às dificuldades iniciais, tanto dos alunos quanto do trabalho da docente, sobre leitura e escrita dos alunos. A PI Lara não sabia como trabalhar com essas crianças, e a sua mentora foi lhe auxiliando, dando sugestões (uma delas foi a realização de reescrita do texto). Ao final, não somente a docente aprendeu, mas também seus alunos compreenderam e desenvolveram muito bem, conforme podemos observar a seguir:

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 despreziosa. 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 (Lara, Atividade 1.4. Roteiro gênero lendas, 24/09/2018) (*Grifos nossos*).

Percebemos que a PI Lara conseguiu construir sua autonomia docente, porém esse processo se deu depois de algum tempo em trabalho de mentoria com a professora experiente. O relato a seguir pode confirmar exatamente isso:

Em resposta ao feedback de minha última postagem, 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 pra 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 (Lara, Diário 18/11/18) (*Grifos nossos*).

Notamos as diversas contribuições proporcionadas pelo programa (a partir do trabalho de mentoria) à professora Lara. Ela conseguiu adquirir e aperfeiçoar novos conhecimentos, habilidades e estratégias de ensino.

Realí *et al.* (2008) em seu estudo, concluíram que:



[...] comunidades profissionais podem promover a aprendizagem profissional e a melhoria das práticas instrucionais. a construção de uma comunidade de aprendizagem de professores (ou comunidade de prática) [...] ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e transformam suas identidades profissionais[...] (REALI *et al.*, 2008, p. 85).

Reali *et al* (2008) afirmam ainda que “Programas formativos que focalizam os conteúdos específicos podem auxiliar os professores no desenvolvimento de repertórios adequados, em especial voltados para a solução de problemas (REALI *et al*, 2008, p.84).

### *Para o Desenvolvimento Profissional Docente*

Ao analisarmos as narrativas da PI Lara, percebemos que a mesma compreendeu a importância do processo reflexivo docente para sua prática, seu desenvolvimento e profissão docente. Isso é perceptível, à medida que a mesma evidencia a percepção de seu processo, suas vivências, suas ações atuais e futuras. Identificamos isso através dos seguintes excertos:

Considero que refletir acerca desse início de docência, sentimentos, dificuldades, dúvidas, conquistas, é um processo importante na formação porque nos faz mais conscientes e menos autômatos na construção do ser docente. Foi diferente de uma maneira positiva para mim poder compartilhar minhas angústias desse início. A troca com a mentora tem sido gratificante e as atividades foram bem tranquilas de realizar, não senti dificuldades (Lara, diário 17/12/2017) (*Grifos nossos*).

Eu sou muito grata por ter participado do PHM até o momento. Tem sido muito bom ter as dicas da mentora, aprender com as estratégias dela e refletir sobre coisas que não refletia antes [...] (Lara, diário 28/04/19) (*Grifos nossos*).

O PHM tem me auxiliado no sentido de refletir sobre minha prática, de modo a perceber os pontos que podem ser melhorados e indicando caminhos para esse melhoramento. Tem sido um bom desafio e tem me ajudado a melhorar como profissional (Lara, diário 18/06/2018) (*Grifos nossos*).

A PI Lara também pontuou acerca da importância dos feedbacks das mentoras para seu desenvolvimento, para que conseguisse perceber o andamento de suas ações, decisões e escolhas. Ao afirmar o seguinte: “Os feedbacks dados pela mentora ajudam muito no desenvolvimento dos pontos descritos que precisam de mais reflexão” (Lara, diário 30/09/2018).

Segundo Wang e Odell (2002 *apud* Reali *et al.*, 2008, p. 86), resultados de pesquisas indicam que, professores iniciantes, que participam 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.

Concebidos por Nóvoa (2019) como um terceiro espaço, os programas de indução à docência são, de fato, alternativas que podem potencializar processo de desenvolvimento profissional docente, principalmente de professores em início de carreira. Por terem um apoio e acompanhamento nas diversas demandas do cotidiano docente, os mesmos passam por essa fase de modo menos traumático, através do compartilhamento de ideias, experiências, troca de informações e de práticas. Torna-se fundamental a presença do professor experiente, por considerarmos que o mesmo possui um maior repertório de conhecimentos e práticas que podem auxiliar e ajudar o docente iniciante a refletir e redefinir sua atuação.

Em seu estudo, Gabardo (2012, p. 154) aponta que "a integração com os novos colegas de trabalho e um adequado acompanhamento aos professores iniciantes é um importante fator para amenizar os desafios desse período".

Na próxima seção apresentamos uma síntese de todos os resultados obtidos e analisados no decorrer desta pesquisa.

## 5. SÍNTESE DOS RESULTADOS

Considerando os objetivos inicialmente propostos, apresentamos, a partir de agora, a síntese dos resultados obtidos.

Tornou-se essencial compreender, de antemão, os motivos e as expectativas depositadas pelas docentes iniciantes, quando ingressaram no Programa Híbrido de Mentoria. Esses dados ofereceram subsídios para uma compreensão mais intensa das considerações dadas pelas docentes sobre as aprendizagens e contribuições proporcionadas durante a participação no programa e apontam se, de fato, elas conseguiram atingir as expectativas manifestadas inicialmente, se houve novas aprendizagens, se foram construídos novos conhecimentos, dentre outros. No quadro (4) abaixo estão elencadas as motivações e expectativas das Professoras Iniciantes em relação ao programa:

**Quadro 4.** Motivações e expectativas das professoras iniciantes em relação ao PHM

	<b>Alexia</b>	<b>Ananda</b>	<b>Elane</b>	<b>Lara</b>
<b>Motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilidade de Desenvolvimento pessoal e profissional</li> <li>- Trocar experiências</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento dos alunos em sala</li> <li>- Melhoria dos conhecimentos em relação à área que atua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por acreditar no compartilhamento de experiências com professores mais experientes</li> <li>- Por ser uma iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar a prática docente</li> <li>- Ter uma professora experiente para auxiliar no dia a dia docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilidade de aprender novos conhecimentos, principalmente em relação à área que atua-Alfabetização</li> <li>- Trocar experiências</li> <li>- Possibilidade de aprender com professor experiente</li> </ul>
<b>Expectativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aperfeiçoamento e ampliação do repertório de conhecimentos</li> <li>- Ter alguém para lhe auxiliar nas várias dúvidas surgidas no dia a dia da sala de aula;</li> <li>- Aprimorar a prática docente;</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em sala;</li> <li>- Trocar/compartilhar experiências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trocar/compartilhar experiências, principalmente sobre as dificuldades do trabalho docente;</li> <li>- Receber auxílio no que se refere ao cotidiano escolar;</li> <li>- Melhorar a prática docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar a prática docente</li> <li>- Poder tirar dúvidas ao elaborar atividades</li> <li>- Receber auxílio no trabalho com os estudantes em sala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trocar/compartilhar experiências;</li> <li>- Aprender a partir dessa troca, principalmente em relação a área que atua-Alfabetização.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Esses resultados, descritos anteriormente, vão ao encontro do que a literatura da área de Formação de Professores aborda, isto é, docentes em início de carreira necessitam de iniciativas que possam proporcionar momentos e aprendizagens sobre a docência, que

contribuam para uma prática docente mais efetiva (MARCELO;VAILLANT, 2017; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Evidenciamos que as motivações vão ao encontro das expectativas. Ambas estão direcionadas à ampliação e aperfeiçoamento da vida profissional das mesmas. Ao destacarem a possibilidade de aprender novos conhecimentos (principalmente em relação à área que atuam), aprender e compartilhar experiências com professores mentores, ter alguém que possa auxiliar e apoiar nas várias demandas da sala de aula; pelo fato de serem professoras iniciantes e estarem enfrentando diversos dilemas, desafios, medos no trabalho com os estudantes em sala, etc.

Os programas de indução surgem como um elemento central no processo de inserção docente, à medida que proporciona uma melhoria da qualidade do ensino. Ajudam os docentes a ingressarem no contexto escolar de modo mais adequado e sem muitos desafios, tudo isso por meio de um acompanhamento realizado por um professor experiente (MARCELO; VAILLANT, 2017)

Tanto as motivações quanto às expectativas podem estar relacionados ao perfil das professoras, a medida que identificamos que, a partir de algumas narrativas descritas por elas, que as suas experiências anteriores foram totalmente diferentes das que estavam vivenciando, ou seja, o contexto de trabalho/atuação anterior era distinto do atual.

Outro fato percebido está relacionado à escolha pela profissão. As docentes optaram pela docência nos anos iniciais do ensino Fundamental como segunda ou até mesmo terceira opção profissional. Além disso, elas destacaram uma certa fragilidade nos cursos de formação inicial que realizaram: divergência entre teoria e prática; ausência de atividades práticas formativas; maior oferta de conteúdos teóricos em detrimento dos práticos; ausência de disciplinas direcionadas à cada fase de ensino, etc.

Com tudo isso, concluímos que esses fatores podem ter ocasionado a busca, por parte das docentes, ao PHM, como um meio/ambiente que pudesse lhes oferecer auxílio, apoio e assim melhorarem a sua formação e prática docente.

Destacamos a ênfase dada aos fatores: possibilidade de aprender com professor experiente e ampliar o repertório de conhecimentos (principalmente a área em que atua). Isso nos remete ao que estudiosos da área afirmam: entende-se que o professor experiente possui um leque maior de saberes e vivências, que podem auxiliar/contribuir no processo de formação dos docentes iniciantes. Possam ajudar os iniciantes a vivenciarem os primeiros anos de carreira de maneira mais leve e sem muitos percalços (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). As docentes acreditavam e apostavam nessa aprendizagem entre

pares, especialmente por considerar que aprender sobre a prática e sobre a profissão docente seria mais fácil e mais produtivo por meio da troca e vivência com professores mais experientes.

Ter o apoio e acompanhamento de mentores é fundamental durante esse processo de inserção profissional docente, à medida que os mesmos podem ajudar a amenizar o “choque de realidade” muito presente nos primeiros anos de docência. Além disso, iniciativas de acompanhamento docente possibilitam uma apreciação da base de conhecimento profissional do professor e a busca por meios apropriados para ampliação, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala de aula. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008)

Juntos podem pensar/refletir sobre as diversas possibilidades de enfrentamento e superação dos desafios e dificuldades do dia a dia em sala de aula. Além do mais, essa troca/compartilhamento entre mentor e professor iniciante possibilita uma ampliação do repertório de conhecimentos de ambos, com destaque maior para o professor que está ingressando na carreira. Conhecimentos relacionados não apenas ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas também sobre planejamento, rotina escolar, prática docente, elaboração e aplicação de atividades, estratégias avaliativas, papel e relevância social do professor, etc.

Como qualquer outro profissional, os professores buscam uma formação de qualidade, que lhes proporcione uma prática docente de qualidade, como afirma Wong (2020, p. 8): “Eles querem formação, querem se sair bem e querem que seus alunos o façam”. O docente, principalmente aquele que está na fase inicial da docência, busca uma qualificação não apenas para si, mas com pensamento além, sabendo da responsabilidade que sua prática pedagógica pode vir a interferir e refletir em sala de aula, na aprendizagem de seus alunos.

No que diz respeito às demandas formativas das docentes iniciantes que foram identificadas a partir das narrativas, tanto orais quanto escritas e em outras produções, construídas durante a participação no programa de mentoria, percebemos a existência de demandas de diferentes naturezas, sendo elas relacionadas à Gestão da classe, ao Processo de ensino-aprendizagem, à Profissão docente e à Escola. No quadro 5, a seguir, elencamos as principais demandas formativas manifestadas pelas docentes iniciantes quando ingressaram no PHM e no decorrer da participação no mesmo.

**Quadro 5.** Demandas formativas manifestadas pelas professoras iniciantes ao PHM

	<b>Alexia</b>	<b>Ananda</b>	<b>Elane</b>	<b>Lara</b>
<b>Gestão de classe</b>	-Trabalho com uma turma heterogênea (diferentes dificuldades, principalmente em relação à leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos; fases de aprendizagens distintas); -Comportamento (indisciplina, falta de interesse dos alunos em realizar as atividades).	-Trabalhar com uma turma com dificuldades em leitura, escrita, interpretação e compreensão de textos; também na disciplina de matemática. -Comportamento dos estudantes (realizar trabalhos em grupos, indisciplina)	-Turma heterogênea (dificuldades diversificadas em Português (leitura e escrita) e matemática (compreensão numérica, problemas de adição, subtração e sistematização das operações).	-Trabalho e acompanhamento de alunos público alvo da educação especial; - Comportamento das crianças (indisciplina, e na realização de trabalhos em grupo).
<b>Processo de Ensino Aprendizagem</b>	-Dificuldade em desenvolver, elaborar e aplicar atividades de acordo com as especificidades dos alunos.	- Planejamento das aulas; - Como ensinar, como desenvolver uma aula de modo que consiga atingir todos os alunos; especificidades e necessidades de cada um - Como avaliar os estudantes; desenvolver estratégias avaliativas; - Como trabalhar as dificuldades dos alunos em matemática; - Como trabalhar e acompanhar alunos público alvo da Educação especial; como atender uma aluna com dificuldade de gênero pessoal.	- Dificuldade de Planejamento - Como trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; - Como ensinar multiplicação - Como relacionar teoria e prática	-Conhecimento do conteúdo específico (para a série para a qual iria lecionar) – o que ensinar e como ensinar; - Planejamento (gerenciamento do tempo, dificuldade de ser maleável, dificuldade com imprevistos, quantidade de atividades e conteúdo).
<b>Profissão docente</b>	-Insegurança, pouca experiência, ansiedade.	-Sobre a profissão docente, ser professor; -Insegurança e incertezas ao realizar sua atividade docente	-Ansiedade e insegurança em relação à sua prática docente	-Insegurança quanto à falta de experiência na série para a qual foi destinada
<b>Escola</b>	Não consta	- Rotina da escola; - Falta de apoio da gestão escolar - Realização de reuniões com os pais; -Utilização de materiais e recursos disponíveis/disponibiliza dos pelo sistema/órgão de ensino; - Relação com os pares;	Não consta	Não consta

Fonte: elaborado pela autora

Com base no quadro 5 podemos inferir que a demanda formativa (relativa à Gestão de Classe) mais presente nas narrativas das professoras iniciantes diz respeito ao comportamento dos estudantes em sala de aula, citada pelas professoras Alexia, Ananda e

Lara. Outras demandas destacadas foram sobre o trabalho com turmas heterogêneas (diferentes níveis e dificuldades de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática) e ao atendimento e acompanhamento aos alunos público alvo da educação especial.

Segundo autores da área de formação de professores, as demandas relacionadas a Gestão de classe, são as mais comuns, as que mais aparecem como queixas nas narrativas dos docentes, principalmente aqueles em início de carreira (TANCREDI, 2009; GOBATTO, 2020)

No que tange às demandas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, percebemos que o Planejamento, elaboração e realização das aulas foram as demandas mais destacadas pelas PIS, estando presente nas narrativas de três das quatro professoras iniciantes participantes deste estudo- Ananda, Eliane e Lara.

As demandas que ficaram em segundo lugar como as mais citadas foram: como Desenvolver, elaborar e utilizar atividades e como direcionar a prática docente de acordo com as características, especificidades e dificuldades dos alunos, pontuada pelas professoras Lara, Alexia e Ananda. O que ensinar e como ensinar de modo a atingir todos os alunos foi a terceira demanda em destaque nas narrativas e produções das professoras iniciantes, sendo citada pelas PIs Ananda, Elane, Lara. O Gerenciamento do tempo, dificuldade com imprevistos, quantidade de conteúdos e atividades, e ainda como avaliar os estudantes; elaborar e aplicar estratégias avaliativas, foram demandas citadas ao mesmo tempo pelas docentes Ananda e Lara.

Ananda e Elane indicaram como demanda formativa ao programa e que foi tema desenvolvido na mentoria: o como trabalhar as dificuldades dos alunos nas disciplinas de Língua portuguesa e matemática.

Por fim, as PIs Elane e Lara trouxeram, ainda, ao programa, uma mesma demanda formativa: como relacionar teoria e prática. Tema trabalhado e discutido junto às suas respectivas mentoras.

Esses dados nos remetem ao que Veenman (1988) destaca sobre as principais dificuldades dos docentes iniciantes, que são: i. à manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; ii. à motivação e ao trato com as características individuais dos alunos; iii. ao relacionamento com os pais, alunos e comunidade; iv. à preocupação com a própria capacidade e competência; e v. à docência, vista como trabalho cansativo, tanto para o físico quanto para a mente.

Corroborar, ainda, com as dificuldades e dilemas citados por Almeida et al. (2020) que dizem respeito ao período inicial da profissão docente: i. o pouco domínio dos conhecimentos profissionais; ii. o pouco domínio da gestão da sala de aula e; iii. a falta de apoio da escola. Silveira (2007) destaca o entender e trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em sala de aula e o choque de realidade (diferença do que se aprende na formação inicial e a realidade do contexto escolar) como fatores que interferem, e que são destacados como demandas formativas pelos professores, durante os primeiros anos de atuação profissional.

Percebemos, diante dos dados encontrados, que foram várias as demandas destacadas pelas PIs e que foram temas de estudo/trabalho realizado no processo de mentoria. Frente a isso, compreendemos o quanto ser professor tem se constituído como uma atividade de grandes desafios e incertezas, bem como de muitas aprendizagens e descobertas.

Ao analisarmos mais sistematicamente as demandas pontuadas pelas docentes iniciantes compreendemos que a maioria pode estar relacionada ao período que as mesmas encontravam-se à época de ingresso no programa: professoras em início de carreira (pouco tempo de experiência em sala de aula), formação inicial fragilizada, experiências anteriores diferentes do contexto de atuação no qual estava inserida e sem apoio da gestão escolar e/ou dos pares.

Esses fatores só reafirmam aspectos bastante pontuados e que fazem referência ao início da docência: uma fase permeada por grandes desafios, mas que também traz consigo aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional do professor.

O início da docência, primeira fase do desenvolvimento profissional, é mencionado por Marcelo (1999, p.113) como um “[...] período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”. Não apenas os docentes que estão iniciando a carreira, mas também aqueles mais experientes, passam diariamente por diversos desafios e/ou dificuldades no dia a dia docente, ainda que de maneiras distintas.

Com base nos dados analisados, entendemos que a Insegurança, a pouca autonomia em sala de aula e a ansiedade foram as demandas (relativas à profissão docente) mais recorrente nas narrativas das professoras iniciantes, sendo citada por todas as quatro participantes deste estudo. Como segunda demanda mais presente nesta seção encontra-se o papel docente (ser professor) destaque realizado pela professora Ananda como uma demanda formativa trazida ao programa e discutido no trabalho de mentoria.



Ponderamos relevante citar, apesar de estar presente apenas nas narrativas e produções da PI Ananda, as demandas relativas à Escola, que foram: rotina da escola, falta de apoio da gestão escolar, dificuldades na realização de reuniões com os pais, na utilização de materiais e recursos disponíveis/disponibilizados pelo sistema/órgão de ensino e na relação com os pares.

Em seu estudo, Silveira (2007) destaca o sentimento de Solidão (falta/pouco apoio da instituição e dos colegas de profissão) e o relacionamento com os pais/família dos alunos como fatores difíceis e que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos de atuação docente.

Acrescentamos ao fator “solidão docente”, não apenas a falta de apoio da escola/instituição educacional no cotidiano do professor iniciante, mas também a ausência de apoio dos colegas de profissão, dos próprios pais dos alunos, das instituições de ensino superior e da falta de políticas públicas direcionadas ao acompanhamento desses docentes em início de carreira.

No quadro 6, a seguir, descrevemos a quantidade de evidências encontradas, nas narrativas e produções das professoras iniciantes, no que se refere a base de conhecimento para o ensino das mesmas.

**Quadro 6.** Evidências relacionadas à Base de conhecimento para o Ensino das PIs

	<b>Alexia</b>	<b>Ananda</b>	<b>Elane</b>	<b>Lara</b>
<b>Conhecimento do conteúdo específico</b>	Poucas evidências	Muitas evidências	Poucas evidências	Muitas Evidências
<b>Conhecimento Pedagógico Geral</b>	Muitas evidências	Muitas evidências	Muitas evidências	Muitas evidências
<b>Conhecimento pedagógico do conteúdo</b>	Poucas evidências	Aparecem evidência no decorrer da participação no programa	Não foram encontradas evidências	Aparecem evidências no decorrer da participação no programa

**Fonte:** Elaborado pela autora

Com base no quadro 6, sobre os Elementos da Base de conhecimento para o Ensino (das professoras iniciantes), concluímos que: o Conhecimento do conteúdo Específico pode ser percebido nas narrativas e produções de duas das quatro docentes deste estudo; o Conhecimento Pedagógico Geral aparece em grande quantidade nos dados de todas as quatro professoras, já o Conhecimento pedagógico do conteúdo não foi evidenciado nas narrativas e produções da PI Elane; aparece de forma tímida nas narrativas da Alexia; e nos dados das docentes Ananda e Lara esse tipo de saber vai sendo construído/aperfeiçoado no decorrer da participação das mesmas no programa híbrido de mentoria.

Tudo isso corrobora com o que a literatura afirma, que a formação docente é um processo contínuo. Cada professor percorre certas fases, de maneiras distintas e por caminhos muitas vezes diferentes, de acordo com o perfil pessoal e características profissionais, que vão se modificando com o tempo, com as vivências e experiências.

Podemos relacionar esses dados obtidos ao fator pouco tempo de experiência, entendendo que esses conhecimentos da base são construídos, a partir de experiências e reflexões diárias, e podem ser reconstruídos, transformados e aperfeiçoados. Enfim, estão em constante desenvolvimento, e isso acontece principalmente com professores iniciantes, mas não somente com eles.

A tímida presença, ou até mesmo ausência destacada sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, não necessariamente precisa estar relacionada à não existência, mas ao fato de não terem sido criadas oportunidades para esse conhecimento ser expresso, colocado em diálogo, como também, depende do detalhamento que a docente traz.

Esse processo vai depender muito de como a mentora desenvolveu seu trabalho junto à PI e do nível de sentimento de segurança e de conforto que acontece entre a mentora e a docente iniciante. À medida que essa relação de proximidade vai acontecendo, esse vínculo de confiança vai sendo construído e ampliado, a docente iniciante vai se sentindo mais segura e aberta para falar todas as suas angústias, dificuldades, vivências, conhecimentos, erros e acertos. Caso contrário, se a mentora não desenvolve o papel de instigar sua PI a falar, a dialogar, não promove feedbacks construtivos, não proporciona uma interação, pode ser que essa informação quanto aos elementos da base de conhecimento (dentre outros) passe despercebida ou simplesmente não seja evidenciada.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo foi identificado, nas narrativas das docentes Ananda e Lara, apenas a partir de certo período de participação no programa. Podemos inferir que isso deve-se ao fato de as mesmas serem docentes com maior tempo de participação no programa, ou seja, já estarem a mais tempo sendo acompanhadas por uma professora experiente, e isso pode ter proporcionado o desenvolvimento deste tipo de conhecimento (mais aprimorado).

No quadro 7, a seguir, estão descritas as contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional docente iniciantes. Os resultados evidenciados, foram obtidos a partir de uma análise sistemática das narrativas e produções desenvolvidas pelas professoras iniciantes no decorrer da participação no programa.

**Quadro 7.** Contribuições e Aprendizagens proporcionadas pelo PHM

	<b>Alexia</b>	<b>Ananda</b>	<b>Elane</b>	<b>Lara</b>
<b>Para/pelos os alunos</b>	- Avanços significativos na leitura, escrita, interpretação e reescrita de textos	- Desenvolvimento nas atividades matemáticas	-Avanços significativos na leitura, escrita, interpretação e reescrita de textos	- Avanço no processo de raciocínio lógico e na escrita. -Comportamento; trabalhos em grupo
<b>Para a prática docente</b>	- Aperfeiçoamento da prática docente - Melhoria no processo de raciocínio pedagógico; - Avanço da ação docente de modo a contemplar todos os alunos; - Trabalho em sala de aula, no que diz respeito ao comportamento dos alunos; - Construção da autonomia e segurança em desenvolver sua prática docente - Importância da reflexão docente	- Uso e a importância das avaliações diversificadas; - Novas estratégias de ensino, principalmente na disciplina de matemática - Refletir sobre a profissão, sobre a prática. (prática docente reflexiva)	- Atividades diversificadas - Relação com os estudantes e pais - Melhoria no trabalho com alunos em diferentes níveis e dificuldades de aprendizagem; - Relevância do processo reflexivo docente para uma prática significativa	-Desenvolveu conhecimentos e práticas sobre Planejamento, rotina; -Conseguiu desenvolver atividades, trabalhar de acordo com as especificidades, dificuldades e necessidades de seus alunos; - Trabalhar com duplas produtivas (comportamento dos alunos); -Desenvolvimento mais organizado do pensamento e prática docente (Reflexão docente), -Construção do processo de raciocínio pedagógico; - Desenvolvimento da autonomia docente - Desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e estratégias de ensino.
<b>Para o desenvolvimento profissional docente</b>	- Importância da profissão docente; - Relevância do processo de reflexão docente -Conhecimento sobre sala de aula, as especificidades dos alunos; importância de se perceber as características e dificuldades de cada estudante para uma prática docente efetiva.	-Relevância do reconhecimento das especificidades, dificuldades e necessidades dos estudantes; -Importância do Processo reflexivo para a prática docente -Suprir/amenizar lacunas deixadas pela formação inicial, por exemplo: relacionar teoria e prática	-Educação, Papel e responsabilidades do professor, a importância da profissão docente, a identidade docente -Reflexão docente -Ajudou em questões que não tinha construído na graduação/formação inicial	-Importância do processo reflexivo docente para a prática e para o desenvolvimento profissional. -Planejamento e importância do mesmo.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Diante os resultados descritos no quadro 7 percebemos o quanto o Programa Híbrido de Mentoria foi importante na vida e prática docente das professoras iniciantes participantes da iniciativa. Foram várias as contribuições proporcionadas pelo programa, desde os resultados percebidos nos alunos, até a prática docente e o desenvolvimento

profissional das mesmas. Visualizamos que tanto os alunos quanto as Professoras iniciantes Alexia e Elane conseguiram avançar de maneira significativa na leitura, escrita, interpretação e reescrita de textos, a partir do trabalho de mentoria desenvolvido entre PI e Mentora.

Já nos alunos da professora Ananda foi perceptível um desenvolvimento nas atividades matemáticas (inicialmente indicadas como dificuldades pela PI). Por fim, a PI Lara indicou avanços no processo de raciocínio lógico e na escrita de seus alunos bem como no comportamento dos mesmos, nos momentos de realização de trabalhos em grupo.

As contribuições e aprendizagens para a prática docente foram as mais recorrentes nas narrativas das professoras iniciantes. Percebemos que o “Aperfeiçoamento da prática docente”, foi o mais citado, considerado por todas as professoras participantes deste estudo como uma contribuição efetiva do programa para elas.

Outras duas contribuições bastante destacadas pelas docentes, que também prevaleceram nas narrativas de todas as docentes iniciantes, foram: habilidade em perceber o nível de aprendizagens dos estudantes e o desenvolvimento da Autonomia ao planejar as aulas, ao desenvolver as atividades diversificadas e específicas para cada aluno, de acordo com as singularidades, dificuldades, especificidades.

Além dessas, a Reflexão na/para/sobre a prática docente foi bastante pontuada pelas docentes iniciantes como uma aprendizagem, uma contribuição proporcionada pelo programa. (Alexia, Ananda, Elane, Lara).

Nas narrativas e produções das professoras Alexia e Lara notamos uma evolução na forma de lidar com o comportamento dos estudantes em sala e ainda um aperfeiçoamento da Base de Conhecimento para o Ensino e do processo de Raciocínio Pedagógico, das mesmas.

A professora iniciante Lara foi a que mais destacou aprendizagens e contribuições. A docente destacou ainda a construção de novas habilidades, novas formas de ensinar, de interagir com os alunos e com o conteúdo e uma melhoria na organização da rotina em sala de aula.

A professora Ananda citou uma melhoria no que diz respeito a relação teoria e prática em sala de aula, e ainda aprendizagens sobre novas estratégias avaliativas, sendo está também mencionada pela PI Elane.

Todas essas contribuições só foram possíveis por meio do trabalho de mentoria realizado pelo PHM, no qual as professoras consideradas experientes auxiliaram as

iniciantes no processo de repensar, refletir, reanalisar e efetivar a prática docente de maneira mais satisfatória e efetiva.

Ao buscarmos evidências que revelassem as contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo PHM para o desenvolvimento profissional docente das professoras iniciantes, chegamos às seguintes conclusões:

Tanto a PI Alexia quanto a Elane destacaram aprendizagem sobre Educação, o papel e responsabilidades do professor, a importância da profissão docente e a identidade docente. Alexia e Ananda pontuaram o aperfeiçoamento dos conhecimentos em relação ao contexto da Sala de aula, os alunos; sobre a prática docente; a importância de perceber as especificidades das crianças, e outras.

Lara citou a aprendizagem sobre o planejamento e sua relevância como um tema tratado no programa e que contribuiu/vai contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Já Ananda e Elane destacaram que o programa foi muito importante para a superação/diminuição de uma das várias lacunas deixadas pela formação inicial, como exemplo citaram: a relação teoria e prática. Esta foi uma demanda formativa inicialmente manifestada ao programa pelas respectivas docentes.

O Processo de reflexão docente também aparece como uma contribuição para o desenvolvimento profissional docente, sendo um tema recorrente nas narrativas das professoras Ananda, Elane e Lara.

Frente a essas contribuições, confirmamos a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um continuum e não apenas um evento. Que a aprendizagem da docência acontece ao longo da vida e não se limita apenas a experiências pontuais, mas a várias outras situações. Os professores estão constantemente aprendendo e ensinando e, muitas vezes, aprendendo a ensinar ensinando. Mas também sabemos que esse processo pode ser melhor percorrido quando “novos professores trabalham com os professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar” (CRUZ et al. (2020, p.9).

Esses resultados só reforçam a discussão proposta neste estudo, ou seja, o quanto programas como o PHM são importantes para o desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (2019) defende a criação de espaços como o PHM, denominado por ele como terceiro espaço/ “casa comum”.

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores ligando a universidade e a “cidade”, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como “escolas formadoras”. A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propício a formação dos jovens professores. Este

terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas (NÓVOA, 2019, p. 213).

Os programas de indução à docência buscam auxiliar não somente os professores em início de carreira, mas também aqueles mais experientes no processo de construção de seu desenvolvimento profissional. O professor experiente, por meio do trabalho de mentoria ao docente iniciante, busca auxiliá-lo a analisar a sua própria Base de Conhecimento para o Ensino e a buscar meios de ampliá-la, tendo como ponto norteador, como objetivo principal, a aprendizagem dos alunos (REALI et al., 2008).

Nesse sentido, espaços/iniciativas como a do PHM são considerados de grande relevância para o desenvolvimento profissional docente, à medida em que promovem aprendizagens e experiências relevantes para a formação do professor e para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Percebemos que as demandas expostas inicialmente vão ao encontro das contribuições/aprendizagens especificadas, o que evidencia um resultado positivo do Programa Híbrido de Mentoria para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes.

A prática docente foi uma demanda formativa bastante mencionada pelas Professoras iniciantes ao ingressarem no programa. Questões sobre planejamento e desenvolvimento das aulas, elaboração de atividades, estratégias de ensino, materiais específicos para os alunos, entre outros. Ademais, esses mesmos tópicos foram destacados como aprendizagens e contribuições proporcionadas pelo programa.

Assuntos relacionados à insegurança, ao ser professor, ao modo de lidar com a família, com a gestão da escola, com materiais, bem como questões mais burocráticas foram alguns temas destacados pelas docentes iniciantes (participantes do PHM) como demandas. E, posteriormente, foram vistos pelas iniciantes como contribuições promovidas pelo programa, à medida que as professoras demonstraram ter construído conhecimentos nesse sentido, melhoraram sua prática, reflexão e reanalisaram suas práticas em sala de aula.

Além disso, identificamos que as contribuições proporcionadas pelo Programa Híbrido de Mentoria, na perspectiva das iniciantes, vão para além das demandas iniciais manifestadas por elas. As professoras iniciantes, participantes deste estudo, destacaram em suas narrativas e produções, um desenvolvimento significativo no que se refere à formação e profissão docente, destacando: o processo reflexivo, aperfeiçoamento do processo de raciocínio pedagógico, o ser professor (bom professor), dentre outros.

Observamos, com base nos resultados obtidos, vários momentos de envolvimento das docentes iniciantes em processos reflexivos, durante a participação no programa Híbrido de mentoria. Sendo que essas ações e avanços só podem ser percebidos após um tempo de trabalho junto às professoras experientes.

Ficou evidente que o envolvimento das professoras iniciantes em processos reflexivos, durante a participação no programa, levou a um aperfeiçoamento da base de conhecimento para o ensino, do trabalho docente com os estudantes em sala de aula, da construção de novas estratégias de ensino e de avaliação dos alunos.

As docentes passaram a compreender a relevância da prática reflexiva docente para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Além disso, perceberam que essa reflexão precisa ser utilizada, também, como forma de identificação e compreensão das especificidades, necessidades e dificuldades dos alunos, no intuito de que esse entendimento torna possível a realização de um planejamento pedagógico mais direcionado e quem sabe mais assertivo.

Com base nas narrativas e produções desenvolvidas pelas professoras iniciantes, percebemos uma forte presença do processo de reflexão docente como um meio de realização das interações e atividades entre Mentora e PI.

Observamos, ainda, um avanço na percepção e realização do trabalho colaborativo. As docentes iniciantes compreenderam a importância do trabalho em conjunto, da troca de conhecimentos, de experiências e informações entre os pares, entre PIs e mentoras, entre o professor e a comunidade escolar, entre professor e os pais/responsáveis pelos alunos, entre estes e o docente, para um processo de ensino aprendizagem de maneira mais satisfatória e com melhores resultados.

As professoras iniciantes entenderam a relevância do seu papel junto à sociedade. Aprenderam que a troca de experiências e conhecimentos entre os pares é um meio fundamental para o desenvolvimento profissional e para a aprendizagem da docência. Elas construíram conhecimentos sobre políticas públicas, sobre programas e materiais escolares, sobre legislação educacional etc.

Na seção a seguir são tecidas as considerações finais a respeito do presente estudo, desenvolvidas com base em todos os dados coletados, bem como nas análises realizadas e discussões construídas até aqui.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, inferimos o quanto se faz relevante a presença de programas de indução à docência como o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional de professores, principalmente no acompanhamento e auxílio nas demandas formativas dos docentes nos primeiros anos de profissão.

O intuito desta pesquisa foi compreender se e de que maneira o PHM contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que participaram da iniciativa. Frente aos resultados encontrados, tivemos a oportunidade de perceber diversas contribuições e aprendizagens construídas pelas professoras a partir da interação com as mentoras.

Com base nos depoimentos das professoras iniciantes, percebemos que a grande motivação pela procura ao programa de mentoria estava intrinsecamente relacionada à busca pelo apoio de professores experientes para auxiliá-las na melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional. Notamos que elas têm a compreensão de que essas interações podem proporcionar crescimento profissional e que a troca de experiências oportuniza melhores aprendizagens.

As expectativas pontuadas pelas docentes vão ao encontro dos motivos que as fizeram ingressar, e dizem respeito à possibilidade de troca de experiências com professores mais experientes que pudessem ajudá-las na prática docente em sala de aula, tirar dúvidas surgidas no dia a dia, auxiliar na elaboração de atividades, no encaminhamento das aulas e acompanhamento e melhor desenvolvimento dos alunos.

Ao analisarmos possíveis elementos que viessem evidenciar a Base de Conhecimento para o Ensino (das professoras iniciantes) percebemos a presença maior de saberes relacionados ao conhecimento pedagógico geral, por outro lado, poucas referências em relação ao conhecimento do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Entendemos que o conhecimento pedagógico do conteúdo leva um tempo para ser desenvolvido/construído, e que isso não acontece de um dia para o outro. A aprendizagem da docência é um processo contínuo, ou seja, está em permanente construção/desenvolvimento, sendo, então, compreensível que professores que ingressaram recentemente na carreira docente não possuam todos os conhecimentos e habilidades necessárias para uma efetiva ação docente. Essa construção requer tempo, estudo, experiências e vivências.



Sobre as contribuições e aprendizagens desenvolvidas durante a participação no PHM, tivemos a oportunidade de encontrar evidências claras e que demonstraram o quanto o programa foi importante no desenvolvimento tanto da aprendizagem dos alunos, quanto das docentes em questão. Aprendizagens relacionadas à prática docente, ao ser professor, à construção de novos conhecimentos, novas habilidades, estratégias de ensino; ao modo de lidar com o comportamento das crianças em sala de aula, como desenvolver um planejamento, como avaliar a aprendizagem dos alunos e todo o processo de ensino aprendizagem etc. Para os alunos, as contribuições percebidas eram relativas ao avanço das mesmas na leitura e escrita, na realização de cálculos matemáticos, no comportamento em sala e na realização de trabalhos em grupo.

Em síntese, uma série de benefícios que, com certeza, foram/são de grande relevância para o crescimento pessoal e profissional das docentes e para a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

O presente estudo contribuiu, ainda, para pensarmos o próprio programa, isto é, sua dinâmica. No sentido de perceber as atividades desenvolvidas, os limites e dificuldades evidenciadas pelas docentes iniciantes, bem como as contribuições proporcionadas. Com o intuito de aperfeiçoar/melhorar o trabalho de formação e acompanhamento docente.

Notamos que o PHM traz em sua essência características de grande relevância para o desenvolvimento profissional docente, principalmente no acompanhamento a professores em início de carreira. Suas propostas vão ao encontro do que a literatura defende que uma iniciativa de apoio e auxílio a iniciantes tenha. Analisamos adequado o modelo e o como as ações são desenvolvidas pelo mesmo: iniciativa baseada em literatura específica sobre o tema, com autores de renome; critérios de seleção dos participantes, bem definido; princípios e objetivos elaborados de maneira assertiva; grupo de pesquisadores empenhados e espírito de sua responsabilidade; realização do trabalho de mentoria de forma articulada com a realidade dos docentes; o trabalho colaborativo como meio para desenvolvimento das ações do programa; um ambiente intergeracional, dentre outras características.

Entendemos o quanto o PHM configurou-se como uma experiência formativa exitosa com foco social, ao realizar o acompanhamento do desenvolvimento profissional de professores, tanto iniciantes quanto experientes, que a partir de suas ações, os resultados oriundos podem ser percebidos no contexto escolar, nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos em sala de aula, proporcionando uma melhoria na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Pensando na possibilidade de continuidade do programa e em maiores e melhores resultados, a sugestão que poderíamos indicar seria: uma aproximação maior entre professores experientes e iniciantes, no sentido de uma percepção mais ativa (presencialmente) do contexto de atuação das professoras iniciantes. Porém essa sugestão vai depender muito de outras questões, como: tempo, recurso e disponibilidade, tanto das mentoras quanto das PIs e da instituição escolar.

Este estudo contribuiu para o fortalecimento de discussões sobre a importância de voltarmos nosso olhar e ação para o apoio aos docentes iniciantes. E, mais ainda, para percebermos a relevância de iniciativas de acompanhamento, como o PHM, para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes; o quanto é importante a implementação de programas que auxiliem o docente nos primeiros anos de carreira, ajude-os a superar os vários desafios que a profissão docente impõe, a compreender o papel do professor no contexto social, na vida dos estudantes; a perceber a relevância de uma educação de qualidade como ferramenta de transformação social.

Destacamos o desenvolvimento profissional docente como um processo *continuum*, que se constitui de diferentes fases. Cada docente perpassa por esse caminho de forma única, subjetiva. Cada etapa tem suas especificidades, características, dificuldades, aprendizagens, alegrias e conquistas. Uma dessas fases é a chamada fase de indução, ou período inicial da carreira docente. Sendo este período o tema central deste estudo.

Percebemos o início da docência como um dos momentos mais marcantes no processo de desenvolvimento profissional docente, o mais difícil, mas também o que proporciona as maiores descobertas e aprendizagens para os docentes iniciantes, trazemos dados que evidenciam tal afirmação.

Consideramos, ainda, que a prática docente é imprevisível, dinâmica e relacional. Ou seja, até mesmo professores experientes podem passar por situações difíceis e terem que fazer uma reestruturação de sua prática e de seus conhecimentos. Ao se deparar com novos contextos, novas situações, a exemplo do momento vivenciado nos anos de 2020 e 2021 – o ensino remoto face à pandemia da Covid-19 – até mesmo os professores com bastante tempo de sala de aula tiveram que se adaptar, procurar novas estratégias e se reinventar.

Nosso estudo proporcionou uma discussão bastante consistente acerca dos saberes, das fontes de aprendizagem docente, dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permeiam todo o processo de formação e atuação docente e que podem servir de contribuição para repensar/reorganizar os currículos e práticas dos cursos de formação inicial. Que esses cursos percebam a relevância de uma formação docente contextualizada e

significativa, que proporcione aos licenciandos, desde os primeiros anos de curso, momentos formativos, nos quais tenham a oportunidade de perceber e vivenciar a profissão docente, que possibilitem trocas de conhecimentos e experiências junto a outros professores (mais experientes). Porém, entendemos que nestes primeiros momentos, durante o curso de formação inicial, as práticas docentes proporcionadas são sempre simuladas, ou seja, o estudante ainda não é de fato professor, não tem, ainda, uma turma sob sua responsabilidade, mesmo assim são relevantes para o desenvolvimento profissional do estudante, para sua futura atuação no contexto escolar.

Além disso, esta pesquisa promoveu uma discussão quanto a necessária e urgente parceria universidade-escola, no intuito de auxiliar e acompanhar estudantes egressos de licenciaturas nos seus primeiros anos de inserção docente. E, mais ainda, uma tentativa de sensibilizar professores experientes sobre a importância de seu apoio e parceria a estes docentes principiantes.

Este estudo apresenta resultados, mas também deixa algumas questões em aberto e que podem servir como desdobramentos para pesquisas futuras, são elas: quais as características estruturantes do Programa Híbrido de Mentoria? Quais são os limites e possibilidades da adoção de uma abordagem híbrida para a condução de um programa de mentoria docente? Quais resultados o PHM proporcionou desde o seu primeiro ano de implementação até sua finalização em 2020? É possível analisar como/com quem/por meio de que, as docentes iniciantes aprendem a ensinar? O que interfere nesse processo de aprender a ensinar? Como se encontram hoje, as primeiras docentes que participaram da iniciativa? As contribuições do PHM podem ser percebidas e reativadas mesmo depois de anos de saída e participação no PHM?

Finalizo esta pesquisa com sentimento de gratidão, por tudo que vivi nestes dois anos de mestrado. Percebi que estou totalmente diferente do ano que ingressei. Não falo apenas na questão profissional, mas também pessoal. A pessoa/professora Janailza, que se deslocou do interior do Piauí, em 2019, para o estado de São Paulo, para iniciar os estudos no programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, hoje, 2021, já não é mais a mesma. Todas as experiências, vivências, aprendizagens, amizades, momentos vividos nestes dois anos contribuíram e irão contribuir para os próximos passos que pretendo seguir. O programa e todos que dele fazem parte foram/serão muito importantes para minha formação, à medida que me proporcionaram aprendizagens de grande relevância para minha futura atuação profissional.

O ingresso no mestrado reafirmou em mim a vontade em continuar essa trajetória no campo da pesquisa científica, bem como na docência na Educação superior. Durante as disciplinas tive a oportunidade de aprender mais do que esperava, refiro-me não apenas ao conteúdo científico, mas também às aprendizagens não percebidas e nem possíveis de serem descritas em papel, mas sentidas no coração. O afeto de cada professor, a disponibilidade em ajudar, em explicar, em orientar; os momentos de diálogo, troca de experiências; todos estes foram importantes fatores para minha permanência e finalização do curso. E hoje, só tenho a agradecer.

Construí conhecimentos sobre o que é ser professor (bom professor), importância do trabalho docente partir das subjetividades dos alunos, em compreender de maneira prévia as necessidades e características dos estudantes; como planejar a prática pedagógica de modo a suscitar o interesse e aprendizagem dos estudantes; a necessidade de uma prática docente reflexiva constante, dentre outros.

Além disso, no programa, na companhia das professoras e colegas de estudo construí laços de amizade que levarei comigo pra sempre, experiências e momentos que ficarão guardados em minha memória e que serão sempre reativados com muito carinho. Espero, um dia, poder retribuir de alguma forma todo aprendizado construído, compartilhado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Poder contribuir na formação de outros professores, dispondo de uma formação humana, colaborativa, dialógica e significativa, como foi a minha nesta instituição que hoje faz parte da minha trajetória de vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

ANJOS, D. D. dos; NACARATO, A. M. **Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4275120, jan./dez. 2020

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço.** 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2016.

CESÁRIO, P. M. **Programa Híbrido de Mentoria: Contribuições Para a Aprendizagem da Docência de Professores Iniciantes.** Relatório de Tese de qualificação. UFSCar, 2019.

COLE, A. L., & KNOWLES, J. G. **Teacher development partnership research: A focus on methods and issues.** *American Educational Research Journal*, 30, 473-495, 1993.

CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

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

CLAUDININ, D.J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

DAY, C. **A Resiliência, os professores e a qualidade da educação.** In: FLORES, M. A; COUTINHO, C. Formação e Trabalho docente: diversidade e convergências. Santo Tirso, PT; De FACTO Editores, 2014.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. **Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas.** In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência.** Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física.** In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, ANPED. Anais. 2005.

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 à docência.** 2005, 216 p. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2005.

Ferreira, L. G. (2014). **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIORDA, M.Z; HOBOLD, M de S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas.** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.55/ p.308-326/ MAIO-AGOSTO. 2017. eISSN 1981-8106.

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção: programa de formação online de mentores da UFSCar.** 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. 2016.

GOBATO, P. G. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes.** 2020. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes.** Cadernos de pesquisa. V.47. n.166, p.1396-1413 out./dez.2017.

GUEDES- PINTO, A.L. **Memorial de formação: registro de um percurso.** Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. Acesso em: dezembro de 2019.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed. 2010.

IMBERNON, F.. **Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo.** Revista Brasileira de Formação de Professores. 2009.

LAGOEIRO, A. **Trilhando os caminhos do início da docência:** Concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019, 298f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2019.

LEÃO, A. M. C.; CARNEIRO, R. K. C.; BULZONI, A. M. M. C. **As necessidades formativas do professor iniciante:** os desafios da diversidade na escola. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-18, e4217123, jan./dez. 2020.

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013, 288 p.

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, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

MASSETTO, Debora Cristina. **Formação de professores iniciantes:** o programa de mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2014.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores.** 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. 2018.

MARCELO, C.; VAILLANT, D.. **Desarrollo profesional docente:** como se aprende a enseñar? Narcea, Espanha, 2009.

MARCELO C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 de jan.2019.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica.** Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017

MARCELO GARCIA, Carlos. **Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida.** Educar, n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>.

MARCELO, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 de jan.2019.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional.** Currículo sem fronteiras, v.19, n.1, p.113-133, jan/abr.2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S Shulman.** Santa Maria, v.29, n.2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Desenvolvimento Profissional da Docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem.** Pro-posições. V.1, n.4, p.97-109. março.2000.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos – SP: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

NEVES JUNIOR, I. J.; MACHADO, F. M.; SILVA, A. S. Efetividade do uso de ferramentas de ensino à distância como apoio ao ensino presencial, na percepção dos docentes e discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Católica de Brasília. In: **7.º Congresso USP Iniciação Científica em Contabilidade**, 2010, São Paulo. 7.º Congresso USP Iniciação Científica em Contabilidade, 2010

NIEVES, M. R. G. **O Professor Iniciante de Língua Inglesa e a Influência do Mentor na Construção de seus Conhecimentos Profissionais**, 2017. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2017.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017

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.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação.** Revista de Educação Pública (UFMT), v.20, p.289 - 305, 2011.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 26, n. 3, 2010

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar.** 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Programa de Pós-Graduação em educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, SP, 2017.



PERU, Lei N.º 29944. **Ley de Reforma Magisterial**. Lima, Peru, 2012.

PIERI, G. dos S. de. **Experiências de Ensino e Aprendizagem**: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar, 2010. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2010.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

POULSON, L. **Paradigm lost? Subject knowledge, Primary teachers and education policy**. *British journal of educational studies*, v. 49, n. 1, março, pp 40–55. 2001.

PRÍNCIPE, L. M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação**. 231f. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. **Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores**. *Currículo sem fronteiras*, v.19, n.1, p. 60-80, jan/abr.2019.

RABELO, A. O. **Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante**. *Currículo sem fronteiras*, v.19, n.1, p. 81-96, jan/abr.2019.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P., MIZUKAMI, M. da G. N. **Programa de mentoria online**: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95.

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. 2019. 446 p. (Relatório final. Processo: 2016/25412-8. Divulgação restrita).

RODGERS, C. **Descriptive feedback**: student voice in K-5 classrooms, *Australian Australian Educational Researcher* · February 2018 *Aust. Educ. Res.*  
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0263-1>

RODGERS, C. **Defining Reflection**: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, v.104, n.4, p.842-866, 2002.

RODGERS, C.; SCOTT, K. **The development of the personal self and professional identity in learning to teach**. In COCHRAN-SMITH, M; FEIMAN-NEMSER, S; MCINTYRE, D. J. e DEMERS, K. E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. New York, NY: Routledge. pp. 732-755. 2008.

SANTANA, M. S. da S. **O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2015

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional docente de professores.** 2008, 262f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2008.

SILVA, R. S. **Moodle para autores e tutores.** 2 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Novatec Editora, 2011.

SILVA, J. F. F. da. **Processos de Construção da Identidade de Mentoras Iniciantes,** 2020. 151p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2020.

SILVA, F. M. R. C. da; MOREIRA, L. P. **Professores iniciantes em escolas de periferia: desafios da “sobrevivência” na sala de aula.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4183122, jan./dez. 2020.

SILVA, V. F.; FREITAS, M. S. **Necessidades formativas de docentes da educação básica: análise de um curso de formação continuada em centro de ciências.**  
**Intrumento:** Revista de Estudos, Pesquisa e Educação, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016.

SILVEIRA, M. de F. L da (Org.). **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê?** O que dizem alguns estudos. Revista educação & linguagem • ano 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

SHULMAN, Lee S. SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983.

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

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VALLI, L. **Reflective education cases and critiques.** Bew York: State University of New Press, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Eu, professora: uma narrativa autobiográfica.** Linhas críticas, Brasília, DF, v.16, n.30, p.183-191, pan./ jun. 2010.

VAUGHAN, N. e Cloutier, D. **Evaluating a blended degree program through the use of the NSSE framework**, British Journal of Educational Technology Vol 00 No 00 2016 00–00 doi:10.1111/bjet.12537

VAN SCHAİK, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). **Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups**. Teaching and Teacher Education, 84, 30–43. doi:10.1016/j.tate.2019.04.019.

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.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2013.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso)

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Education – University of Washington-Seattle Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. **Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education**. Journal of Teacher Education, v. 31, n. 6, p. 45-49, 1980

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1. Panorama dos trabalhos encontrados nas buscas realizadas na BDTD

Nº	Título/autor	Tipo /ano de publicação	PARTICIPANTES	DOCUMENTOS	OBJETIVOS	RESULTADOS
01	Experiências de ensino e aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCAR  Graciele dos Santos de Pieri	Dissertação – 2010	Três professoras iniciantes e de uma mentora.  Programa de Mentoria-PM  Estudo de Caso	Análise dos questionários, inicial e final do PM Atividades produzidas e desenvolvidas, entre PI e mentora, sobre o tema alfabetização As interações entre mentoras e professoras iniciantes (narrativas online) e os anexos das mensagens Entrevista presencial com a mentora Entrevista online com as professoras	Investigar as aprendizagens, desenvolvidas durante o programa - PM Foco: experiências de ensino e aprendizagem, voltada para a Alfabetização	- Indicar a importância de experiências de ensino aprendizagem para a aprendizagem das iniciantes; - A urgência de promover o acompanhamento de professores iniciantes, tendo como ponto de partida os dilemas e dificuldades encontradas por eles neste período da carreira.
02	Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes  Fernanda Migliorança	Tese-2010	Interação mentora e professoras iniciantes  Programa de Mentoria - PM	Três estudos de caso Descritivo-analítica Linhas do tempo	Investigar a contribuição do PM para o desenvolvimento de aprendizagens de três professoras iniciantes Desenvolvimento profissional docente Base de conhecimento Dilemas, dificuldades e ansiedades neste início de carreira	- Os resultados apontam para muitos dilemas, dificuldades e ansiedades presentes no período de iniciação à docência. - Professores iniciantes – necessidade serem amparados por professores mais experientes e bem sucedidos
03	Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco  Debora Cristina Massetto	Dissertação – 2014	10 professoras, ex-participantes do programa  Programa de Mentoria Online	Questionário online 10 professoras ex-participantes do programa Entrevista semi estrutura via Skype com 2 professoras Narrativas - dados realizados durante o programa	Analisar se e de que maneira o PM contribuiu para a formação das professoras iniciantes	- Apontam o início da carreira como um momento caracterizado por angústias, insegurança e desespero; - Apontam que a participação no programa de mentoria promoveu aprendizagens, mediante interações entre as mentoras, que ajudaram no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de carreira
04	O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem emocional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência  Lilian Aparecida Ferreira	Tese – 2005	2 professores iniciantes- Educação Física Pesquisa intervenção Modelo Colaborativo- construtivo de formação continuada Interação pesquisador-professor	Diários de aula Entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas  Programa de iniciação à docência baseado em mentores	Analisou a aprendizagem profissional de dois professores de educação física iniciantes, que participaram do programa de iniciação à docência de uma Mentora (a autora da tese) Contribuições, do programa de iniciação à docência, para o desenvolvimento profissional docente de professores, iniciantes, de educação física	- Professores iniciantes indicaram ter vivenciado uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais, dificuldade para compreender os alunos, a direção e os outros docentes, o espaço físico e os materiais. - Ao longo do programa eles afirmaram que passaram a entender melhor todo o contexto anteriormente descrito. - No processo de aprendizagem os PIs construíram inúmeras estratégias de ação, estabeleceram rotina, fizeram acordos com os alunos negociaram com a direção e com os outros professores - O programa de iniciação à docência baseado em mentores contribuiu para a promoção de aprendizagens relacionadas as necessidades características do início da docência.
05	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço  Luciana Cristina Cardoso	Tese – 2016	Licenciandas pedagogia à distância  Professoras experientes Professoras pesquisadoras  Três diádes (mentora/licencianda)	Narrativas escritas – elaborada pelas participantes Estudo de caso múltiplos Pesquisa intervenção  Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Portal dos professores – UFSCar Espaço Híbrido de Formação – 3º Espaço	Analisar limites e possibilidades de um espaço híbrido Analisar processos de construção de conhecimentos necessários para o exercício da docência Compreender como os conhecimentos teóricos e práticos se interligam Constituição da base de conhecimento para o ensino Entender se o espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de natureza diversa em benefício da aprendizagem da docência	- Indicaram que aprender a ensinar e ser professor são processos que se aprimoram ao longo da vida, altamente influenciados por experiências anteriores, formais ou informais, relativas ao exercício da docência e pelos contextos específicos de atuação. - Sugeriram que a demanda formativa para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se centrou no processo que envolve o domínio do conhecimento pedagógico geral. - Identificou-se pouca habilidade para planejar intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças, mesmo se tratando de professoras experientes. - Enquanto espaço formativo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), revelou-se como ferramenta viável para a articulação entre os conhecimentos advindos de suas participantes (mentoras, licenciandas e pesquisadoras-formadoras) e para aproximações entre a universidade e a realidade de trabalho das professoras. - Enquanto articulador de relações entre teoria e prática, o espaço híbrido potencializou o exercício reflexivo, principalmente no caso das licenciandas, mas enfrentou algumas dificuldades em razão do uso exclusivo de narrativas escritas, sobretudo no caso das professoras experientes (mentoras).
06	Trilhando os caminhos do início da docência: Concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor  Aline Iagoeiro	Tese – 2019	- Cinco professoras licenciadas em Pedagogia e que se encontram em início de carreira.  Grupo colaborativo online denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)	Os dados analisados referem-se às atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a uma narrativa elaborada após a conclusão da ReAD, contemplando aspectos relacionados ao percurso formativo e às práticas pedagógicas.	Investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência.	- Influência que as experiências e os contextos da vida das participantes exerceram sobre diversos momentos de seu percurso, desde a escolha da docência até a tomada de decisões necessária no início de carreira. - Os resultados destacam o papel desempenhado pela ReAD e as aprendizagens proporcionadas por meio do diálogo intergeracional online no decorrer das atividades desenvolvidas. - Constatou-se que o estímulo à retomada das próprias experiências possibilitou às participantes uma leitura mais articulada e reflexiva sobre a própria trajetória. - Reconhecer-se nas experiências partilhadas pelos colegas com os quais dialogaram e desenvolver uma compreensão mais fundamentada do momento da carreira no qual se encontram. - Mostrou-se revelador para as participantes, ao perceberem os acontecimentos de suas vidas como experiências desencadeadoras de aprendizagens. - Indicou ainda o potencial formativo contido nas redes de aprendizagem e nas contribuições que propostas formativas pautadas no diálogo intergeracional podem trazer à formação docente e, de modo especial, como estratégia de apoio ao professor iniciante.
07	O Professor Iniciante de Língua Inglesa e a Influência do Mentor na Construção de seus Conhecimentos Profissionais.  Maria Rosário Garcia Nieves	Dissertação – 2017	Pesquisa de caráter exploratório Pesquisa bibliográfica e de literatura  Questionários 151 participantes na primeira fase – 35 questões  42 segunda fase da pesquisa- seis questões	Dados empíricos se deu por conta de questionários exploratórios divulgados em grupos em redes sociais Questões objetivas e subjetivas	Analisar a influência do mentor no desenvolvimento dos conhecimentos inerentes à profissão docente de Língua Inglesa, desmembrando-o nos seguintes objetivos específicos. Identificar um perfil do Professor Iniciante de Língua Inglesa e sua destinação profissional inicial; Identificar e analisar os diferentes conhecimentos presentes na prática docente de professores iniciantes de Língua Inglesa Investigar possíveis influências da mentoria em suas práticas pedagógicas.	- Apresentaram perfis do professor iniciante de Língua Inglesa, influência da formação docente em sua prática e as influências positivas do acompanhamento de mentores ou colegas mais experientes, como aumento na confiança em sala de aula e na construção de conhecimentos profissionais, como a fusão do conhecimento específico de Língua com o conhecimento Pedagógico, gerando o Conhecimento Pedagógico do Ensino de Língua Inglesa
08	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa Maiane Santos da Silva Santana  Universidade federal da Bahia Programa de pós-graduação em Educação	Dissertação-2015	14 professoras iniciantes (sendo 7 egressas do PIBID e as demais não) 8 coordenadores pedagógicos, que falaram sobre as experiências das professoras iniciantes,	Entrevistas semiestruturadas Gravadas e depois transcritas	Analisar as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na iniciação profissional docente dos egressos desse Programa, mais especificamente, na dimensão da profissionalidade.	- Professoras iniciantes avaliaram muito positivamente o Programa e assinalam que o mesmo se sobressaiu, principalmente, nas suas habilidades para gerir as turmas e desenvolver os planejamentos. Já nas dimensões do domínio de conhecimento específico e avaliação, não houve tantos impactos, uma vez que foram aspectos menos trabalhados nos projetos institucionais que elas participaram. Assim, o nível de contribuição que o Pibid proporciona é relativo a forma como os projetos são operacionalizados, as atividades desenvolvidas e o tempo de permanência do bolsista no Programa.

## Apêndice 2. Ambiente Virtual de Aprendizagem – PI Alexia

Atividade Solicitada/desenvolvida pela mentora	Objetivo	Ferramenta
<b>Fórum de Apresentação</b>  (não tem dados/narrativas)	Tirar dúvidas que surgirem em relação às atividades, leituras, ferramentas disponibilizadas nesta unidade, entre outros temas importantes.	Fórum
<b>Diário Reflexivo</b>	Registrar suas experiências e reflexões sobre a docência.	Diário
<b>UNIDADE 1</b>		
<b>Realizando um balanço das ações no primeiro semestre</b>	Realizar um balanço das atividades desenvolvidas no primeiro semestre.	Tarefa
<b>UNIDADE 2 - LEITURA EM FOCO</b>		
<b>LEITURA EM FOCO</b>	Disponibilizar material de apoio e sugestões de práticas de ensino - trabalhar leitura de texto	Pasta
<b>Leitura em foco</b>	Realizar uma Tarefa para sistematização do trabalho.	Tarefa
<b>Reflexões sobre a leitura</b>	Destinado à perguntas e reflexões sobre as atividades de leitura, sugestões, discussão sobre a leitura dos textos e das atividades realizadas.	Fórum
<b>UNIDADE 3</b>		
<b>Corrigindo textos na escola</b>	Auxiliar na correção dos textos produzidos pelos alunos	Tarefa
<b>Corrigindo textos na escola</b>	Auxiliar na correção dos textos produzidos pelos alunos	Fórum
<b>MÓDULO 4</b>		
<b>Realizando um balanço das atividades desenvolvidas em 2019</b>	Realizar um balanço das atividades desenvolvidas no primeiro semestre.	Tarefa

**Fonte:** elabora pela autora com base nas informações contidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem

### Apêndice 3. Ambiente Virtual de Aprendizagem – PI Ananda

Atividade solicitada pela mentora	Objetivos	Ferramenta
Fórum de notícias	Divulgar notícias pertinentes ao programa e as participantes	Fórum
Fórum interação entre mentor(a) e professores(as) iniciantes.	Fórum destinado para a interação entre mentor(a) e professores(as) iniciantes	Fórum
Fórum de interação geral entre Professora Iniciante Ananda e Mentora V.	Fórum destinado para a interação entre a mentor(a) Viviani e a professora Ananda	Fórum
Atividade: Expectativas iniciais sobre a mentoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar sobre as expectativas com relação ao Programa Híbrido de Mentoria (PHM).</li> <li>- Descrever as motivações que a mobilizaram procurar pelo Programa.</li> <li>- Contar as aprendizagens que a professora pretende construir no programa e quais elementos acha que precisa fornecer para dar subsídios que permitam o programa auxiliá-la nesse momento inicial de sua carreira</li> </ul>	Tarefa
Arquivo: A organização dos alunos para as situações de recuperação das aprendizagens: uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula	Arquivo disponibilizado pela mentora, para a professora iniciante, com base na demanda formativa desta, sobre trabalhar a multiplicação em sala de aula.	Página
Diário do(a) Professor(a) Iniciante	Narrar lembranças, vivências, experiências, reflexões pertinentes a fase da carreira docente que a professora iniciante está vivenciando. Tem o intuito de revisitar as memórias sobre situações vividas na escola e/ou relativas à docência, narrar os sentimentos, as dificuldades, as alegrias, bem como as parcerias e apoios que teve e também aqueles que gostaria de ter tido.	Diário
Narrativa sobre o próximo semestre letivo	Descrever e refletir sobre as expectativas, medos e receios que tem para o <b>semestre seguinte</b> . Para auxiliar nas reflexões, há sugestões, pense: Como você se imagina atuando como professora no próximo semestre? Quais são seus sentimentos, preocupações, dúvidas, medos e expectativas positivas diante desse novo desafio?	Tarefa
Replanejamento - reorganizando o contexto profissional	Descrever seu contexto de trabalho deste <b>segundo semestre</b> para que possamos pensar em suas necessidades nesse momento. Traçar um perfil da turma e o que espera deles até o final do ano, ou seja, o que quer que eles de fato aprendam.	Tarefa
Narrativa "Descrição de contexto e expectativas"	Elaborar uma narrativa traçando um perfil de sua nova turma, da escola e das expectativas para este ano.	Tarefa
Narrativa "Como eu aprendi divisão e como eu quero que eles/elas se lembrem de ter aprendido"	Elaborar uma narrativa descrevendo suas lembranças sobre como aprendeu divisão e como pretende deixá-la registrada na memória de suas crianças.	Tarefa
Fórum "Trocando práticas de êxito - aprendizagens em parceria"	Compartilhar atividades que tenham trazido uma boa vivência.	Fórum

Fonte: elabora pela autora com base nas informações contidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem

## Apêndice 4. Ambiente Virtual de Aprendizagem – PI Elane

Atividade solicitada pela Mentora	Objetivos	Ferramenta
<b>Diário reflexivo</b>	Registrar as experiências e reflexões no início de carreira. Registrar outras experiências e reflexões sobre a docência além daquelas solicitadas.	Diário reflexivo
<b>Fórum de Dúvidas</b>	Espaço destinado à postagem de dúvidas que vierem a surgir	Fórum
<b>Memorial de formação</b>	Espaço contendo material relativo à “memórias de formação”. Dois arquivos em PDF que traz uma discussão sobre a trajetória profissional de professores, e sobre as características e histórias presentes em um memorial de formação.	Página
<b>Analisando um memorial de formação</b>	Produzir um texto reflexivo considerando os seguintes elementos da narrativa: Escolarização - Fatos e pessoas marcantes no período de escolarização do professor. Escolha da docência – Influências que determinaram a escolha da profissão. Início da docência – Início da docência do professor; identificação de alguns elementos surgidos ao longo desse período: dilemas, conflitos, dúvidas, experiências marcantes, dificuldades e estratégias utilizadas para vencê-las; dilemas não resolvidos. Outras etapas da carreira docente – Ocorrências durante a trajetória profissional dos professores. Etapas e mudanças vivenciadas. Análise pessoal de suas trajetórias profissionais	Tarefa
<b>Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação</b>	Retomar a trajetória profissional e escrever sobre as experiências formais ou não de aprendizagem da docência. Recuperar histórias, você possa rever escolhas, reconsiderar contextos, compreender fatos, estabelecer relações.	Tarefa
<b>Complementando o memorial de formação</b>	Refletir sobre as experiências vividas na formação inicial e nas experiências profissionais que vem participando desde então. Relatar os desafios, alegrias e inquietações que fizeram parte da sua história. Rememoração e reflexão de um período importante para a constituição de sua identidade docente, complementando o memorial de formação	Tarefa
<b>Avaliação</b>	Escrever uma narrativa a partir das seguintes questões: Como as leituras dos memoriais da professora Stefania e do professor Amarildo contribuíram para a reflexão sobre a construção da identidade docente? Qual importância de retomar a própria trajetória pessoal e profissional para escrever o seu memorial de formação? Ao complementar o seu memorial de formação, quais desafios você considera que superou na sua trajetória profissional e o que ainda espera aprimorar. Qual é a sua avaliação desta etapa?	Tarefa
<b>A Unidade Escolar que atuo</b>	Apresentar a estrutura e organização da Unidade Escolar que você leciona atualmente Mapear e refletir sobre a aprendizagem da sua turma.	Fórum
<b>Caracterização da turma</b>	Caracterização da turma. Final do primeiro semestre,	Tarefa
<b>Caracterização da turma (matemática)</b>	Refletir sobre o desenvolvimento da turma em matemática. O que os alunos já dominam, o que estão aprimorando e o que precisam aprender.	Tarefa
<b>Caracterização da turma (matemática) atividade complementar</b>	Refletir sobre os conhecimentos matemáticos de sua turma, complementando a atividade anterior. Detalhar o que está sendo trabalhado com a turma, como os alunos estão correspondendo às suas expectativas, quais desafios ainda precisam ser superados.	Tarefa
<b>Planejamento e organização das atividades</b>	Discutir um pouco sobre o planejamento, a elaboração e o acompanhamento das atividades realizadas.	Fórum
<b>Como são realizadas as atividades diversificadas</b>	Analisar e discutir propostas de atividades que auxiliem os alunos com dificuldade a participarem das aulas, de acordo com suas necessidades.	Tarefa
<b>Planejamento</b>	Leitura sobre o planejamento e execução no processo de ensinar e aprender.	Página
<b>O planejamento e a organização das atividades diversificadas</b>	Refletir sobre o processo de planejamento e a organização das atividades diversificadas a partir da leitura do texto sobre o planejamento e execução no processo de ensinar e aprender, da Coleção UAB-UFSCar, realizada na semana anterior.	Tarefa
<b>Exemplos de atividades diversificadas</b>	Considerando o planejamento, selecionar uma aula já realizada com atividades diversificadas e escrever os objetivos pensados para cada exemplo.	Tarefa
<b>Exemplos de atividades diversificadas (reenvio)</b>	A partir do feedback da atividade anterior, complementar as informações mencionadas reenviando o arquivo.	Tarefa
<b>Discussão sobre as atividades diversificadas</b>	Com base nas dúvidas que permaneceram frente as atividades anteriores sobre o planejamento e organização das atividades diversificadas, proposta aqui é conversar um pouco, refletir para alinhar as ideias.	Fórum
<b>Análise da atividade diversificada proposta</b>	Fazer um registro no diário reflexivo analisando a atividade diversificada proposta e seu desenvolvimento com a turma.	Página
<b>Reflexões sobre as atividades no PHM</b>	Retomar as atividades desenvolvidas ao longo do ano e refletir sobre as contribuições do Programa. Elaborar um texto reflexivo detalhando as expectativas, impressões, dificuldades, sentimentos.	

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações contidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem

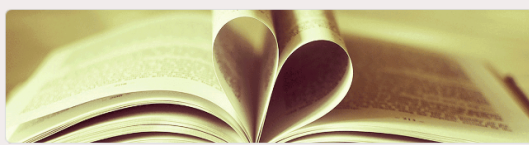


## Apêndice 5. Ambiente Virtual de Aprendizagem – PI Lara

Atividade solicitada pela mentora	Objetivos	Ferramenta
<b>Material de apoio</b>	Auxiliar o professor iniciante. Textos da literatura, artigos e outros materiais.	Pasta
<b>Chamada para registrar no diário PI Lara</b>	Chamada para a docente registrar no diário	Página
<b>UNIDADE 1: APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR</b>		
<b>Fórum de interação unidade 1: mentora e professores(as) iniciantes</b>	Conversar sobre sua turma, as atividades, seu planejamento, dúvidas, dificuldades e outros assuntos pertinentes ao contexto escolar	Fórum
<b>Atividade 1.1 – Planejamento semanal</b>	refletirmos sobre a importância do planejamento semanal.	Tarefa
<b>Atividade 1.2 - Análise das avaliações bimestrais</b>	Refletir sobre o processo avaliativo. Além do momento de atribuir notas aos educandos, temos um momento de reflexão sobre o que deu certo e o que não deu, não é mesmo? Qual sua opinião com relação a forma de avaliação? Você avalia apenas pelas avaliações ou você possui outros critérios de avaliação? Após a aplicação das avaliações comente como foi o desempenho dos educandos:	Tarefa
<b>UNIDADE 2: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO</b>		
<b>Fórum de interação unidade 2: mentora e professores(as) iniciantes</b>	Conversar sobre sua turma, as atividades, seu planejamento, dúvidas, dificuldades e outros assuntos pertinentes ao contexto escolar.	Fórum
<b>Atividade 2.1 - Cronograma semanal das atividades</b>	proporcionar reflexão sobre como planejamos a elaboração do semanário a partir do cronograma e refazer a organização do seu cronograma de acordo com o feedback e as sugestões (arquivo anexado no material de apoio) colocando todas as disciplinas	Tarefa
<b>Atividade 2.2 - Sequência didática de gênero textual</b>	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 difícil estes gêneros. Para te ajudar em seu planejamento e também na organização de uma sequência didática elaborei esta atividade. Nesta atividade convidamos você a fazer uma sequência didática dos gêneros textuais do 2º bimestre “Notícias e reportagens”.	Tarefa
<b>Atividade 2.3: Aplicação do cronograma</b>	Agora que você já elaborou um cronograma semanal você poderia nos contar como foi a execução do seu planejamento após a elaboração do cronograma. O objetivo da atividade é fazer você refletir sobre como foi a experiência da rotina semanal com o novo cronograma.	Tarefa
<b>Atividade 2.4 - Fórum de discussão sobre aprimoramento de texto</b>	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. 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?	Fórum
<b>UNIDADE 3: REVISÃO TEXTUAL</b>		
<b>Atividade 3.1 - Revisão de texto</b>	Analisar uma situação de ensino sobre produção e revisão de texto, no qual trará exemplos do desempenho ao longo de um ano letivo de dois educandos do 2º ano. Após a leitura você terá que fazer um texto reflexivo sobre o caso.	<b>Tarefa</b>
<b>Atividade 3.2 - Produção ou reescrita de texto</b>	contar como elabora e aplica as produções (reescritas) de texto com seus educandos. Escreva de forma detalhada o processo desde o planejamento da atividade até o que faz após o término da atividade.	Tarefa
<b>Atividade 3.3 - Planejamento de uma revisão textual</b>	refletir de como realizou as revisões com sua turma e a partir disto faça um planejamento desta atividade para aplicar com sua turma. Selecione um texto da semana anterior (anexa a foto do texto), faça a correção e deixa apenas o problema que será focado	Tarefa
<b>Atividade 3.4: Balanço geral do semestre</b>	fazer um balanço sobre como foi o seu semestre na escola e no programa.	Tarefa
<b>UNIDADE 4: REFLEXÕES PARA O PRÓXIMO SEMESTRE</b>		
<b>Atividade 4.1: Planejando o 3º bimestre</b>	Auxiliar no planejamento para o 3º bimestre. Para isto, selecionei alguns materiais sobre os temas que você elencou na atividade 3.4.	Tarefa
<b>Fórum de dúvidas</b>	Postar aqui dúvidas com relação as atividades ou sobre o ambiente. Também sobre dificuldades na realização das tarefas e prazos.	Fórum
<b>Fórum de notícias</b>	Divulgação de notícias	Fórum
<b>Diário professora iniciante</b>	Descrição diária das experiências, vivências, dilemas do dia a dia em sala de aula e no programa.	Diário

Fonte: elabora pela autora com base nas informações contidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem

## Apêndice 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de estudos sobre as "CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM) PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES", em virtude do (a) Sr. (a) ser, atualmente, participante do referido programa de indução à docência da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Neste estudo pretendemos coletar dados do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do PHM, e ainda realizar uma entrevista online, para identificar e analisar as contribuições do programa para o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva das professoras iniciantes.

Caso você decida aceitar o convite, você será submetida apenas a uma entrevista online, que será realizada pela pesquisadora proponente da pesquisa, e ainda, serão utilizados os dados disponibilizados no AVA, produzidos por você durante a participação no programa. Sua identidade será preservada, se assim achar melhor. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais relatadas no ambiente virtual.

A pesquisa contribuirá para a área da Educação e para a Formação de Professores, visando a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com formação docente inicial e acompanhamento dos professores no início da carreira docente.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Eu fui informado (a) dos objetivos do estudo "CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM) PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

**\*Obrigatório**

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador? \*

- Sim  
 Não

Em caso afirmativo, qual a melhor data e horário para realizarmos a entrevista online? \*

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Fonte: elabora pela autora, por meio do Google Forms

## **Apêndice 7. Roteiro – entrevista**

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de estudos sobre as “CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM) PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES”, em virtude do (a) Sr. (a) ser/ter sido participante do referido programa de indução à docência da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Neste estudo pretendemos coletar dados do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do PHM, e ainda realizar uma entrevista online, para identificar e analisar as contribuições do programa para o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva das professoras iniciantes.

A pesquisa contribuirá para a área da Educação e para a Formação de Professores, visando a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com formação docente inicial e acompanhamento dos professores no início da carreira docente.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

### **INTRODUÇÃO**

O Presente estudo que vamos realizar com você tem como propósito que pense sobre a sua história de vida em relação à aprendizagem da docência com lembranças de acontecimentos passados e projeção do seu futuro na carreira. Foco na formação inicial, início da docência e participação do PHM.

#### ***A. Formação Inicial***

Como ocorreu o processo de formação inicial? Quais foram as características marcantes das experiências vivenciadas no curso de licenciatura que é egressa? Como foram os estágios e práticas de ensino na formação inicial? Houve participação em programas de residência pedagógica, PIBID ou outros? O que aprendeu e como se vale desse aprendizado para o enfrentamento dos desafios do começo da carreira? Quais contribuições e limites identificados nessa etapa formativa?

#### ***B. Início da docência***

Você pode retomar o início de sua atividade docente? Quais foram os eventos marcantes? As vitórias? Os dilemas? Os fracassos?

Quais dos conhecimentos construídos na formação inicial têm sido acionados no enfrentamento dos desafios do início da carreira?

### **C. A sua participação no PHM**

- ✓ Por que participou do PHM? Há quanto tempo ficou no programa? Quais eram suas expectativas? Foram atendidas? De que maneira? Qual era a sua dificuldade/demanda ao ingressar no programa?
- ✓ Você construiu novos conhecimentos sobre a docência ao longo de sua participação no PHM? Se sim, quais?
- ✓ Como você analisa a atuação de sua mentora levando em conta: domínio dos temas tratados; rapidez em atender suas solicitações; exemplos e sugestões oferecidos; tipo e qualidade dos feedbacks, atividades e materiais propostos; frequência dos contatos; uso de diferentes ferramentas de interação (moodle, celular, WhatsApp, encontros presenciais...).
- ✓ Como analisa o PHM, seus objetivos e suas características: ser online, adotar o Moodle; o WhatsApp; não haver atividades e conteúdos pré-definidos, não possuir um “currículo fechado”; apresentar duração indefinida; pautar-se em narrativas escritas; ter como apoio uma professora experiente no seu nível de ensino?
- ✓ Como avalia as contribuições e limites do PHM para o seu desenvolvimento profissional?
- ✓ Você gostaria de dizer alguma coisa que não lhe perguntamos?