

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

MICHELI FERNANDA MACHADO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS
INICIANTE EM UM PROGRAMA DE MENTORIA:
PROCESSOS REFLEXIVOS E AUTONOMIA

SÃO CARLOS -SP
2023

MICHELI FERNANDA MACHADO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS INICIANTE EM UM PROGRAMA
DE MENTORIA: PROCESSOS REFLEXIVOS E AUTONOMIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

São Carlos-SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Micheli Fernanda Machado, realizada em 10/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Rosana Maria Martins (UFR)

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

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

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira (UNESP)

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

*Dedico esse trabalho a todos
que fizeram parte da minha
história de vida.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço à Deus por iluminar o meu caminho e me abençoar, pois sem ele nada seria possível.

Agradeço à todas as mulheres que são mães, esposas, trabalhadoras, estudantes e mesmo com muitas demandas, não desistem dos seus objetivos e são apaixonadas pelo que fazem.

Agradeço a minha orientadora Prof. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato pela dedicação ao me orientar nesta pesquisa. Agradeço pela professora e amiga, por ter me escutado tantas vezes nessa trajetória. Você foi essencial para que eu continuasse acreditando que tudo daria certo. Obrigada por tanto carinho!

Às professoras convidadas para a banca de defesa do Doutorado, Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Profa. Dra. Lillian Aparecida Ferreira e Profa. Dra. Rosana Maria Martins, muito obrigada por aceitarem o convite e contribuírem com essa pesquisa.

A todos os professores que passaram pela minha história de vida, sou grata pois todos foram importantes para a construção do que sou hoje.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho da E.M.E.B. “Profa. Angelina Dagnone de Melo” e Colégio São Carlos por estarem sempre ao meu lado. Sou grata por fazer parte de duas equipes de trabalho tão competentes, responsáveis, empáticas e comprometidas com a profissão.

Não posso deixar de agradecer aos meus queridos alunos. Apesar das dificuldades do contexto escolar, mesmo sendo uma professora experiente, são eles que me motivam a continuar sempre aprendendo e buscando o que existe de melhor para levar à sala de aula.

À Rita e a Lívia, minhas amigas-irmãs, minha eterna gratidão pelo carinho e amor, por me darem forças para seguir, por me escutarem nos nossos momentos de terapia na escola, nos cafés e no *WhatsApp*. Juntas somos mais fortes, sempre!

Agradeço a minha amiga Natália, companheira de escola, virou uma amiga do coração. Obrigada por cuidar de mim e não me deixar desistir. Você pode até ser “durona”, mas quem conhece, sabe o tamanho do seu coração.

Agradeço também ao meu marido Herme que apareceu quando eu menos esperava e chegou para completar a minha vida. Agradeço por me apoiar, por me mostrar que sou capaz e me admirar em todos os momentos, eu amo você!

Aos meus pais, Neide e Lorival, agradeço sempre, estou aqui hoje por causa deles. Obrigada pelo amor, carinho e dedicação, principalmente, com as meninas. Eu amo vocês!

Agradeço as minhas filhas, razões da minha vida. Bibi, Duda e Rafa, obrigada por terem tanta paciência com a mamãe. Não foram tempos fáceis, mas eu estarei sempre ao lado de vocês. E não esqueçam: estudem! Amo muito, muito vocês!

Por fim, a toda equipe de Programa Híbrido de Mentoria pela amizade, parceria, colaboração e aprendizagens.

Meus sinceros agradecimentos a todos.

RESUMO

Este trabalho de doutorado visa analisar e compreender os processos reflexivos e a autonomia na aprendizagem da docência de professoras em início de carreira participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM). O PHM foi uma pesquisa-intervenção que contou com o apoio financeiro da FAPESP e foi desenvolvido numa perspectiva construtivo-colaborativa, de caráter híbrido, articulando atividades presenciais e à distância, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na Plataforma Moodle, via Portal dos Professores da UFSCar. No PHM as mentoras (professoras experientes com mais de 10 anos de experiência) auxiliavam professoras iniciantes (com até cinco anos de experiência) a se desenvolverem profissionalmente. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e apoia-se na análise descritiva e interpretativa das narrativas de professoras iniciantes e das mentoras, por isso tanto as produções individuais quanto os registros das interações entre elas no PHM se constituíram como fonte de dados. As participantes do estudo foram duas professoras em início de carreira em parceria com suas mentoras. Os resultados revelam que o Programa trouxe importantes contribuições para aprendizagem da docência das participantes. Verificou-se que a parceria estabelecida entre professoras iniciantes e mentoras, proporcionou às docentes auxílio em situações de enfrentamento das dificuldades presentes no contexto escolar e, ao estarem inseridas em processos reflexivos, puderam repensar a própria prática de maneira colaborativa, fator fundamental para tornar-se uma profissional autônoma. Percebeu-se a importância de programas como este como subsídio para a elaboração de políticas públicas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo de sua carreira. As narrativas, como processo de investigação e reflexão, mostraram-se meios importantes para compreender as contribuições do PHM na construção da autonomia de professores em início de carreira, da reflexão sobre as práticas dos envolvidos, diante de um contexto de transformações sociais e do próprio sistema escolar, bem como contribuir com as pesquisas na área de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professores Iniciantes. Programa Híbrido de Mentoria. Aprendizagem da docência. Reflexão. Autonomia.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to analyze and comprehend the reflective processes and autonomy in the teaching learning of early-career teachers participating in the Hybrid Mentoring Program (PHM). The PHM was a research intervention that had the financial support of FAPESP and was developed from a constructive-collaborative perspective, combining both in-person and distance activities within a virtual learning environment (VLE) on the Moodle platform, through the UFSCar Professors Portal. In PHM, mentors (experienced teachers with over 10 years of experience) helped beginning teachers (with up to five years of experience) in their professional development. The methodology employed is qualitative and relies on descriptive and interpretative analysis of the narratives from novice teachers and mentors, both individual productions and the record of interactions in the PHM that constituted the data source. The results reveal that the Program has made significant contributions to the professional development of the participants. It was verified that the partnership established between novice teachers and mentors provided the teachers with help in situations of coping with the difficulties present in the school context and, by being inserted in reflective processes, they were able to rethink their own practices in a collaborative way, a fundamental factor in becoming an autonomous professional. The importance of programs like this was perceived as a subsidy for the elaboration of public policies that can contribute to the professional development of teachers throughout their careers. The narratives as a process of investigation and reflection proved to be important means to understand the contributions of the Hybrid Mentoring Program in building the autonomy of teachers at the beginning of their careers, the reflection on the practices of those involved in a context of social transformations and in the education system itself, as well as contributing to research in the field of teacher education.

Keywords: Teacher Training. Beginning Teachers. Hybrid Mentoring Program. Teaching learning. Reflection. Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Raciocínio Pedagógico	47
Figura 2: Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.	99
Figura 3: Sala de interação entre mentora e PI.....	127
Figura 4: Sala de interação entre mentora e PI.....	127
Figura 5: Atividade 1.2 - Produção e correção textual.....	133
Figura 6: Sala de interação entre mentora e PI.....	181
Figura 7: Planejamento da PI Alice.	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicadores de resiliência, eficiência pessoal e inteligência emocional. .	32
Quadro 2: Busca na BDTD e Portal de Periódicos da CAPES/MEC (2013-2022) ...	67
Quadro 3: Pesquisas selecionadas na BDTD.	68
Quadro 4: Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.	69
Quadro 5: Teóricos e fundamentação do conceito de autonomia docente.	71
Quadro 6: Díades escolhidas para a pesquisa.	114
Quadro 7: Modelo do quadro para organização dos dados.	115

LISTA DE SIGLAS

ACIEPE – Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão
APEC – Ásia Pacific Economic Cooperative
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PFOM – Programa de Formação Online de Mentores
PHM – Programa Híbrido de Mentoria
PM – Programa de Mentoria Online
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
Apresentação da pesquisa	25
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O DOCENTE COMO UM PROFISSIONAL REFLEXIVO	30
2.1 Profissionalidade e autonomia.....	49
2.2 Reflexão e autonomia docente: revisão de teses e dissertações	66
3 O CENÁRIO DA PESQUISA: NARRATIVAS DE PROFESSORES NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA	83
3.1 Início da Carreira Docente.....	90
3.2 O Programa Híbrido de Mentoria (PHM)	94
3.3 Caminhos percorridos: objetivos, participantes e dados produzidos.....	112
4 ACOMPANHAMENTO DAS PROFESSORAS INICIANTES DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO PHM	118
4.1 Professora Gabriele.....	119
4.2 Professora Alice	159
4.3 Percursos das professoras iniciantes: aprendizagem da docência e constituição da autonomia docente	202
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	214

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é o resultado das experiências, memórias e trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora ao longo de toda trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Desta forma, é imprescindível destacar algumas contribuições das experiências desenvolvidas ao longo da vida buscando compreender a delimitação do objeto proposto nesta tese de Doutorado.

Nesta narrativa busco dialogar com as minhas experiências de vida, enquanto filha, estudante, esposa, mãe, amiga, professora e experiências de outras tantas vivências que colaboraram para me transformar em quem sou hoje.

A narrativa, nas áreas de pesquisa em educação, diz respeito à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história. As histórias são caracterizadas como uma sequência organizada de acontecimentos.

Segundo Souza (2006, p.23),

Nas pesquisas nas áreas de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores (SOUZA, 2006, p. 23).

Dessa forma, vou contar um pouco da minha história...

Início a escrita do meu memorial de formação com um misto de sentimentos que percorrem meu ser. Principalmente uma ansiedade por contar minha trajetória profissional por intermédio de minhas vivências e socializações ao longo de minha história de vida e, ao mesmo tempo, alegria e medo pelas possíveis reflexões que essa escrita me trará através de minhas lembranças. Nos meus quase 41 anos de idade, algumas lembranças já foram perdidas, não sei se pela idade ou se foi uma forma de bloqueio do vivido e tudo está bem guardado no meu inconsciente para não me causar mais sofrimento, mas estou disposta a trazer para esta escrita como eu aprendi a ser professora.

Desde os meus 5 anos de idade eu queria ser professora. Na verdade, não quis essa profissão a infância toda, mas uma parte dela sim. Sempre fui uma boa aluna, era muito cobrada pelos meus pais e por isso aprendi a me autocobrar

também. Então, meu objetivo sempre foi ser a melhor aluna da turma e tirar ótimas notas, pois queria que meus pais sempre tivessem orgulho de mim. Quando eu chegava com uma nota 9, meu pai sempre me dizia “Está ótimo, mas você pode tirar um 10!”. E assim foi meu período de escolarização. Como eu queria ser professora, nas brincadeiras era sempre eu que exercia essa função, adorava escrever na lousa com giz branco e colorido, minha letra sempre foi bonita, redondinha, letra de professora e eu imitava minhas professoras, o jeito que elas falavam, davam as atividades e até as broncas que eu dava em meus amigos alunos. Para ser sincera, eu gostava dessa sensação de dar aula, eu me sentia poderosa, pois meus amigos tinham que prestar atenção em mim para aprender. Analisando friamente, era o pensamento de um ensino tradicional, mas era o exemplo que eu tinha, pois eu estudava numa escola particular de São Carlos, baseado num ensino religioso. Mesmo tendo esse caráter tradicional, eu amava a escola e por ser uma menina mais tímida, eu gostava que o ensino era focado no professor, pois para mim escutar a professora era o certo, me dava tranquilidade e eu aprendia.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tive ótimas professoras, pacientes e com muita experiência. Todavia, me lembro da professora Lourdes, da antiga 3ª série, que era muito brava e exigente. Ela me provocava um sentimento de medo, diferente das outras professoras. Por ser tímida, eu já tinha vergonha e medo de perguntar sobre as minhas dúvidas, com esta professora esse sentimento aumentou ainda mais.

Na 4ª série fui estudar numa escola pública estadual. Escola nova, amigos novos, professora nova. Minha professora Ziley era apaixonante, infelizmente recebi a alguns meses a notícia de seu falecimento. Era uma professora que nos cativava e até para a sua casa nos levava. Era uma relação que passava do ensinar e aprender, ela era nossa amiga e posso afirmar que sentia um carinho de mãe. Não me lembro se ela era assim com todos os alunos, mas eu fazia parte desse grupo que estava sempre muito próximo a ela.

Nessa escola eu terminei os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa fase eu não queria mais ser professora e sim, médica. Essa ideia persistiu até o final do Ensino Médio, eu queria ser médica que cuidava de criança, uma médica pediatra, pois eu adorava estar com crianças. Durante esse período, eu continuei sendo uma boa aluna, sempre estudiosa, é claro que eu ainda tinha medo do meu

pai, mas eu também queria provar para mim mesma que eu poderia ser uma ótima aluna, aluna nota 10 sempre.

No decorrer da minha escolaridade, até o final do Ensino Médio, posso afirmar que tive ótimos professores, lembro de todos sempre muito comprometidos com a aprendizagem da turma. Foi no Ensino Médio que comecei a compreender quais conteúdos eu tinha mais afinidade e aqueles que eu apresentava maior dificuldade. Eu amava minhas aulas de Língua Portuguesa, principalmente as de literatura, eu sempre pensava, e carrego comigo até hoje, que tudo o que eu aprendi nessas aulas não deveria ser usado apenas nas aulas, eu deveria levar para a vida. Então, quando eu conversava com as pessoas, lia e escrevia, eu sempre lembrava das minhas aulas de Língua Portuguesa, de como eu deveria usar os conteúdos aprendidos na prática. Isso também acontecia para as aulas de Geografia, História, Biologia, Inglês, mas os conteúdos de Matemática, Física e Química foram os que mais me causaram problemas, pois eu sempre tive dificuldades em compreender o pensamento abstrato do conteúdo das disciplinas da área de Exatas. Minhas notas não eram ruins, mas tinha que me esforçar muito para aprender e posso afirmar, não foi fácil. Hoje eu penso que eu não via sentido naquilo que eu estava aprendendo, e me perguntava: para que eu utilizaria aqueles conhecimentos? Onde? Quando? Se essas aulas fossem mais práticas ou fossem em articulação com a realidade do dia-a-dia seria mais fácil de compreendê-los. Mas também não tínhamos tantos recursos assim, as aulas eram na sala e dependiam da lousa, giz, caderno e livro didático.

Enfim, quando terminei o Ensino Médio prestei vestibular para Medicina, mas não passei. Na verdade, fiquei bem distante de passar e assim, comecei a compreender que possivelmente o ensino que tive não era o suficiente para entrar num curso tão concorrido numa universidade pública. No ano de 1998 fui fazer cursinho pré-vestibular junto com a minha melhor amiga que também queria entrar em Medicina. Mas, no meio do caminho e de tantos estudos, desistimos do curso, ela decidiu prestar Engenharia e eu Nutrição. De novo prestamos e não passamos, eu fiquei na lista de espera.

Tudo isso me deixou chateada e triste, pois o meu pai se esforçou muito para pagar o cursinho para mim. Nesse período, apenas ele trabalhando e cuidando de uma família com três filhos não era fácil. Então, no final de 1998, quando não havia passado no vestibular, ele me falou que não poderia mais pagar

o cursinho novamente e que eu teria que trabalhar para poder pagar a minha própria faculdade ou o cursinho novamente. Como o meu sonho era estudar numa universidade pública, eu enfrentei meu pai e disse que não iria trabalhar, mas que eu iria estudar em casa e iria passar.

No ano de 1999, mostrei toda a minha vontade ao meu pai, estudava manhã, tarde e noite, para isso utilizei o próprio material do cursinho pré-vestibular e livros que eu pegava na biblioteca. Durante esse percurso eu comecei a namorar e decidi que não queria ir para longe estudar. Por isso, mudei meus planos e comecei a pensar num curso que eu poderia fazer na USP ou UFSCar em São Carlos com o qual eu tivesse afinidade. Pensei num curso em que eu também pudesse trabalhar com crianças e me deparei com a Pedagogia. Decidi pelo curso e passei tanto na UFSCar quanto na UNESP em Araraquara. Por morar em São Carlos, fiz a escolha pela UFSCar. Fiquei muito feliz e meus pais também, pude sentir no olhar deles o orgulho de ter uma filha estudando numa universidade pública renomada. E foi assim, que aquele meu sonho de criança foi tomando forma e se tornando realidade.

Logo na primeira semana de aula na UFSCar fomos duramente repreendidos por um professor ao responder que escolhemos Pedagogia porque gostávamos de crianças. Ao longo do curso compreendi a importância dessa carreira e o porquê de o professor ter ficado bravo, pois nossa profissão carrega uma enorme responsabilidade diante do contexto da sociedade atual, ainda que sejamos tão desvalorizados. Mas, minhas justificativas não deixavam de ser verdadeiras com relação à escolha do curso.

Durante a graduação conheci ótimos professores, mas na metade do curso passei a ficar angustiada e cansada com a grande carga teórica. Pensei em desistir e largar a universidade, pois eu queria ir para a escola, vivenciar a sua rotina, estar com as crianças, eu queria aprender a ser professora e, até aquele momento, eu não entendia como aquelas disciplinas teóricas iriam me ajudar a alcançar meus objetivos. Foi quando surgiu a oportunidade de participar de uma ACIEPE¹ com uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino, em que eu tinha que

¹ As Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) são caracterizadas como atividades complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60h e busca articular Ensino Pesquisa e Extensão, envolvendo professores da UFSCar, viabilizando e estimulando o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. Fonte: www.proex.ufscar.br/site/menu-1/aciepes

ir para uma escola da rede municipal de São Carlos, acompanhar uma turma de 1ª série, a fim de analisar e compreender na prática o processo de alfabetização. Foi nesse período que me apaixonei pela alfabetização.

Gatti (2010), com o propósito de compreender a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, apontou a predominância das disciplinas teóricas em relação às disciplinas consideradas práticas nas Licenciaturas em Pedagogia. Numa pesquisa realizada em 71 cursos de Licenciatura presenciais em Pedagogia, a autora chama a atenção ao fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. Representando 20,7% do conjunto estão as “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino”, que seria o como ensinar e, as disciplinas que se destinam a “o que ensinar”, são apenas 7,5%. Mesmo que alguns cursos propiciem experiências diferenciadas, estas são mais desenvolvidas em disciplinas optativas, pois na grade curricular obrigatória ainda observamos um desequilíbrio entre estas disciplinas. Analisando as ementas destes cursos,

Observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI, 2010, p. 1372).

Portanto, o curso de Licenciatura presencial da UFSCar quando eu cursei, de 2001 a 2004, foi marcado por uma primeira parte composta por disciplinas teóricas voltadas para os Fundamentos da Educação e, uma segunda parte composta pelas disciplinas metodológicas e de estágio supervisionado. Infelizmente, não houve um diálogo entre as disciplinas.

Esse cenário ainda acontece nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, apesar dos avanços na busca de uma formação em que a prática esteja sendo desenvolvido em conjunto com a teoria, a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) trouxe um retrocesso nos debates e discussões sobre a formação de professores e o reconhecimento enquanto profissionais da educação, provocando mudanças na estrutura e no currículo dos anos superiores voltados à formação de professores, descaracterizando a nossa

profissão ao proporcionar uma redução na carga horária na formação pedagógica dos graduados não licenciados, provocando um aligeiramento na formação, trazendo como consequência “uma precarização e desvalorização da profissão docente, bem como o comprometimento da qualidade dos saberes didático-pedagógicos, do ensino e aprendizagem e a diminuição do repertório teórico-prático” (GADELHA, NOGUEIRA e MORAES, 2022, p. 35).

Assim, no curso em que me formei, as principais disciplinas cursadas nos dois primeiros anos foram: Comunicação e Expressão; Sociologia Geral; Filosofia da Educação; História da Educação; Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico Científico; Introdução à Economia Política da Educação; Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental; Informática na Educação Infantil; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio; Didática; Linguagem e Pensamento.

Nos dois últimos anos, as disciplinas cursadas foram: Linguística Aplicada à Alfabetização; Instrumentação para Orientação Educacional; Metodologia da Alfabetização; Medidas Educacionais; Metodologia do Ensino de Educação Artística; ACIEPE; Currículos e Programas; Práticas de Ensino nas Escolas do Ensino Fundamental (estágio supervisionado); Metodologia do Ensino de Português; Metodologia do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino de Estudos Sociais; Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Metodologia de Ensino; Didática e Problemas de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

Nesse período, a graduação ainda era formada por habilitações. Cada aluno poderia escolher quais habilitações gostaria de cursar. Obrigatoriamente, no final do curso todos se formavam com a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e também poderiam ser escolhidas mais três habilitações, a de Ensino Médio, Orientação Educacional e Administração Escolar.

Vivenciando a rotina de sala de aula em conjunto com o grupo de estudo na universidade formado por alunos da graduação, professores da universidade e professoras alfabetizadoras da rede municipal na ACIEPE, comecei a aprender como se dava o processo de alfabetização. Aprendi sobre Emília Ferreiro e os níveis de hipóteses de escrita, a planejar e realizar uma avaliação diagnóstica a

partir de uma lista de palavras pertencentes a um campo semântico, a como a professora fazia as intervenções para que os alunos avançassem em suas aprendizagens. Consequentemente, decidi que queria ser professora alfabetizadora.

Ao fazer essa escolha, decidi não mais desistir da graduação e meu foco de estudo passou a ser a alfabetização. Todos os meus estágios supervisionados foram realizados em salas de 1ª série de uma mesma escola da rede municipal de São Carlos. No segundo semestre de 2003, por saber que teríamos mais um estágio no primeiro semestre de 2004 e ainda por ter muitas dúvidas sobre práticas de sala de aula e de como iniciar o processo de alfabetização, pedi permissão tanto para a professora do estágio quanto para a professora da turma se eu poderia iniciar meu estágio logo no primeiro dia de aula e me foi permitido. Fiquei muito feliz pela oportunidade dada, pois se isso não acontecesse, meu estágio teria início apenas no mês de abril e já teriam se passado dois meses de aula.

Posso afirmar que carrego essas aprendizagens comigo até os dias de hoje, pois meu estágio não foi de observação. Eu vivenciei na prática, junto com a professora, a rotina de uma sala de aula. Eu a auxiliava no preparo e desenvolvimento das atividades, eu era como uma segunda professora na sala e tinha autonomia para dar esse auxílio e até hoje, quando nos encontramos, nos tratamos com muito carinho e respeito, como ela diz “você será minha eterna estagiária” e eu digo “você será minha eterna professora de estágio”.

Depois de formada fui trabalhar numa escola particular de Educação Infantil como professora de uma turma com uma faixa etária de três anos, mas descobri que este não era o meu perfil. Na verdade, foi meu primeiro contato com esse nível de ensino, pois na graduação eu não tive aulas e nem estágio na Educação Infantil. Penso que se eu tivesse essa oportunidade na graduação poderia ter descoberto a minha não afinidade para esta área. Além disso, passei por desafios enquanto professora e não encontrei apoio na própria escola para me auxiliar em minhas necessidades formativas.

No mesmo ano, em 2005, fui convocada para assumir uma sala como professora substituta numa escola da rede municipal de São Carlos e consegui uma vaga na mesma escola onde estagiei e assumi a turma da professora de estágio, uma 1ª série, pois ela foi convocada para assumir o cargo de direção da mesma escola. Eu fiquei muito feliz, não tinha como ser melhor do que isso, pois

eu já conhecia a escola, a rotina, o corpo docente e a gestão. Quando iniciei me sentia muito segura, pois sabia que estava bem amparada. Consequentemente, deixei de dar aulas na Educação Infantil para me dedicar a esta sala.

Assumir esta turma foi uma realização pessoal e profissional muito grande. Mas, mesmo tendo realizado uma formação inicial de qualidade passei por muitos desafios, não foi nada fácil, ser professora iniciante é um misto de sentimentos, num momento você está segura, no outro está com medo, cheia de angústia e dúvidas pois não sabe qual caminho percorrer. O dia-a-dia é cheio de surpresas sendo que é necessário ter muito jogo de cintura para lidar com todas as situações desde demandas vindas da gestão, como da própria sala de aula, comportamento e aprendizagem dos alunos, saber como lidar com os pares, com as famílias dos alunos, crianças com necessidades especiais, entre outras. A todo momento eu me questionava se o que eu estava fazendo era o correto, no entanto, quando eu via que parte dos meus alunos ainda não estavam alfabetizados, eu mudava minha estratégia de ensino e isso aconteceu diversas vezes no decorrer do ano. Mesmo sendo uma escola que eu já conhecia, eu me sentia sozinha nesse processo, pois eu não me sentia à vontade para compartilhar minhas angústias com outras professoras. Então, fui seguindo nas tentativas e entre erros e acertos a maior parte da turma terminou o ano alfabetizada.

Certo dia, numa reunião coletiva na escola, simplesmente o pai de um aluno que me dava muito trabalho com comportamento falou na frente de todos “Eu quero agradecer a professora Micheli porque ela ensinou meu filho a ler e escrever”. Nossa! Como fiquei orgulhosa! Esse foi um dos motivos que me fez continuar nessa dura caminhada. Além disso, lembro-me de um dia, um pai de uma aluna me deu de presente a cartilha “Caminho Suave” e fiquei pensando: será que é uma indireta relacionada à forma como eu deveria ensinar?

No contexto atual, percebemos que a sociedade está passando por diversas transformações: sociais, econômicas, culturais, tecnológicas entre outras; que afetam diretamente o professor e seu trabalho na escola. E, o trabalho docente é complexo, pois os professores têm que ser capazes de lidar com as transformações na sociedade, com o aumento das exigências do trabalho docente e com a própria formação e construção dos saberes específicos de sua área de atuação.

Para Marcelo (2009), essas transformações afetam a forma como nos

organizamos, trabalhamos, nos relacionamos e como aprendemos. “Essas mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos” (2009, p. 110). Desse modo, o conhecimento é uma das características da sociedade em que vivemos e é um dos principais valores de seus cidadãos, mas, esse conhecimento tem data de validade, o que obriga todos os profissionais a se atualizarem constantemente. Assim, “ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (MARCELO, 2009, p.110).

Para Díaz (2001), as mudanças na sociedade “tem como consequência que no mundo do trabalho e no desenvolvimento dos profissionais do ensino, a aprendizagem adquire uma grande importância”, pois ela é a responsável pela autonomia do docente, tão necessária para poder decidir e dominar os processos pelos quais são responsáveis. O professor, ao ter esse controle, tomando a iniciativa de quais caminhos seguir, de acordo com suas responsabilidades, individualmente ou com a ajuda de pares, passa a refletir sobre a sua própria prática.

Para Marcelo (2002), é importante entender enquanto docente, que os nossos alunos têm o direito de aprender e esse é o princípio que deve orientar a formação de professores ao longo da carreira. Tanto a formação quanto a prática devem assegurar uma educação de qualidade, comprometida com a inovação e atualização. Por isso, todas essas alterações no contexto do mundo aumentaram a responsabilidade do professor frente às suas obrigações, mesmo que a profissão ainda continue desvalorizada perante as políticas públicas. O docente “deve ser flexível e multifacetado devido à diversidade de seus alunos, tendo a mente aberta para ensinar de diversas maneiras, pois o objetivo é que o aluno aprenda e de forma significativa” (MACHADO, 2015, p.14). Em vista disso, o docente deve conhecer a escola, mas também o seu entorno, a comunidade escolar, conhecer o contexto a qual seus alunos pertencem para que ocorra uma aprendizagem efetiva.

Em 2006, fui efetivada na rede municipal de São Carlos e assumi uma sala de 1º ano em outra escola. Foi um ano de muitas aprendizagens e desafios, pois foi o primeiro ano de implementação do Ensino Fundamental de nove anos na cidade. Minhas companheiras de trabalho e eu não tivemos muitas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, por isso tivemos que aprender juntas, na prática, como seria dar aula para um 1º ano, os conteúdos que seriam importantes

serem trabalhados, como seria a metodologia e a didática utilizada. Enfim, o que parecia era que a Secretaria estava mais preocupada com o espaço físico, o mobiliário e o parque do que com a parte pedagógica.

Geralmente, para os professores ensinar é uma tarefa solitária em que apenas os alunos, dentro de uma sala de aula, testemunham a atuação profissional de seus professores. “Eis aqui um grande paradoxo: enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula” (MARCELO, 2010, p. 16).

Para Marcelo (2010), o isolamento pode acontecer devido à própria arquitetura escolar que divide os espaços de formas independentes, a distribuição do tempo e do espaço e pelas normas de autonomia e privacidade entre os professores. Além disso, o isolamento pode trazer vantagens e desvantagens, pois em alguns momentos o professor também necessita realizar uma reflexão individual de seu trabalho, liberar a criatividade e até mesmo se afastar de algumas situações que o trabalho compartilhado pode oferecer. Entretanto, o isolamento “também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira” (MARCELO, 2010, p. 16).

Portanto, Nóvoa (2019), afirma que a escola passa, atualmente, por um processo de metamorfose, em que a principal mudança é a passagem do professor que trabalha sozinho com seus alunos em sala de aula, para um trabalho conjunto entre professores, numa rede colaborativa.

Continuando minha narrativa, lembro perfeitamente como foi difícil essa mudança de escola, pois eu já tinha um sentimento de pertencimento a outra escola. Nessa mudança, eu tive que reconstruir esse sentimento, chorei muito, mas aos poucos fui me acostumando com a minha nova realidade.

Em 2007, fui convidada para assumir o cargo de professora de apoio docente (coordenadora pedagógica) dos primeiros anos no período da manhã. Não posso negar que foi um ano muito difícil também, pois foi o primeiro ano de implementação desse projeto na rede municipal e da mesma forma, as outras coordenadoras e eu não recebemos muitas diretrizes de como seria o nosso trabalho em conjunto com os professores. Os professores, mesmo sendo nossos companheiros de trabalho, não aceitavam muito bem a nossa função e pensavam

que estávamos ali apenas para observar e apontar erros em suas práticas. Portanto, foi uma relação construída com muita dificuldade, tendo que provar a todo momento que eu estava ali como colaboradora, para compartilhar ideias, auxiliar nas necessidades formativas, com alunos, materiais didáticos, entre outras.

No início de 2008 nasceu minha primeira filha. Fiquei afastada por licença maternidade no primeiro semestre. Voltaria em agosto como professora de apoio para não prejudicar o trabalho da professora que assumiu minha turma, um 1º ano, durante a minha licença maternidade. Mas, antes de eu voltar, fui convidada para substituir uma professora no 5º ano em outra escola municipal, a EMEB “Profª Angelina Dagnone de Melo”. Eu aceitei o convite mesmo não tendo experiência com essa fase. Além disso, minha filha iria estudar na escola municipal de Educação Infantil ao lado, então para mim seria ótimo.

Eu gostei muito da escola, ambiente bom, professores comprometidos e comunidade muito atuante. Por ser nova na escola, sentia olhares desconfiados sobre a minha pessoa e meu trabalho enquanto professora. A experiência de dar aula para um 5º ano foi rica em aprendizagens, tive que estudar os conteúdos para poder ensinar, tive que mudar meu jeito de lidar com as situações e com os relacionamentos pois já eram crianças maiores. Não foram momentos fáceis, mas foram desafiadores, por exemplo, eu tinha que ensinar um conteúdo de fração, eu sabia para mim este conteúdo, mas como ensinar de uma forma que meus alunos compreendessem? Esse processo foi muito trabalhoso, principalmente no conteúdo de Matemática.

Esta substituição duraria até outubro de 2008 e teria que voltar para a minha outra escola, mas outra vez a vida ou o destino, não sei, alterou os meus planos. No mesmo período, a coordenadora do primeiro ciclo que englobava os 1os, 2os e 3os anos iria sair de licença maternidade e fui convidada pela diretora para substituí-la. Aceitei no mesmo momento, pois não queria ir embora desta escola e, no final do ano, por intermédio de uma permuta com outra professora, eu consegui ficar efetivamente nesta escola onde atuo até os dias de hoje.

Atuei como coordenadora durante um ano e, em outubro de 2009, houve mudança na direção da escola e fui convidada a ser Assessora de Direção na mesma unidade escolar. Foi um período de muitas aprendizagens, pois fiquei no cargo até o final do ano de 2014, mas não foi fácil, pois a diretora e eu tínhamos que lidar com todos os problemas, desafios e demandas da escola e mais a parte

burocrática, nos acabávamos em papel, relatórios, prestações de contas, mas também presenciamos momentos de muita aprendizagem entre professores e alunos e destes com a direção. Além de poder, por diversas vezes, observar pais e/ou responsáveis e comunidade satisfeitos com o trabalho que estava sendo realizado na escola.

Neste cargo, eu posso dizer que muitas vezes temos vontades, mas nem todas poderiam ser colocadas em prática devido à ideologia do político que administra a cidade naquele momento. Não há como negar que, muitas vezes, somos obrigados a algumas práticas devido às políticas partidárias por ocuparmos um cargo que nos foi oferecido por indicação, mesmo que essa indicação tenha acontecido pela sua experiência profissional. Apesar disso, a diretora e eu tentamos construir em conjunto com toda a comunidade escolar a identidade da escola. Mas, em 2015, devido à uma mudança de partido político por causa das eleições municipais, por estar cansada desse tipo de relação em que éramos obrigadas a participar e por sentir falta de estar mais próxima do pedagógico, renunciei ao cargo e voltei para a sala de aula, numa turma de 2º ano. No período em que estive no cargo de gestão, em 2011, nasceu minha segunda filha.

Vivi a falta de continuidade nas políticas a cada vez que um partido político assume o governo do estado ou da prefeitura gera pessimismo, pois eles não costumam levar em consideração o que estava sendo realizado até aquele momento, “cada governante quer deixar sua marca e [...] quando um novo partido político assume o governo do estado ou da prefeitura, por exemplo, inicia-se um novo projeto pedagógico como se nunca tivesse tido nada antes” (ANUNCIATO, 2019). Esse cenário dificulta o trabalho, traz muitas angústias e preocupações.

Em 2013, iniciei meu Mestrado em Educação na UFSCar tendo como orientadora a Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. Assim, dando continuidade ao meu interesse em formação de professores, continuei investigando essa temática, agora como pesquisadora. Na pesquisa intitulada “Professoras Alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online”, foi utilizado o ambiente Moodle e os participantes eram alunos dos anos finais do curso de Pedagogia e professores em início de carreira, com até três anos de experiência, de diferentes regiões do país.

A pesquisa possibilitou identificar e analisar indícios das fontes de aprendizagem ao longo da escolaridade, especificamente, durante a alfabetização

dessas professoras, presentes nas narrativas online, identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelas participantes da pesquisa e compreender a importância das narrativas no processo de formação das participantes na sua perspectiva. Além disso, o curso de formação continuada online proporcionou aos professores um espaço onde puderam compartilhar conhecimentos e aprendizagens, visando o processo de desenvolvimento profissional das mesmas.

Realizar o Mestrado, trabalhar, cuidar e educar minhas filhas, marido e casa foi desafiador, muito trabalhoso, foram horas debruçadas na leitura e escrita, poucas horas de sono e poucas horas para a família, mas no final deu tudo certo, foi uma experiência valiosa em aprendizagens. Minha orientadora, além de sua competência, me auxiliou nos estudos, na escrita da dissertação, sempre compreendeu como era a minha vida, sempre foi empática, carinhosa e amiga. Por isso, todo o meu agradecimento.

Finalizei o Mestrado em 2015 e em 2016, nasceu minha terceira filha. Por um tempo me afastei dos estudos, mas em 2017 senti vontade de retornar o contato com a universidade e marquei uma reunião com a professora Rosa. Foi nesse encontro que ela me convidou para participar do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) e, em maio de 2017, iniciei minhas atividades como mentora no Programa procurando auxiliar professoras iniciantes na carreira docente. Foi um espaço onde pudemos compartilhar muitas ideias, ensinamos e aprendemos, dialogamos, construímos relações de forma colaborativa. Deste modo, nasceu a vontade de fazer Doutorado e pesquisar sobre o PHM e suas contribuições para todos os envolvidos, especialmente para as professoras iniciantes e para contribuir com as pesquisas na área. Participei do processo seletivo e iniciei meus estudos no primeiro semestre de 2019.

Atualmente, continuo sendo professora da EMEB “Prof.^a Angelina Dagnone de Melo” numa turma de 5º ano no período da tarde e durante a manhã sou professora de um 3º ano na mesma escola onde estudei nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fiquei muito emocionada ao entrar na escola, agora como professora, pois foi neste espaço que eu me alfabetizei e li meu primeiro livro “O ursinho com música na barriga” de Érico Veríssimo, aos 6 anos. Penso que, às vezes, a vida dá voltas e nos dá oportunidade de resgatar, oferecer e agradecer aquilo que já nos foi dado durante nossa história de vida.

Neste ano de 2023, também atuo como supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na escola onde leciono a tarde. Assim, acompanho oito licenciadas dos cursos de Pedagogia e Letras da UFSCar em suas atividades com as professoras nas salas de aula. Vivenciar essa experiência veio para afirmar ainda mais a importância da articulação entre escola e universidade na indução à docência para que esses alunos se sintam mais seguros e preparados ao iniciarem a carreira docente.

Durante o processo de escrita da tese passei por muitas alegrias pessoais, conheci um novo amor e me casei, mas também, passei por muitas dificuldades pessoais que eu nunca pensei que passaria tão cedo, quase desisti, mas pessoas ao meu redor me auxiliaram a não deixar que isso acontecesse apesar das dificuldades. Profissionalmente, a cada ano que passa sinto que está cada vez mais difícil ser professora num país onde a profissão continua sendo desvalorizada, mesmo sendo tão importante e estratégica para o desenvolvimento do país. Ainda assim, continuo gostando do que faço, sou professora com muito orgulho e estou sempre buscando aprender e melhorar com o intuito de favorecer a aprendizagem dos meus alunos. Mesmo que, em muitos momentos, eu me sinta desanimada, nunca perdi a esperança de que esse contexto irá mudar. Também por essa razão desenvolvi este trabalho de doutorado.

Em seguida, apresento brevemente o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) e mostro como esta pesquisa foi delineada no âmbito do PHM.

Apresentação da pesquisa

A partir dessas considerações iniciais, a pesquisa para o Doutorado surgiu durante a minha participação como mentora no PHM², a partir de inquietações que foram aparecendo através das interações com as professoras iniciantes e nos próprios encontros presenciais ocorridos semanalmente entre professores, tutoras e mentoras, na UFSCar, e pretende dar continuidade aos estudos sobre professores iniciantes já iniciado no Mestrado.

Reconhecendo a importância do início da docência para o desenvolvimento

² O Programa Híbrido de Mentoria (PHM), foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Coordenado pela Prof.^a Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, na Linha de Ensino Público da FAPESP. Número do processo FAPESP: 2016/25412- 8.

profissional e uma fase que apresenta muitos desafios, sendo que um deles é a permanência na profissão, os programas de indução à docência justificam-se cada vez mais importantes nesse período da carreira por serem espaços que proporcionam uma parceria, ensino e aprendizagens, momentos de reflexão entre os envolvidos numa busca de formar profissionais bem-sucedidos, reflexivos e autônomos.

Dessa forma, o PHM, como um espaço de formação, é um programa baseado numa pesquisa-intervenção, com um referencial construtivo-colaborativo (KNOWLES; REALI, 1994, 2018), elaborado por professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em que professores experientes (com mais de dez anos de experiência) chamadas de mentoras, auxiliam professores iniciantes (até 5 anos de experiência) em suas necessidades formativas, buscando amenizar as dificuldades surgidas nesse período de indução profissional. Por ser um programa híbrido, as atividades aconteciam de forma virtual e presencial, sendo que os envolvidos na pesquisa, independentemente de seu papel, eram ouvidos, estreitando-se as relações e mostrando que todos podem aprender a partir da experiência do outro, além de aproximar os conhecimentos teóricos advindos da universidade com os conhecimentos práticos construídos na escola. É importante mencionar que a articulação de atividades virtuais e presenciais implica em aliar as potencialidades de duas modalidades. O caráter híbrido também implica na construção de relações mais horizontais entre pesquisadores e professores participantes. Bem como no estreitamento de relações entre a formação e atuação docente.

As atividades de interação entre mentoras e iniciantes foram desenvolvidas num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sempre acompanhadas pelas professoras da Universidade, tutoras e mentoras. Havia, ainda, reuniões presenciais na UFSCar, envolvendo as mentoras e a equipe de pesquisa, semanalmente, para discutirmos, planejarmos e refletirmos sobre a continuidade do programa e quais os melhores caminhos a seguir. Portanto, o PHM foi desde o início, um espaço de colaboração entre os pares.

Devido ao meu ingresso no Doutorado no primeiro semestre de 2019, pedi o meu afastamento como mentora para continuar como pesquisadora no programa, no segundo semestre do mesmo ano e assim, dar continuidade ao desenvolvimento de minha pesquisa, permanecendo até o final, em dezembro de

2020.

Em vista da minha trajetória como docente, mentora e pesquisadora do PHM, originou-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM) na mobilização de processos reflexivos para o desenvolvimento da autonomia de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira?

Sobre a prática reflexiva como estruturante na formação docente, Zeichner (2008) afirma que,

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como a reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Portanto, isso nos leva ao entendimento da necessidade do docente exercer um papel ativo ao assumir suas funções, papel esse que não deve ser exclusivo apenas das universidades, pois os professores também podem contribuir com seu conhecimento sobre as práticas de ensino. Ainda, nas palavras do autor (2008), o processo de compreender e melhorar seu próprio ensino deve começar na reflexão sobre sua própria experiência e que as experiências vindas de outras pessoas são insuficientes.

Contreras (2002), entre os vários significados que o conceito de autonomia pode ter no cenário educacional, argumenta que a autonomia se desenvolve durante as relações profissionais e que representa um aprendizado contínuo da identidade profissional, pois é “entendida como um processo progressivo de emancipação” (CONTRERAS, 2022, p. 186). Como consequência, o professor se vê sujeito de suas ações, reconhecendo seu potencial criativo e refletindo criticamente sobre a sua prática ao longo de sua trajetória.

Ao pensar a educação escolar e a escola como um dos meios mais importantes para a formação dos sujeitos, Freire (1996), ressalta que esse sujeito histórico-social-cultural, através de seus processos educativos, ao longo dos anos nos bancos escolares, desenvolva uma criticidade ao estar em sociedade; ao pensar de forma autônoma e reflexiva, conscientizando-se de seu papel no mundo

e posicionando-se de forma crítica na presença de dilemas, desta forma, educadores e educandos tornam-se agentes de sua própria libertação. Portanto, para Freire (1996), a autonomia se manifesta pelo docente por meio da vontade de buscar, de sempre querer mais, aprender mais, pois sabe que é um sujeito inacabado e por não se considerar com a vida determinada, busca construí-la apesar das dificuldades que a condicionam.

A partir desse contexto, o objetivo geral da investigação de doutorado é analisar e compreender os processos reflexivos e a autonomia na aprendizagem da docência das professoras em início de carreira no período em que participaram do PHM. Os objetivos específicos são: 1) Analisar se as demandas, desafios e dilemas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira se alteram ao longo da participação no PHM e como ocorreu essa alteração; 2) Analisar se há ampliação no domínio de seus conhecimentos, no planejamento e na condução das aulas, bem como indicativos de pertencimento a um corpo profissional; 3) Identificar e analisar como são construídos os processos reflexivos e indícios de autonomia na prática das professoras iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes do PHM.

Os sujeitos participantes da pesquisa são duas díades, cada uma delas formada por uma professora iniciante (PI) com até cinco anos de experiência docente e uma mentora (professora com mais de dez anos de experiência docente) que participaram do Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Ainda que o foco dessa pesquisa seja investigar as professoras iniciantes, as mentoras, nesse contexto, têm um papel importante na estrutura e funcionamento do PHM, portanto, estarão presentes nas discussões e reflexões.

A metodologia é de cunho qualitativo e apoia-se nas narrativas das professoras iniciantes em conjunto com suas mentoras no decorrer da participação no PHM num movimento de investigação-formação, em que as narrativas apresentam um duplo sentido, pois são ferramentas formativas para a mentora e professoras iniciantes e, ao mesmo tempo, um instrumento de pesquisa.

A pesquisa veiculada às narrativas é uma oportunidade de compreendermos a evolução do contexto de vida, profissional e social dos envolvidos. Portanto, no PHM, através das narrativas,

A colocação em comum de questões, preocupações e

inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (JOSSO, 2007, p. 415).

De certo, as narrativas são ferramentas importantes de formação por trazerem um espaço para a compreensão e reflexão dos processos formativos e ainda, de serem instrumentos de pesquisa.

Dessa forma, os capítulos foram construídos buscando contextualizar as questões propostas para este trabalho.

No capítulo 1 intitulado “Desenvolvimento Profissional: o docente como um profissional reflexivo” expomos os referenciais teóricos que embasaram essa pesquisa, tais como o desenvolvimento profissional docente, início da carreira docente, formação continuada, aprendizagem da docência, prática reflexiva, profissionalidade e autonomia. Além disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a profissionalidade e autonomia nos principais bancos de dados.

No capítulo 2, “O cenário da pesquisa: narrativas de professores no Programa Híbrido de Mentoria” discutimos mais uma base teórico-metodológica da pesquisa, as narrativas de formação de professores. Além disso, apresentamos o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), o cenário da investigação e da produção de narrativas, apresentamos os objetivos, as participantes escolhidas e os dados produzidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Por conseguinte, no capítulo 3, “Acompanhamento das professoras iniciantes durante a participação no PHM”, apresentamos o contexto de vida e atuação profissional das professoras iniciantes, suas necessidades formativas e as ações de mentoria desenvolvidas ao longo das interações.

Para finalizar, é realizada uma reflexão a partir da compreensão dos dados realizados no capítulo anterior.

Assim, a proposta desta tese junto ao Programa de Mentoria, tendo em vista que já realizei trabalhos neste universo, é de trazer elementos que ajudem a pensar e a trazer possíveis avanços ao campo da formação de professores, especialmente sobre professores iniciantes e mentoria.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O DOCENTE COMO UM PROFISSIONAL REFLEXIVO

Nesta pesquisa entende-se a aprendizagem da docência como um processo que se desenvolve por toda a vida, iniciado ainda quando criança exercendo papel de aluno, passando pela formação inicial e contínua, bem como pelas experiências pessoais e profissionais, em um processo sem fim, contínuo.

No contexto educacional encontramos diversos conceitos, tais como: formação continuada, formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, cursos de reciclagem ou capacitação; mas, de acordo com Marcelo (2009), nesta pesquisa optamos pelo termo desenvolvimento profissional por ser um conceito que melhor define o professor enquanto profissional do ensino. “O conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9).

Para Imbérnon (2011), a similaridade posta entre formação permanente e desenvolvimento profissional, principalmente no contexto norte americano, é perigosa, pois restringe o desenvolvimento profissional a apenas um aspecto, o da formação. Na realidade, o autor aponta que o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, ter boas condições de trabalho, etc., em conjunto com a formação permanente que a pessoa vai realizando ao longo de sua vida, são fatores de como a profissão docente se desenvolve.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente, englobando formação inicial e continuada, indução à docência, experiências pessoais, crenças, perdurando mesmo após a aposentadoria, está configurado como um *continuum*, por ser um processo que se desenvolve ao longo da vida (LIMA *et al.*, 2007; MARCELO, 2009; ROLDÃO, 2017). Nesse contexto, a escola é o lugar em que se concretiza esse percurso num processo que pode ser individual e coletivo e que vai se construindo a partir de experiências, possibilitando uma maior autonomia para este profissional.

É necessário então, compreendermos que o desenvolvimento profissional

não ocorre apenas durante a formação inicial do docente. Para Imbernón (2011),

A partir de nossa realidade não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do corpo docente seja unicamente devido ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, mas sim tudo isso, mas enquadrado, ou acrescentando-lhe, uma situação laboral que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011, p. 76) (tradução nossa).

Oliveira e Gama (2014) consideram que a expressão desenvolvimento profissional é polissêmica e acrescentam que a utilização de narrativas de formação pode potencializar o desenvolvimento profissional docente, pois em síntese

... a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores (OLIVEIRA, GAMA, 2014, P 207-208).

Imbernón (2011), ressalta que o salário, as demandas do mercado de trabalho, o clima de trabalho dentro da escola, as promoções dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente são fatores que possibilitam ou impedem o desenvolvimento profissional docente. E mais, que a formação ao longo da vida poderá ajudá-lo na melhora desses fatores, mas, afirma que a formação é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional, mas, não decisivo, devido à complexidade da profissão. No entanto, o autor menciona que os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e as divergências também podem ser considerados aspectos do desenvolvimento profissional.

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter específico profissional do professorado e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Assim, mesmo, implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, e que podem intervir, ademais, nos complexos sistemas que compõem a estrutura social e laboral (IMBERNÓN, 2011, p. 78).

De acordo com Day (2014), os professores necessitam ser resilientes diariamente para desenvolverem seu trabalho ao seu melhor nível, devido à complexidade da profissão. Neste sentido,

A resiliência é mais do que a capacidade de lidar com os problemas, o que sugere que é apenas um meio de sobrevivência. Contrariamente, ter a capacidade de resiliência sugere uma capacidade de gerir acontecimentos e situações exigentes de uma forma positiva, ao ponto de recuperar dificuldades significa derrotá-las (DAY, 2014, p. 105).

Day (2014) referenciando Tait (2008) apresenta um quadro-síntese útil para compreendermos sobre a resiliência para auxiliar um bom desempenho dos docentes em início de carreira.

Quadro 1: Indicadores de resiliência, eficiência pessoal e inteligência emocional.

Resiliência	Eficiência pessoal	Inteligência emocional
Capaz de mostrar uma adaptação positiva perante à adversidade.	Vê tarefas como desafios que devem ser superados e não como ameaças.	Confronta o fracasso com otimismo.
Capaz de se recuperar.	Capaz de se recuperar.	Capaz de lidar com o estresse.
Flexível.	Disposto a experimentar métodos diferentes.	Adaptável.
Capaz de construir e manter relações solidárias.	Beneficia-se do apoio e persuasão social.	Constrói laços.
Reflexivo.	Reflexivo.	Reflexivo.
Possui capacidade para resolver problemas.	Aberto a novas ideias/métodos.	Negocia soluções.
Capaz de planejar.	Capaz de planejar.	Partilha os seus planos.
Procura ajuda.	Procura ajuda quando necessária.	Procura feedback e apoio.
Capaz de agir de forma independente.	Autocontrole/regulação.	Autocontrole/motivação.
Tem objetivos.	Estabelece objetivos exigentes.	Estabelece objetivos.
Persistente.	Persistente.	Persistente.
Corre riscos.	Corre riscos.	Demonstra iniciativa.
Otimista.	Prevê capacidades.	Otimista.

Fonte: TAIT apud DAY, 2014.

Esse cenário é uma nova forma de entender a relevância da formação de professores para a melhoria da qualidade das escolas e dos resultados de aprendizagem. Por anos, o “desenvolvimento profissional docente” proposto era baseado em formações que giravam “em torno de fazer coisas para os professores ao invés de com os professores”³ (LOUGHRAN, 2014, p. 271, tradução da autora), ou seja, o professor era visto como um técnico que apenas executa tarefas, geralmente, sem relação com o seu trabalho.

Assim sendo,

Somente nos últimos anos o desenvolvimento profissional dos professores tem sido considerado um processo de longo prazo que inclui oportunidades regulares e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento da profissão⁴ (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 12, tradução da autora).

Ainda nas palavras da autora (2003), em seu livro intitulado “Teacher professional development: an international review of the literature”, há algumas evidências desse aumento pelo interesse do desenvolvimento dos professores, tais como: o crescimento de pesquisas e publicações na área; o aumento de encomendas de estudos pelas agências doadoras nacionais e internacionais; maior apoio de organizações nacionais e internacionais para a implementação de iniciativas com o objetivo de aprimorar a qualificação e o conhecimento dos professores, por exemplo, a Ásia Pacific Economic Cooperative (APEC) e, a maior parte das reformas educacionais projetadas e implementadas atualmente, inclui o desenvolvimento profissional do docente como um dos elementos-chave no processo de mudança.

A partir disso, de acordo com Villegas-Reimers (2003), surgiu uma nova perspectiva para se entender o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características: a) Baseia-se no construtivismo, não nos modelos transmissivos. Assim, os docentes são vistos como sujeitos ativos no ambiente escolar. b) Compreende-se como um processo que ocorre a longo prazo, pois

³ [...] around doing things to teachers rather than with teachers (LOUGHRAN, 2014, p. 271).

⁴ Only in the past few years has the professional development of teachers been considered a long-term process that includes regular opportunities and experiences planned systematically to promote growth and development in the profession (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p.12).

reconhece que os docentes aprendem ao longo do tempo. Portanto, é importante que o professor resgate essas experiências e relacione novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso acontecer, é necessário que este profissional receba um apoio para acompanhá-lo nesse processo. c) Entende-se que é um processo que ocorre dentro de um determinado contexto. Para que as experiências se tornem mais eficientes para o desenvolvimento profissional devem estar relacionadas com as atividades diárias realizadas pelos professores no contexto escolar. d) O desenvolvimento profissional está ligado à reforma escolar, buscando reconstruir a cultura escolar em que os professores são vistos como profissionais. e) Compreende-se o professor como um sujeito prático reflexivo. Assim, é alguém que possui um conhecimento prévio e vai adquirindo mais conhecimentos a partir de processos reflexivos de sua própria experiência. f) O desenvolvimento profissional é visto como um processo colaborativo, não apenas entre professores e sim, com toda a comunidade escolar (gestão, familiares e outros membros da comunidade), ainda que exista espaço para o trabalho isolado e para a reflexão. g) Entende-se que o desenvolvimento profissional pode apresentar diferentes formas em diferentes contextos. Dessa maneira, não existe um modelo único e mais eficaz. As escolas, em conjunto com os professores, devem avaliar, a partir de suas “necessidades, crenças e práticas culturais” (p.13), qual o modelo de desenvolvimento profissional que mais lhes traz benefícios.

Dessa maneira, na perspectiva sobre desenvolvimento profissional apresentada, o professor é visto como um agente participativo no processo das mudanças nos sistemas educacionais, sendo envolvido nas tomadas de decisões e nas oportunidades e melhorias para a sua qualificação, de modo que ocorram de acordo com suas reais necessidades, pois o aprimoramento na base de conhecimento dos docentes ao longo da vida é algo que traz impactos positivos na aprendizagem dos alunos e promove o reconhecimento de seu trabalho como profissionais.

Além da satisfação individual ou ganho financeiro que os professores podem obter como resultado da participação em oportunidades de desenvolvimento profissional, o processo de desenvolvimento profissional terá um impacto positivo significativo sobre crenças e práticas dos professores, aprendizagem dos alunos e sobre a implementação de reformas educacionais

(VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 19, tradução da autora).⁵

Portanto, as experiências de desenvolvimento profissional que colocam o docente como sujeito e objeto de mudança nos sistemas educacionais, são aqueles que conseguem maior êxito em suas reformas ou desenvolvimento de programas educacionais.

A partir desta ótica, a aprendizagem da docência tem se tornado um fator importante no processo de desenvolvimento profissional. Por isso, é importante que todos os envolvidos no contexto educacional compreendam como os professores aprendem a ensinar. É de extrema importância que o professor tenha domínio dos conteúdos para ensinar, mas não é suficiente apenas o conhecimento formal trazido dos cursos de formação inicial ou continuada, pois isso não garante a aprendizagem dos alunos. “Mais do que dominar conteúdos, entendemos que os professores precisam conhecê-los e desenvolver as competências de torná-los acessíveis e significativos aos estudantes (LEMES, EVANGELISTA, ANUNCIATO, 2020, p. 128). Para isso, a formação de professores deve então, ultrapassar a ideia de que os conhecimentos formais são suficientes, esta deverá interligar-se ao contexto histórico-social, pois os docentes se formam ao longo da vida e de suas experiências profissionais.

Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (GATTI et al, 2019, p. 35).

Para Cochran-Smith & Lytle (1999), há diferentes concepções sobre a aprendizagem dos professores relacionadas ao seu conhecimento e prática profissional, os diferentes contextos que contribuem com a aprendizagem docente (intelectuais, sociais e organizacionais) e as formas como essa aprendizagem está

⁵ Aside from the individual satisfaction or financial gain that teachers may obtain as a result of participating in professional-development opportunities, the process of professional development has a significant positive impact on teachers' beliefs and practices, students' learning, and on the implementation of educational reforms (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p.19).

ligada às mudanças educacionais e a finalidade da escolaridade, “levando ideias muito diferentes sobre como melhorar a formação de professores e o desenvolvimento profissional, como realizar uma mudança na escola e no currículo e como avaliar e licenciar professores ao longo do curso da vida útil do professor (1999, p. 249) (tradução nossa).⁶ Dessa forma, as autoras apontam três abordagens de aprendizagem da docência que nos auxiliam a refletir sobre a construção do aprender a ensinar no decorrer do desenvolvimento profissional, são eles: “conhecimento para a prática”, “conhecimento na prática” e “conhecimento da prática”.

A primeira concepção de aprendizagem do professor é baseada na formação formal, aquela ensinada nas universidades. Portanto, quanto mais o professor souber sobre teorias, metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem, ele apresentará uma melhor prática.

Esses domínios geralmente incluem conteúdo ou conhecimentos do assunto, bem como conhecimento sobre fundamentos disciplinares da educação, desenvolvimento humano e alunos, organização da sala de aula, pedagogia, avaliação, aspectos sociais e culturais dos contextos de ensino e escolarização, e conhecimento da docência como profissão (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 254).⁷

Assim, a partir do momento em que o docente tem o domínio desses conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada, ele proporcionará aos alunos uma aprendizagem significativa e de maior qualidade ao colocar em prática esses conhecimentos em sala de aula. Dessa forma, o ensino é visto como uma aplicação do que foi aprendido, ou seja, é um conhecimento recebido que será utilizado em situações práticas; um conhecimento “que faz do ensino uma profissão”, por diversas vezes, vem de autoridades fora da própria profissão. Para Cochran-Smith & Lytle (1999), nessa perspectiva os professores

⁶ [...] lead to very different ideas about how to improve teacher education and professional development, how to bring about school and curricular change, and how to assess and license teachers over the course of the professional life span (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 249).

⁷ These domains generally include content or subject matter knowledge as well as knowledge about the disciplinary foundations of education, human development and learners, classroom organization, pedagogy, assessment, the social and cultural contexts of teaching and schooling, and knowledge of teaching as a profession (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 254).

não geram conhecimentos, apenas o utilizam.

Shulman (2005) concorda que os conhecimentos formais, tais como o conhecimento de conteúdo e habilidades didáticas gerais são importantes para a aprendizagem da docência, mas defende que esse conhecimento não é suficiente para que o professor tenha uma prática eficaz. Para o autor (2005), a base do conhecimento engloba outras fontes de conhecimento, muito mais elaboradas e complexas que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico é a matéria que o professor ensina, para isso ele precisa compreender os conceitos que serão ensinados a partir de pesquisas comprovadas pela área do conhecimento. A partir dessa compreensão é que o docente torna possível o ensino e a aprendizagem dos alunos aliado às características presentes no contexto onde ensina. O conhecimento pedagógico geral são os fundamentos teórico-metodológicos sobre a aprendizagem da docência transmitidos por especialistas nos cursos de formação, no sentido de dar suporte para que o professor possa selecionar as melhores estratégias e procedimentos no processo de ensino e aprendizagem e consiga interagir nas mais diversas situações presentes no contexto escolar. O conhecimento pedagógico do conteúdo é como os professores entendem um assunto e como o transformam para ser ensinado aos alunos, portanto é um tipo de conhecimento que é construído diariamente (MIZUKAMI, 2004).

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

Portanto, mesmo que não esteja destacado o conhecimento proveniente da experiência, ela faz parte deste conhecimento, portanto “é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor” (MIZUKAMI, 2004, p. 40). Além disso, Shulman (2005) afirma que a base do conhecimento para o ensino vai sendo construída ao longo do tempo por no mínimo quatro fontes básicas:

1) formação acadêmica na disciplina a ensinar; 2) materiais e contexto do processo educacional institucionalizado (por exemplo, os currículos, os livros de texto, a organização escolar e o financiamento, e a estrutura da profissão docente); 3) investigação sobre a escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e demais fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores e 4) a sabedoria que outorga a própria prática (SHULMAN, 2005, p. 11) (tradução nossa).⁸

Shulman (2004), afirma a necessidade de a base do conhecimento conter o ensino formal em conjunto com a sabedoria da prática. Ainda assim, os espaços de formação formal, como a universidade, ainda sentem dificuldade em utilizar no currículo esse conhecimento do professor.

O segundo aspecto da proposta de Cochran-Smith & Lytle (1999) para a aprendizagem do professor é o “conhecimento na prática”. Esse conhecimento é essencial na vida de um professor, pois é um conhecimento adquirido na prática ou incorporado na prática a partir de sua experiência em sala de aula, superando desafios e lidando com situações conflituosas. Portanto, é um conhecimento advindo da ação do professor. Nesse sentido, as experiências de professores bem-sucedidos e suas reflexões sobre a prática são fontes importantes para que outros professores aprendam a ensinar.

Nessa concepção, há uma ruptura com a racionalidade técnica, isto é, com a ideia de que todas as ações do professor no contexto de escola ao lidar com situações de conflito e desafios podem ser resolvidas através de teorias, pesquisas, modelos e técnicas aprendidas, como se fossem apenas problemas instrumentais. “Ou seja, os pressupostos da relação conhecimento em prática residem nas socializações da prática docente que ocorrem entre os pares e não há nesse caso uma ruptura ou um afastamento entre conhecimento e sujeito” (LEMES, EVANGELISTA, ANUNCIATO, 2020, p. 132).

Dessa forma, a colaboração e a socialização entre os pares contribuem para que os docentes possam aprender a partir de boas práticas para refletir e melhorar

⁸ 1) Formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; 4) la sabiduría que otorga la práctica misma (SHULMAN, 2005, p. 11).

a própria prática e, conseqüentemente, melhorar o ensino. Cochran-Smith & Lytle (1999) afirmam que grupos de professores experientes e menos experientes que estão em conjunto para refletir na prática e sobre a prática são as principais situações para a aprendizagem do professor nestas relações. Nessa concepção, os professores são vistos como protagonistas, diferente da concepção anterior em que especialistas transmitiam um conhecimento ao docente, ou seja, o “conhecimento na prática”. Os professores, em início de carreira e experientes, “que em interação colaborativa agem em favor da socialização de suas experiências positivas que podem ser geradoras de práticas consideradas bem-sucedidas ou socialização das dificuldades, fracassos, pedidos de ajuda etc.” (LEMES, EVANGELISTA, ANUNCIATO, 2020, p. 132).

O protagonismo do professor fica evidente nessa concepção, pois é na prática e na reflexão sobre essa prática, em conjunto com outros professores ou individualmente, que esse docente gera conhecimento, fazendo do ensino uma profissão que é gerada a partir dessa experiência como profissional ao se deparar com a rotina escolar que não é previsível e controlada. Assim, o professor busca resolver ou mediar conflitos, desafios, surpresas, tensões que ocorrem no dia a dia escolar através de um conhecimento que ele adquiriu com a própria experiência na prática. No entanto, Cochran-Smith e Lytle (1999) comparam o professor a um artesão devido a sua prática acontecer em contextos tão inesperados e, essas experiências permitirem mudanças na rotina escolar.

Shulman (2005), afirma a importância de se valorizar os conhecimentos do professor adquirido na prática, pois são eles que orientam o fazer docente, compreendendo que a formação acadêmica e o conhecimento técnico não são suficientes para atender os propósitos da docência. Essa visão rompe com a ideia da “racionalidade técnica”, em que o professor é visto como um técnico, um profissional que recebe conhecimento para solucionar problemas, ao contrário, o “conhecimento na prática” mostra que os docentes são protagonistas, são capazes de construir conhecimento a partir de situações imprevisíveis num contexto complexo, dando um novo sentido a essas situações.

Por último, o “conhecimento da prática”. Essa concepção continua vinculada ao professor e sua prática no contexto escolar, mas vai além, é a reflexão que o professor faz sobre a sua prática e a do outro para gerar mudanças nas suas ações.

Para Cochran- Smith e Lytle (1999),

[...] implícito na ideia de conhecimento de prática é a suposição de que, por meio de investigação, os professores em todo o tempo de vida profissional - de muito novo a muito experiente - torna problemático o seu próprio conhecimento e prática, bem como o conhecimento e prática de outros e, portanto, têm uma relação direta com o conhecimento (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 273, tradução da autora).⁹

Segundo as autoras (1999), esse conhecimento da prática é constituído por uma rede de professores e comunidades investigativas que unem esforços para construir conhecimento para a aprendizagem da docência, sem substituir as duas concepções anteriores ela ponta para mais um tipo de conhecimento formal. Para Lemes, Evangelista e Anunciato (2020), a concepção “conhecimento da prática” compreende a produção de conhecimento como um ato pedagógico, destacando que “o professor e pesquisador são o mesmo sujeito ativo, crítico, reflexivo, investigativo e dinâmico frente ao conhecimento, e faz, portanto, emergir uma relação um tanto promissora, exigente e necessária em favor da formação e da aprendizagem docente” (p. 135).

Dessa forma, essa concepção busca diminuir a dicotomia entre teoria-prática, universidade-escola, pesquisador-professor, pois compreende que é necessário a junção de todos os envolvidos no contexto escolar, propondo uma postura investigativa, de modo colaborativo, para compreender não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas os estudantes, os professores, a escola, o currículo, a sociedade em que esta escola está situada. Essa postura mostra que a educação transcende os muros da escola, pois vai discutir aspectos mais vastos, buscando compreender a educação associada à justiça social para que a aprendizagem da docência esteja baseada nos princípios de igualdade, inclusão e democracia (LEMES, EVANGELISTA E ANUNCIATO, 2020). Para Imbernón (2011, p 78), pensar o desenvolvimento profissional para além da formação “significa reconhecer o caráter específico profissional do professorado e a

⁹ Rather, implicit in the idea of knowledge-of-practice is the assumption that, through inquiry, teachers across the professional life span-from very new to very experienced-make problematic their own knowledge and practice as well as the knowledge and practice of others and thus stand in a different relationship to knowledge (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 273).

existência de um espaço onde possa ser exercido”, reconhecendo que os docentes também podem ser agentes sociais, planejadores e gestores do processo de ensino e aprendizagem e mais, podem intervir “nos complexos sistemas que conformam a estrutura social e laboral”.

Portanto, o professor é visto como um protagonista diante de sua postura investigativa, crítica e reflexiva na geração de conhecimento a partir de sua prática, o que nos leva a compreender que a prática docente é complexa e o ensino é um trabalho exigente em que os professores necessitam continuar aprendendo ao longo de suas carreiras para assegurar uma melhor qualidade de aprendizagem aos alunos e contribuir para a melhoria de políticas públicas educativas. De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente, a partir dos fatores acima, coloca o docente numa postura permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Sobre a prática reflexiva como estruturante na formação docente, Zeichner (2008), afirma que,

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como a reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora de sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008, p.539).

Portanto, isso nos leva ao entendimento da necessidade do docente exercer um papel ativo ao assumir suas funções, papel esse que não deve ser exclusivo apenas das universidades, pois os professores também podem contribuir com seu conhecimento sobre as práticas de ensino, de si mesmo e de seus pares. Os professores devem ser capazes de pensar sistematicamente e aprender a ensinar a partir de sua prática e de suas experiências, ter espaço para compartilhar criticamente essas experiências com os companheiros de trabalho e buscar as pesquisas educacionais para aprofundar seus conhecimentos. Mas, Zeichner (2008), afirma que a incorporação da prática reflexiva em todos os contextos educacionais levou a uma perda de sentido do real significado de reflexão e, Rodgers (2002), salienta que é necessário compreender melhor o que se quer dizer

com reflexão e pensamento do professor. Assim, a partir das ideias de John Dewey sobre reflexão, formação de professores e aprendizagem do aluno, a autora (2002), afirma que existem quatro problemas vinculados ao definir o conceito de reflexão.

O primeiro deles seria em como diferenciar a reflexão sistemática de outros tipos de pensamentos. “A mera participação em um grupo de estudos ou a manutenção de um diário, por exemplo, pode ser considerada uma reflexão? Se o professor quiser refletir sobre sua prática ou indagar sobre sua prática, o que ele faz primeiro? Como ela sabe se está melhorando nisso?” (RODGERS, 2002, p. 843, tradução nossa)¹⁰. Essas questões levam a um segundo problema, como avaliar algo que não está bem definido? Existem critérios específicos para orientar a avaliação sobre o pensamento e a prática reflexiva? O terceiro problema, como falar de algo se o conceito não está claro, portanto, é difícil falar sobre esses conceitos se não existe uma linguagem comum; usam-se termos comuns, mas com significados diferentes ou significados sobrepostos, tais como, reflexão, investigação, pensamento crítico, metacognição (RODGERS, 2002). E por último, se não existe uma definição clara sobre reflexão, é difícil pesquisar os efeitos da formação e das práticas reflexivas no desenvolvimento profissional docente.

Um risco inerente a uma imagem imprecisa de reflexão é que, em uma época em que a aprendizagem mensurável e observável tem prioridade, ela é facilmente descartada precisamente porque ninguém sabe o que procurar, ou pior, é reduzido a uma lista de verificação de comportamentos. Dewey nos lembra que a reflexão é um empreendimento complexo, rigoroso, intelectual e emocional que leva tempo para ser bem-sucedido. Ele nos dá uma maneira de falar sobre reflexão e prática reflexiva para que não caia em desuso e, em vez disso, se torne mais rica e complexa [...] (RODGERS, 2002, p. 844, tradução nossa).¹¹

Ainda que exista um consenso de que a prática reflexiva seja essencial para

¹⁰ Does mere participation in a study group, or the keeping of a journal, for example, qualify as reflection? If a teacher wants to think reflectively about or inquire into her practice, what does she do first? How does she know if she is getting better at doing it? (RODGERS, 2002, p. 843).

¹¹ An inherent risk in an imprecise picture of reflection is that, in an age where measurable, observable learning takes priority, it is easily dismissed precisely because no one knows what to look for. Or worse, it is reduced to a checklist of behaviors. Dewey reminds us that reflection is a complex, rigorous, intellectual, and emotional enterprise that takes time to do well. He gives us a way to talk about reflection and reflective practice so that it does not fall into disuse and instead becomes richer and more complex [...] (RODGERS, 2002, p. 844).

o desenvolvimento profissional docente, continuamos vendo que muitos dos professores não são ouvidos e que suas práticas não são valorizadas, mostrando que ainda são muitas as investigações realizadas por quem está fora da escola para pessoas que estão fora do contexto escolar. É necessário então, corroborando Zeichner (1993, p.17) sobre o conceito de professor como prático reflexivo, que se reconheça “a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores”, buscando compreender que a melhoria do seu ensino se inicia a partir da reflexão de sua própria experiência e que as experiências vindas unicamente de outras pessoas, são insuficientes.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional como um *continuum*, para Zeichner (1993), a reflexão também significa reconhecer que o processo de aprender o ensino ocorre ao longo da carreira docente, e afirma a importância dos formadores de professores, além de prepararem os futuros professores a começarem a ensinar, eles têm como obrigação de auxiliar esses profissionais a interiorizar “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 17). Nesse sentido, a reflexão é vista como um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação docente.

Os professores que não refletem sobre a sua prática acabam aceitando automaticamente pensamentos, ideias e soluções que outros fizeram por eles, esquecendo que as realidades escolares são diferentes dependendo do contexto onde estão inseridos. De encontro a isso, Zeichner (1993) afirma que Dewey definiu a ação reflexiva “como sendo uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz de motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p. 18). Além disso, ele declarou que a reflexão não é algo que possa ser alcançada através de um passo-a-passo, de uma sequência pré-estabelecida em que os professores deverão seguir.

Donald Schön (1992) foi um dos autores que mais difundiu o conceito de reflexão. Ele nomeou esse processo do professor aprender a partir da compreensão de sua própria prática como reflexão-na-ação. Segundo Marcelo (1992), Schön trouxe importantes contribuições ao destacar que uma característica fundamental do ensino é que a própria prática guia a construção de um novo

conhecimento específico, portanto, ele só pode ser adquirido através do contato com a prática, “pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” (p. 60).

A reflexão-na-ação é uma série de acontecimentos combinados que acontecem numa prática de ensino. Num primeiro momento, o docente reflexivo é surpreendido por algo que o aluno realiza. Em seguida, reflete sobre o ocorrido e busca compreender por qual razão foi surpreendido. Depois, reformula o problema sucedido nessa situação para testar uma nova hipótese a partir de uma nova experiência. Não há necessidade de se usar palavras durante esse processo (SCHÖN, 1992).

Após esse momento, ocorre a reflexão sobre a reflexão-na-ação em que o professor irá analisar o acontecido, o que observou, o significado que deu e a adoção de outros sentidos. “Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Portanto, o profissional não consegue solucionar os problemas, desafios e as angústias do dia-a-dia apenas com o conhecimento técnico e teórico visto na universidade ou cursos de formação continuada, por isso Schön, valoriza a experiência e a reflexão na experiência, afirmando que a valorização da prática profissional é essencial por ser um momento em que há construção de conhecimento através da reflexão. Assim, ao analisar, problematizar e refletir sobre a própria prática aliada aos conhecimentos tácitos nos contextos escolares, o professor constrói seu próprio conhecimento e busca soluções para as mais diversificadas situações.

Ainda buscando compreender como o professor pensa e como aprende a ser professor, Shulman (2005) por meio de seu modelo do processo de raciocínio pedagógico, que está relacionado com a base do conhecimento, mostra a importância da reflexão nas práticas de ensino. “Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2001, p. 40). Portanto, é algo realizado a partir da perspectiva do professor e é composto por seis processos durante a ação de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Esses processos não ocorrem de forma fechada como num círculo e sim, como um espiral, “já que a nova compreensão é fruto da análise do ensino”

(MIZUKAMI, 2004, p. 41).

Num primeiro momento, para ensinar é necessária compreensão. O professor deve compreender criticamente o conteúdo que será ensinado, não uma compreensão pessoal e sim, uma compreensão específica da matéria para que a maioria dos alunos possa aprender.

A compreensão dos objetivos também resulta aqui fundamental. Nos dedicamos a atividade docente para conseguir objetivos educativos, para alcançar metas que tem a ver com o grau de ilustração dos alunos, com sua liberdade para aproveitar e desfrutar, com sua responsabilidade em interessar-se e prestar cuidado, em crer e respeitar, em indagar e descobrir, em gerar maneiras de entender e em desenvolver as destrezas e os valores necessários para desenvolver-se em uma sociedade livre e justa. Como professores também nos esforçamos por equilibrar nossos objetivos de fomentar a excelência individual com propósitos mais gerais que incluem a igualdade de oportunidades e a equidade entre os alunos de distintos meios sociais e culturais (SHULMAN, 2005, p. 20, tradução nossa).¹²

Dessa forma, é importante compreender para construir o conhecimento de como ensinar.

Em seguida, a transformação, pois a partir do momento que as ideias são compreendidas, elas precisam ser transformadas para serem ensinadas. É importante descrever e compreender o caminho escolhido na prática de ensino, das escolhas feitas pelo professor até chegar na mente e motivação dos alunos. Para Shulman (2005), para que haja transformação, é necessário uma combinação de processos: 1) A preparação dos materiais que serão dados em sala através de um interpretação crítica, 2) Representação das ideias em forma de novas analogias, metáforas, exemplos, ilustrações, etc. para a melhor compreensão dos alunos; 3) Seleções didáticas que favoreçam o ensino; 4) Adaptar essas representações de acordo com o contexto e características dos alunos em geral; 5) Adequar essas

¹² La comprensión de los objetivos también resulta aquí fundamental. Nos dedicamos a la actividad docente para conseguir objetivos educativos, para alcanzar metas que tienen que ver con el grado de ilustración de los alumnos, con su libertad para aprovechar y disfrutar, con su responsabilidad en interesarse y prestar cuidado, en creer y respetar, en indagar y descubrir, en generar maneras de entender y en desarrollar las destrezas y los valores necesarios para desenvolverse en una sociedad libre y justa. Como profesores también nos esforzamos por equilibrar nuestros objetivos de fomentar la excelencia individual con propósitos más generales que incluyen la igualdad de oportunidades y la equidad entre los alumnos de distintos medios sociales y culturas (SHULMAN, 2005, p. 20).

adaptações a partir das características específicas de cada um. Portanto, ocorre transformação quando nossas ideias passam por uma compreensão pessoal para uma compreensão em que outras pessoas a compreendam; para o autor (2005), isso “constitui a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensino como raciocínio e do planejamento - explícito ou implícito - do exercício da docência” (p. 21, tradução nossa).¹³

A instrução é a atividade que envolve o desempenho observável da prática do professor, em como é sua didática, a forma que organiza e maneja a sala de aula, como explica as atividades e interage com os alunos individualmente e coletivamente, etc. Para Shulman (2005), esse desempenho está estreitamente ligado à compreensão de suas ideias. Por exemplo, se o professor não entende de forma correta o conteúdo que deve ensinar, ele não consegue fazer uso adequado de técnicas de ensino flexíveis e interativas.

Em seguida, a avaliação que ocorre durante e depois do ato de ensinar. De acordo com Mizukami (2004), a avaliação pode ocorrer de forma informal e constante na checagem das compreensões, dúvidas e/ou erros dos alunos e formal, através de formas sistemáticas de avaliação. Além disso, a avaliação orienta o trabalho do professor em sala, quais caminhos ele deve seguir para que haja aprendizagem, o que leva ao ato de reflexão (SHULMAN, 2005).

Na reflexão, o professor revê e analisa o que foi realizado em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem e, reconstrói de forma crítica novas experiências, ou seja, o professor aprende a partir de suas experiências (SHULMAN, 2005). Afirmando as ideias de Shulman (2005), Mizukami (2004) entende que reflexão,

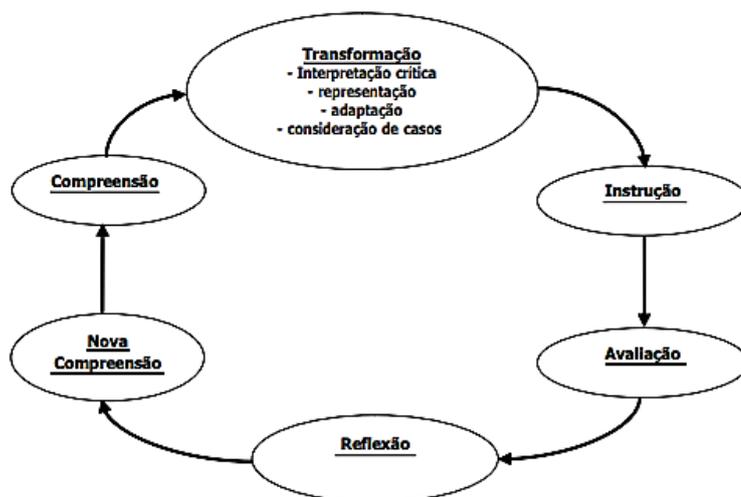
Trata-se de processo que envolve a revisão e a análise crítica do desempenho do professor fundamentando suas explicações em evidências. São processos reflexivos sobre a ação pedagógica. Não consiste em disposição individual ou se reduz a um conjunto de estratégias, mas sim o uso de conhecimento analítico para examinar o próprio trabalho em face aos fins estabelecidos (MIZUKAMI, 2004, P. 43).

¹³ [...] constituyen la esencia del acto de razonar pedagógicamente, de la enseñanza como raciocinio, y de la planificación —explícita o implícita— del ejercicio de la docencia (SHULMAN, 2005, p. 21).

Portanto, é no momento da reflexão que se faz uma comparação dos objetivos com o que se busca alcançar durante o ensino.

Por fim, o último processo é a nova compreensão. Após passar por esses processos e raciocinar sobre sua própria experiência, o professor adquire uma nova compreensão do ensino, dos alunos, de si próprio, dos processos didáticos, dos objetivos a serem alcançados, entre outros. É o “fruto de processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens” (MIZUKAMI, 2004, p. 43).

Figura 1: Modelo de Raciocínio Pedagógico



Fonte: (WILSON, SHULMAN & RICHERT, 1987, p. 119 apud MIZUKAMI et al., 2002).

Segundo Shulman (2005), esses processos não são fixos e não devem ocorrer como se fosse um passa-a-passa. Eles podem ter ordens distintas, sendo que alguns deles podem nem acontecer dependendo do contexto. Mas, independentemente disso, é importante que o professor saiba e compreenda todos eles e que a formação docente seja importante para a compreensão desses processos proporcionando aos estudantes momentos de entendimento da aprendizagem da docência para que possam progredir.

Considerando a reflexão como parte importante desses processos, Zeichner (1993), baseado nas ideias de Dewey, argumenta que para acontecer uma ação reflexiva são necessárias três atitudes. A primeira, é ter a mentalidade aberta ou

abertura de espírito. Entende-se que o professor deve estar aberto para ouvir as mais diferentes opiniões respeitando diferentes perspectivas e, admitir o erro por mais que se acredite naquilo, portanto deve estar livre de preconceitos e hábitos que o impeça de construir novos conhecimentos e enxergar novas possibilidades. “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula” (p. 19).

A segunda atitude é a responsabilidade. Uma responsabilidade intelectual em que se examina e reflete com cuidado as consequências de todas as ações. Zeichner (1993), afirma que o professor responsável é aquele que sempre se pergunta porque está fazendo o que faz, ou seja, ele busca entender suas escolhas e que estas têm consequências, quais resultados serão atingidos e para quem. De acordo com o autor (1993), o docente deve refletir sobre, pelo menos, três tipos de consequências do seu ensino: “consequências pessoais - os efeitos do seu ensino nos autoconceitos dos alunos; consequências acadêmicas - os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas - os efeitos do seu ensino na vida dos alunos” (p. 19). Por isso, a responsabilidade vai além de apenas atingir objetivos pré-estabelecidos no currículo.

Por fim, a terceira atitude é a sinceridade. Rodgers (2002), de acordo com Dewey, afirma que a curiosidade e o entusiasmo na responsabilidade de sua própria aprendizagem é o que significa a sinceridade.

Ao pensarmos sobre a ação reflexiva, enxergamos como algo bom e que parece fácil. Assim como mencionou Zeichner (1993), quem não gostaria de ser considerado um professor reflexivo? Mas sabemos que na prática não é bem assim que acontece, pois, o contexto de sala de aula traz tantos desafios de uma forma acelerada e imprevisível que acabam por enquadrar e limitar as ações dos professores. Além disso, não conseguimos ser reflexivos o tempo todo, devemos encontrar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina. Ainda mais, o autor (1993) menciona que é importante o professor saber discernir se está agindo de forma consciente para atingir as metas planejadas ou se suas decisões estão sendo escolhidas por outros, por impulsos, convenção e autoridade. “Ou seja, em que medida é que aceitamos as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem para as fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho

certo?” (ZEICHNER, 1993, p. 20). Ser reflexivo é mais do que buscar soluções lógicas para os problemas e desafios encontrados no contexto escolar. “A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer” (ZEICHNER, 1993, p.18).

Day (2004), narra em seus estudos, a importância da paixão ao ensinar. Afirmando que os docentes comprometidos apaixonadamente com o ensino são aqueles que amam o que fazem e expressam “entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho” (p. 23), com adultos, jovens e crianças. A paixão pelo ensino é uma manifestação dos professores que faz com que estes continuem compreendendo e melhorando a profissão docente sustentados por uma moral que vai além de colocar em prática currículos pré-estabelecidos por outros. A paixão que os professores têm pela sua profissão é o que faz ter consciência da complexidade do contexto educacional, têm uma identidade clara e de que podem fazer a diferença no processo de aprendizagem na vida de seus alunos. Além disso, são professores interessados que buscam aprender e melhorar a cada dia, são curiosos por aprender e continuarem aprendendo.

Professores apaixonados pelo que fazem,

Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula. Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, de forma colaborativa com seus colegas de sua própria escola ou de outras escolas, procurando e aproveitando as oportunidades para refletirem de diferentes modos sobre suas práticas. Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade (DAY, 2004, p. 23).

Assim, a paixão está intimamente ligada à qualidade do ensino e a reflexão faz parte desse processo contribuindo para que o docente continue alimentando sua vontade de aprender e continuar se desenvolvendo para obter cada vez mais sucesso em sua prática.

2.1 Profissionalidade e autonomia

Conforme discorrido anteriormente, sabemos que o desenvolvimento profissional docente ocorre ao longo da vida a partir de experiências vivenciadas no ambiente pessoal e na profissão em diversos meios, contextos e pessoas. Portanto, o professor é um sujeito que aprende, ensina, interfere, auxilia, convive e percorre muitos caminhos em seu percurso. Para Hobold (2018), são essas experiências que contribuem para o desenvolvimento docente.

O conceito de desenvolvimento profissional docente traz consigo a ideia de que o trabalho do professor não deve ocorrer apenas de forma solitária e individualista, mas em contextos onde possam compartilhar saberes, colaborar, interagir para aprender. Assim, a escola é um lugar representativo onde se efetiva essa aprendizagem a partir das experiências vivenciadas ao longo da profissão. Mas, sabemos que ainda falta um olhar atento para a especificidade desse papel da escola na formação de professores, quantas formações de forma individual são oferecidas sem que haja um comprometimento de continuidade ou utilidade em sala de aula. Para Marcelo (1999), a escola é uma unidade básica de mudança e formação.

Assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se se assume esse princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora têm sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escolar (Marcelo, 1999, p. 141).

O autor (1999), também menciona que o ambiente escolar, sua organização, a dinâmica, a gestão escolar, a rede de comunicação entre os professores e a comunidade escolar, os papéis que cada um exerce na instituição é parte importante como um espaço que facilita o desenvolvimento. E mais, é necessário que haja uma liderança instrumental entre os professores como fonte de mudança e inovação, uma sinergia entre todos os envolvidos no contexto escolar para diminuir o individualismo na profissão e, a importância de uma gestão democrática e participativa onde os professores são sujeitos ativos e têm autonomia na tomada de decisões importantes para o seu desenvolvimento e de seus alunos. Nesse sentido, tanto a gestão como os professores devem ter autonomia para fazerem as

melhores escolhas de acordo com o contexto da escola, desde a seleção de professores, escolha de projetos a serem desenvolvidos, construção e organização do currículo, espaços e momentos para que as necessidades identificadas pelos docentes sejam compartilhadas entre os pares.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional docente ter autonomia é essencial na construção e valorização da profissão. Contreras (2011) afirma que a autonomia do professor está intimamente ligada à ideia de profissionalidade, mas a grande questão é o que caracteriza o ser docente? O que faz a docência ser uma profissão?

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), o conceito de profissionalidade vem tomando novas proporções ao superar concepções regulamentadas que analisam a partir de teorias que não fazem parte do contexto educacional, ou seja, externas à profissão e, trazendo uma nova construção em que é vista na sua complexidade e nas relações entre as pessoas que fazem parte desse contexto, que exercem a profissão docente. Assim, “investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão” (AMBROSETTI E ALMEIDA, 2009, p. 593). Dessa forma as questões psicológicas e sociais do docente passam a integrar seu trabalho e ele passa a se identificar com a sua profissão.

Foi na década de 90 que essa perspectiva passou a ser analisada no contexto da profissão docente. Profissionalidade por ser uma palavra derivada de profissão, entende-se que ela se desenvolve nas interações entre os sujeitos e os contextos sociais, culturais e institucionais, pois é através desse entrelaçamento que a prática do professor é construída, sendo que essa prática pode ser num viés de adaptação ao que já está posto ou de uma postura crítica buscando estratégias de mudança.

Nesta tese falamos sobre a profissionalidade como um conjunto de características particulares de uma determinada profissão, especificamente, a profissão docente construída socialmente e o que a torna diferente das outras profissões, tão importantes quanto esta. Conseqüentemente, é um conceito em que procuramos “caracterizar o que distingue, sociologicamente, uma profissão, relativamente a outros modos e tipos de atividades” (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Para Contreras (2011),

A profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Falar de profissionalidade significa, sob esta perspectiva, não só descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que seria desejável alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2011, p. 50) (tradução nossa).¹⁴

Diante disso, Contreras (2011) ressalta que podemos analisar a profissionalidade com a ideia do docente como profissional que adquire os saberes necessários para exercer a profissão e não apenas no sentido de profissionalismo onde se busca status e privilégios sociais. Objetivamos aqui, um diálogo entre profissionalidade e profissionalismo, ou seja, os dois devem estar articulados para que o docente seja reconhecido e valorizado e, alcance um espaço de autonomia que seja favorável ao seu desenvolvimento.

Então, o processo de profissionalização junto à profissionalidade é o que constitui e identifica a profissão desenvolvida ao longo da vida destes professores desde a escolarização básica.

Esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência, desenvolvidas pelos professores individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar (AMBROSETTI E ALMEIDA, 2009, p. 595).

A partir disso, a profissionalidade docente, como escrito anteriormente, traz os professores como agentes ativos no processo de desenvolvimento profissional, são vistos como parte essencial na busca da valorização da docência como profissão. E mais, nessa perspectiva as crenças, os aspectos psicológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos são escutados, ou seja, há um interesse pela dimensão subjetiva e pessoal do professor, além do conteúdo que deve ser ensinado. Aqui o ambiente escolar é reconhecido como um espaço de fundamental

¹⁴ La profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo. [...] Hablar de profesionalidad significa, bajo esta perspectiva, no sólo describir el desempeño del oficio de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión (CONTRERAS, 2001, p. 50).

importância na construção da profissionalidade docente, pois o professor vive a profissão dentro deste local. Um espaço de alta complexidade, pois está inserido num contexto marcado pelas relações e interações entre sujeitos que vivem em diferentes situações, possibilitando transformações nesse espaço, além de dar significado a todos os envolvidos.

Roldão (2005, p. 109), a partir de um cruzamento de investigação sobre profissionalidade docente, destaca quatro características ou descritores desse conceito, a partir de três autores: Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, são eles:

- O reconhecimento social da especificidade da função associada às atividades (por oposição à indiferenciação);
- O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- O poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma - dito doutro modo, o controle e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- E a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Em vista disso, essas são características que configuram uma profissão, sendo que a primeira vai identificar a especificidade dessa profissão e qual a sua função social; a segunda é o conhecimento específico que todo profissional deve ter para desempenhar bem a sua profissão; a terceira é o poder do profissional fazer suas escolhas, ter o poder de decidir quais caminhos seguir e responsabilizar-se por essas escolhas e por último, fazer parte de um grupo que compartilha saberes, colaborativo, que defende a profissão e afirma a sua função, a sua importância diante de todos.

Para Sacristán (1995, p. 65), “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Na visão sociológica, em comparação com outras profissões liberais, a docência é vista como uma semiprofissão, pois não tem total autonomia

para escolher quais caminhos seguir no âmbito educacional. A docência não é apenas prática, conteúdo dado em sala de aula, relações estabelecidas entre os indivíduos que constituem a escola. A docência sofre influências de outras dimensões além da atividade educativa, tais como: políticas, sociais, culturais. “Para além do espaço concreto da prática (sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 71). Portanto, a prática não está reduzida apenas às ações dos professores.

Contreras (2011), aponta que uma das qualidades da profissionalidade docente é aquela em que direciona adequadamente uma preocupação para que o professor realize um bom ensino. Pois, é dessa maneira em que as dimensões do fazer docente definem as aspirações de como viver e construir a carreira docente. E mais, para o autor essas qualidades (razão, conteúdo, significado e realização) não são fixas, ou seja, são diferentes porque os contextos onde elas acontecem são diversificados. Além disso,

A relação entre as qualidades das ações profissionais e as demandas da prática docente também reflete a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educacional e, por outro, modos de viver e desenvolver a profissão como atitudes e habilidades colocadas em jogo por membros específicos da profissão (CONTRERAS, 2011, p. 51) (tradução nossa).¹⁵

Percebemos assim, que essa dialética é um jogo de condicionantes e influências que acontecem ao mesmo tempo. O professor sozinho não define a sua prática, pois o ensino não significa apenas a aula dada, apenas ensinar conteúdo. O ensino é composto por um conjunto de fatores e um deles é que está inserido num contexto histórico, social, cultural, institucional e laboral que faz parte da construção dos indivíduos. Assim, os professores podem ser apenas veículos que perpetuam ou se adaptam a influências ou regras postas ou podem tomar uma atitude crítica diante dos fatos. Inclusive, Morgado (2011) menciona que a formação profissional docente é um processo de especialização, mas também, de

¹⁵ La relación entre las cualidades de las actuaciones profesionales y las exigencias de la práctica docente refleja también la dialéctica entre, por una parte, condiciones y restricciones de la realidad educativa y, por otra, formas de vivir y desarrollar la profesión en cuanto que actitudes y destrezas puestas en juego por los miembros concretos de la profesión (CONTRERAS, 2011, p. 51).

socialização, pois os valores e atitudes apropriados fazem parte da construção da profissão.

Assim como Roldão (2005), Contreras (2011) afirma que o desenvolvimento da profissionalidade docente é constituído por três princípios: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Para Contreras (2011), ao ensinar é necessário um compromisso de caráter moral para quem você realiza. Ao pensar a finalidade da educação incorporada à noção de uma pessoa livre, encontramos a obrigação moral sobre algo que se aspira e um estatuto moral onde a prática educativa é realizada. Portanto, além do compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o professor também tem uma obrigação moral com o desenvolvimento como pessoas desses indivíduos. O docente “deve atender ao progresso na aprendizagem de seus alunos, sem esquecer as necessidades e o reconhecimento do valor que todos os alunos merecem como pessoas” (CONTRERAS, 2011, p. 52) (tradução nossa)¹⁶. Segundo o autor (2011), essa dimensão moral da profissionalidade docente está diretamente ligada à dimensão emocional da prática educativa, pois todas as relações envolvidas entre docentes, alunos, família, gestão, comunidade escolar passam por um compromisso com a ética da profissão que só ocorrem devido ao estabelecimento de vínculo afetivos e emocionais que devem ser compreendidos a partir de cada contexto vivido. Assim, a vontade de realizar um bom ensino, ter expectativas positivas sobre a aprendizagem dos alunos, estar comprometido com a profissão e também, indignar-se com decisões ou situações de ensino abomináveis, são demonstrações dessa obrigação moral que inclui um sentimento, uma paixão pela profissão, “na verdade, sentir-se moralmente comprometido ou “obrigado” reflete esse aspecto emocional na vivência dos vínculos com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2011, p. 53) (tradução nossa)¹⁷.

Day (2004), enfatiza que os propósitos morais são parte essencial do papel do professor. Dessa forma,

Os que têm uma paixão pelo ensino não se sentem satisfeitos por

¹⁶ Ha de atender al avance en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como personas le merece todo el alumnado (CONTRERAS, 2011, p. 52).

¹⁷ En realidad, sentirse comprometido u “obligado” moralmente refleja este aspecto emocional en la vivencia de las vinculaciones con lo que se considera valioso (CONTRERAS, 2011, p. 53).

ensinar o currículo aos alunos. Para eles, a prestação profissional de contas vai muito para além da satisfação das exigências burocráticas que são impostas externamente ou das metas a alcançar determinadas anualmente e que estão ligadas ao Governo e às apostas de melhoria das escolas. Apesar de estes aspectos serem importantes, não reconhecem o carácter ético e moral do trabalho dos professores. Os professores que têm uma paixão pelo ensino compreendem que a natureza do ensino e as condições do seu trabalho os obrigam a “colocar o bem-estar intelectual e moral dos alunos sempre em primeiro lugar” através de suas ações e das suas interações (Hansen, 1998, p. 651). Sabem que têm uma influência mais forte sobre as formas de pensar, de sentir e de agir dos alunos (DAY, 2004, p. 52).

Em vista disso, Day (2004), baseado nas ideias de Sockett (1993), argumenta que há cinco virtudes principais que compõem a obrigação moral: a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e o conhecimento prático. A honestidade é a busca pela verdade, a convicção das suas ideias, a paixão pela verdade. Já, a coragem é um princípio que surge mesmo quando se é confrontado diante dos contratempos, é uma busca pela fidelidade de seus princípios. O cuidado é o querer que o professor tem de que seus alunos aprendam, tenham vontade de aprender e que se importem com os outros alunos. A justiça, junto ao cuidado aprofunda um sentido de justiça diante dos acontecimentos ao decorrer da vida e por fim, o conhecimento prático, em que é necessário refletir sobre a junção de todas essas virtudes para que o professor saiba fazer as escolhas adequadas para ensinar em conjunto com o entusiasmo e a autenticidade para que seus valores pessoais sejam compatíveis com seu papel de docente.

Assim, o professor assume uma consciência moral nas tomadas de decisões em sua prática profissional. Isso gera uma influência sobre os níveis de transformação que provoca na sua própria prática e no contexto de vida de seus alunos e suas aprendizagens, portanto, é um comprometimento com a prática educativa que desenvolve. “Essa consciência moral sobre seu trabalho anda de mãos dadas com a autonomia como valor profissional” (CONTRERAS, 2011, p.53) (tradução nossa)¹⁸. Assim, a obrigação moral apenas pode ser entendida a partir da autonomia que o professor tem de seus valores educativos e de como estes são colocados em prática. De acordo com o autor (2011), faz parte da profissionalidade

¹⁸ Esta conciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional (CONTRERAS, 2011, p.53).

docente, o professor que é consciente e desenvolve-se a partir do sentido que dá a educação e suas práticas, sempre buscando o desejável, a justiça diante de uma ética profissional, sendo que essa busca e as decisões tomadas ao longo da experiência podem se alterar a partir do contexto vivido, por isso são flexíveis e adaptáveis e isso só pode acontecer quando o professor tem essa autonomia profissional. Dessa forma, a autonomia docente leva a melhora da prática e de outros valores profissionais.

O segundo princípio apontado por Contreras (2011), parte da profissionalidade docente é o compromisso com a comunidade. Esse compromisso não pode estar desvinculado da obrigação moral e da ética na profissão. A educação por ser uma ocupação social é pública, ou seja, é um produto da vida em comunidade. Por isso, as práticas educacionais não devem ocorrer de forma isolada e individual, devem ser compartilhadas. Nesse sentido, a educação não é apenas uma questão pessoal, por ser pública e envolver a moral e a ética na relação com outras pessoas, ela também é política.

Paulo Freire (2002), enfatiza a rigorosidade ética que deve estar presente nas práticas educativas, pois é algo essencial para a convivência humana. Por isso, quando afirmamos uma posição diante de problemas que devem ser resolvidos e que afetam a vida das pessoas, nossa postura é política, é impossível existir neutralidade. Assim, é nesse compromisso com a comunidade é que a obrigação ética e moral pode alcançar sua dimensão adequada ao compartilhar e colocar em discussão assuntos pertinentes à educação. Mas, não uma educação que se reduz apenas a sala de aula e sim, a que apresenta uma dimensão política e social. De acordo com Contreras (2011, p. 56), “a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sócio-políticos que dizem respeito ao ofício de ensinar” (tradução nossa)¹⁹. Portanto, a educação segue além dos processos de ensino-aprendizagem, pois seu papel em conjunto com decisões tomadas influenciam a vida futura das pessoas, principalmente, com relação à justiça e a igualdade social. Ela pode ser uma mera reprodutora do que já está posto ou ter a função de lutar e intervir nesses problemas.

O terceiro princípio (CONTRERAS, 2011) é o da competência profissional.

¹⁹ La profesionalidad puede significar un análisis y una forma de intervenir en los problemas sociopolíticos que le competen al oficio de enseñar (CONTRERAS, 2011, p.56).

Para que haja uma obrigação moral e um compromisso com a comunidade, é necessária uma competência profissional conjugada a ambos. Para o autor (2011), não há como tomar decisões ou ter uma posição moral, ética e política sobre determinado assunto sem a competência profissional para analisar e avaliar cada situação. Ao refletir sobre suas práticas educativas a partir de suas experiências individuais e coletivas no campo pessoal e profissional é que a profissionalidade docente vai se constituindo. Apenas, quando o professor se conscientizar e reconhecer sua capacidade de ação reflexiva, de ser capaz de elaborar conhecimento profissional e compreender que seu papel vai além de dar aulas é que se desenvolverá sua competência profissional, uma competência que não é só técnica, mas também, intelectual.

Assim como na obrigação moral, a competência profissional também está ligada ao componente emocional.

Também faz parte das competências profissionais a forma como se criam e mantêm os vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal forma que a compreensão e a implicação estão ligadas. Intuição, improvisação e orientação entre os próprios sentimentos e os dos outros também fazem parte das complexas habilidades exigidas pelo ensino profissional, dentro e fora da sala de aula (CONTRERAS, 2011, p. 58) (tradução nossa).²⁰

Nesse sentido, na profissionalidade docente, a competência profissional traz responsabilidades ao docente e este só pode desenvolver essa competência se tiver autonomia, pois é através da autonomia profissional que ele poderá se posicionar, tomar decisões e elaborar ações que justifiquem suas escolhas.

Para Morgado (2011), o desenvolvimento da profissionalidade docente é composto por três pilares essenciais: competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional. As competências profissionais são os saberes adquiridos ao longo da experiência docente, “é um elemento central no exercício da profissão” (p. 797) e, podem seguir por dois caminhos: o primeiro em que o saber

²⁰ También forma parte de las competencias profesionales el modo en que se crean y se sostienen vínculos con las personas, en que la complicidad, el afecto y la sensibilidad se integran y se desarrollan en las formas de vivir la profesión, de tal manera que comprensión e implicación se vinculen. La intuición, la improvisación y la orientación entre los sentimientos propios y ajenos son también parte de las competencias complejas que requiere la profesionalidad didáctica, tanto dentro como fuera del aula (CONTRERAS, 2011, p. 58).

é transmitido, ou seja, o professor é detentor de um conhecimento e transmite aos seus alunos e o segundo, em que ensinar é fazer com que os indivíduos aprendam e apreendam o saber ensinado, aqui é o professor é visto como um mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim, esse saber profissional não pode ser compreendido apenas como um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos ou aos conteúdos curriculares, na verdade, esses conhecimentos devem ser articulados sendo que o principal objetivo é a aprendizagem do aluno. Além disso, pensando no papel da escola hoje, o autor (2011) afirma que os professores precisam compreender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. “Só assim poderá apropriar-se dos verdadeiros sentidos que subjazem aos processos de aprendizagem e lidar, de forma profícua, com as diferenças que caracterizam os alunos e os contextos com que trabalha quotidianamente” (MORGADO, 2011, p. 798).

A identidade profissional, outro pilar da profissionalidade docente, de acordo com Morgado (2011), permite ao professor apoderar-se da “cultura, valores e práticas característicos da profissão” (p. 798). Através dessas bases é que o professor se sente parte integrante de um grupo profissional a partir das relações que estabelece com os pares. Ademais, a identidade docente está intimamente ligada aos valores e experiências de cada indivíduo vividos ao longo de sua vida e de sua formação profissional, ela se estabelece a partir das histórias de vida de cada um. Mediante o exposto,

As identidades profissionais dos professores - quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem - dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relaciona, com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc. (FLORES, 2014, p. 853).

Em conjunto com os pilares mencionados acima, a autonomia é outro conceito importante para a construção da profissionalidade docente.

No Dicionário Online de Português, a palavra autonomia deriva do grego “autonomía”, pelo francês “autonomie”, com o sentido de ter o direito de se guiar

seguindo as suas próprias leis; “direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria, que fez com que alguém esteja apto para tomar suas próprias decisões de maneira consciente; independência, liberdade”.

Essas definições mostram o conceito numa concepção individualista em que o sujeito faz as suas escolhas e age sem levar em consideração outros indivíduos e contextos. Atualmente, sabemos que a autonomia está interligada às relações e às mudanças na sociedade, pois as decisões tomadas em diferentes contextos, por exemplo, a escola, são guiadas pelos grupos que a compõem.

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social (MONTEIRO, MONTEIRO, AZEVEDO, 2010, p. 119).

Dessa maneira, devemos analisar a autonomia sob uma ótica participativa e colaborativa, onde os sujeitos estão inseridos numa prática social. Contreras (2002), afirma que não existe um sujeito autônomo, mas sim, situações em que as pessoas agem de forma autônoma e, para que essa ação autônoma tenha uma participação positiva, os sujeitos devem desejar participar, envolver-se, focar-se em situações reais de necessidade buscando soluções e comprometendo-se com isso. Quando a participação do sujeito é obrigatória e unicamente dessa maneira, ela se torna negativa ao ter que se submeter a algo imposto hierarquicamente para solucionar as necessidades postas por um grupo.

O autor (2011) explica que a autonomia tem uma particularidade, a forma como o professor se relaciona com o mundo em que vive e atua como profissional, nos remete a problemas políticos e educativos. Por isso, deve-se compreender como as políticas públicas e a sociedade enxergam os docentes. “Ao falar de autonomia dos professores, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, estamos também falando do papel da sociedade a respeito da educação” (CONTRERAS, 2011, p. 12).

Nesse sentido, a autonomia profissional engloba as características do ser docente e suas relações com o mundo, por isso, Contreras (2011), relaciona

autonomia e profissionalidade, “ao afirmar que autonomia no ensino é necessidade educativa e direito trabalhista”.

Contudo, isso nem sempre é colocado em prática. Mesmo que a autonomia docente seja uma das questões importantes para o desenvolvimento da profissionalidade docente, a voz do professor pouco tem sido escutada e os processos de racionalização pelos quais passa a profissão docente, mesmo que velada, limitaram e continuam limitando o papel do professor e sua função nas práticas educativas. Na busca de diminuir custos e aumentar a produtividade e, fazer com que todos os professores sigam a lógica do mercado (modelos tayloristas e fordistas), condicionam os professores a se tornarem consumidores e não criadores na sua própria profissão, ou seja, o docente é visto apenas como um técnico que executa e aplica programas, currículos e decisões que já chegam prontas.

De acordo com Gimeno Sacristán (1995), a profissão docente está marcada pela busca de um profissional cada vez mais especializado que o torna com uma visão fragmentada do todo, além de pressionado por sistemas de ensino e avaliação que chegam prontos nas instituições de ensino. “A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 72). Contreras (2011), dá a esse contexto o nome de proletarização dos professores devido à racionalização do trabalho pelos seguintes conceitos:

a) a separação entre concepção e execução no processo de produção, onde o trabalhador se torna mero executor de tarefas sobre as quais não decide, b) desqualificação, como perda de conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir na produção e c) a perda do controle sobre o próprio trabalho, ao se submeter ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2011, p. 20) (tradução nossa).²¹

²¹ a) la separación entre concepción y ejecución en el proceso productivo, en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas sobre las que no decide, b) la descalificación, como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción y c) la pérdida de control sobre su propio trabajo, al quedar sometido al control y las decisiones del capital, perdiendo capacidad de resistencia (CONTRERAS, 2011, p. 20).

Numa entrevista, Flávia Vieira (SANTOS, 2002), professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal, discute que esse processo de construção de autonomia dos professores é um processo que ocorre gradualmente e é complexo, passando por recuos, avanços e que também depende de algumas condições externas, tais como: 1) é necessária uma política educativa que favoreça a autonomia de todos os envolvidos na educação (escola, professores, alunos, comunidade); 2) os programas de formação inicial dos docentes devem ter um caráter reflexivo, integrando os mais diversos componentes do saber profissional e que os futuros professores estejam indireta e diretamente ligados à prática; 3) os programas de formação continuada de professores devem valorizar a integração entre teoria e prática, levando em consideração acontecimentos, problemas, desafios, angústias que acontecem nos contextos educacionais; 4) é importante a criação de redes de colaboração entre os professores, entre as escolas e destes com as universidades para compartilhamento de experiências, concepções, práticas profissionais e para a construção e reflexão de novos saberes; 5) valorizar e reforçar a voz do professor disseminando suas experiências e projetos no sentido de valorizar a construção de saberes e de renovação das práticas.

Para a autora, se essas condições estiverem cada vez mais distantes, será muito difícil o docente desenvolver a sua autonomia e a de seus alunos.

Conseqüentemente, esses principais conceitos levam a uma perda de autonomia do professor. Na realidade, isso nos mostra que o professor tem uma autonomia que é limitada, além da perda, ele é obrigado a seguir regras definidas e atingir objetivos que são postos por políticas públicas, por isso o professor possui uma liberdade parcial na busca por mudanças. Infelizmente, a racionalização leva a uma burocratização na educação causando uma dependência profissional. “Uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às diretrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, sobretudo, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 72). Dessa forma, o professor perde aos poucos seus poderes de criação e inovação para apenas resolver conflitos a partir de situações prontas e executar tarefas.

Em decorrência da burocratização que o governo desenvolve na educação, observa-se um maior controle do trabalho docente por parte das autoridades e um aumento e exigência de tarefas que sobrecarregam os professores. Para Contreras (2011), nesse contexto a função do docente é cumprir todas essas tarefas determinadas externamente, deixando de visualizar o conjunto e o controle de suas próprias tarefas, causando diversos prejuízos, pois leva a rotinização do trabalho docente porque o professor não tem espaço ou tempo para refletir sobre a sua própria prática e sobre essas demandas exteriores. Além disso, facilita o individualismo e o isolamento entre os pares devido à falta de momentos para compartilhar e refletir sobre as experiências conjuntamente.

A intensificação está, assim, relacionada com o processo de desqualificação intelectual, degradação das habilidades e competências profissionais dos professores, reduzindo o seu trabalho à sobrevivência diária da prestação de contas de todas as tarefas que têm a desempenhar (CONTRERAS, 2011, p. 22) (tradução nossa).²²

Dessa forma, o autor (2011) afirma a perda de autonomia docente a partir desse cenário ao realizar o seu trabalho. Mas, também afirma que a escola é um local essencial como ponto de resistência, pois, independente dessas relações de dependência, é um local de relativa autonomia onde o professor pode buscar através das trocas entre os pares e junto com a comunidade assumir uma prática transformadora, resistindo a essa imposição baseada na racionalização técnica.

A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir - conhecimentos, destrezas profissionais, etc. - e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Paulo Freire (2002), afirma em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, que a

²² La intensificación se pone así en relación con el proceso de descalificación intelectual, de degradación de las habilidades y competencias profesionales de los docentes, reduciendo su oficio a la diaria supervivencia de dar cuenta de todas las tareas que han de realizar (CONTRERAS, 2011, p. 22).

autonomia não acontece com data marcada, mas ela vai construindo-se a partir das experiências, tomadas de decisões, reflexões e responsabilidades ao longo do tempo. Por isso, os professores enquanto pessoas responsáveis por intervir no mundo de diversas pessoas não devem ser resignadas, mas sim resistente diante do contexto discutido acima. “É a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização, de adultos ou de crianças, se de ação sanitária [...]” (p. 31). Ou seja, o importante é que tenhamos em mente que para ensinar exige-se essa convicção de que a mudança é possível.

Portanto, defendemos a importância dos processos reflexivos e da autonomia da profissionalidade docente, isto é, desde a sua inserção na carreira. Quando mencionamos as dificuldades apresentadas pelos professores na fase inicial da carreira, as angústias, dilemas e o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), imaginamos muitos momentos dolorosos pelo qual esse professor passa ou passará no decorrer dos cinco primeiros anos considerados como iniciais. Mas, não podemos deixar de mencionar que esse mesmo professor chega na escola com uma expectativa de poder realizar um ótimo trabalho com seus alunos e coloca no coletivo, no grupo com o qual vai trabalhar, uma expectativa de colaboração para que alcance seus objetivos e se desenvolva profissionalmente (BAHIA, 2021).

Infelizmente, a colaboração entre os pares, essa rede de apoio entre professores muitas vezes não existe. Por isso, a solidão ainda é uma das queixas apresentadas pelos professores iniciantes. Para Marcelo (2010, p. 16),

O isolamento dos professores está evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores” (MARCELO, 2010, p. 16).

Mas, para Hargreaves (1999), os professores ignoram o conhecimento que existe entre eles ou que eles mesmo produzem na prática docente, ou seja, sem entender esse conhecimento, há uma maior dificuldade de se compartilhar e construir sobre esse conhecimento em conjunto com os pares.

Contudo, Nóvoa (2016), menciona a importância do acolhimento com os novos professores em que os professores mais experientes compartilham da

cultura escolar e todos os envolvidos estão abertos a ensinar e aprender num processo colaborativo. De fato, esse cenário é possível porque o professor iniciante não pode ser considerado como uma tábula rasa, pois está iniciando a carreira carregado de experiências acumuladas no decorrer de sua vida, ou seja, “possuem conhecimento e práticas que podem compartilhar com o coletivo” (BAHIA, 2021, p. 16).

Portanto, este professor iniciante deve ser acolhido e ouvido pelos pares num processo de fortalecimento do trabalho coletivo, na socialização profissional, na inserção da cultura escolar, da compreensão das normas, valores e comportamentos, nos próprios processos de ensino e aprendizagem e da reflexão favorecendo a autonomia e o desenvolvimento de suas competências profissionais.

De acordo com Nóvoa (2003), para que haja essa mudança é necessário que essa experiência coletiva seja transformada em conhecimento profissional, em que todas as tomadas de decisões envolvendo a escola possam ser discutidas, problematizadas, sistematizadas, readaptadas e refletidas entre os pares, independentemente se os envolvidos são iniciantes ou experientes, todos pensando à docência como um coletivo. Assim, mesmo que os docentes iniciantes possuam características específicas devido à inserção na carreira, esse profissional é capaz de ensinar, de refletir a prática, na prática e sobre a prática, de possuir um engajamento de alcançar seus objetivos e proporcionar o melhor ensino aos seus alunos.

Dessa forma,

A ideia do professor reflexivo é entendida da forma que os professores estão sempre construindo seu conhecimento em sala de aula, e se capacitando para tal, ou seja, em processo contínuo de formação. Fazendo também críticas e reflexões quanto à sua prática pedagógica e constantemente examinando seus saberes e aprimorando-os. Sendo a reflexão uma exigência para o fazer docente (BRANDENBURG, PEREIRA, FIALHO, 2019, p. 6).

Para que o professor iniciante encontre esse espaço onde possa se tornar um profissional reflexivo e que favoreça a sua autonomia, é importante entender a escola como uma potência formativa, “como o espaço da análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de

reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2003, p. 7).

Segundo André (2018), o professor em início de carreira para que se desenvolva profissionalmente, tornando-se um docente reflexivo e autônomo precisa receber esse acolhimento da escola,

De modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender (ANDRÉ, 2018, p. 6).

Além disso, os gestores das políticas públicas e as universidades devem desenvolver programas aos iniciantes e a escola para que possam desenvolver projetos que favoreçam esse trabalho coletivo e colaborativo.

Dessa forma, o professor iniciante vai se constituindo, de forma individual e coletiva, em suas maneiras de ser e agir como professor e, nesse processo colaborativo, de partilha de saberes, práticas, reflexão sobre experiências de sala de aula, vai se encorajando, tornando-se cada vez mais seguro e engajado, favorecendo a sua autonomia (ANDRÉ, 2018). Por conseguinte, essas características também favorecem o desejo de continuar colocando em prática a busca por uma educação mais humanizada, igualitária, emancipatória, democrática e transformadora tão latente nos professores em início de carreira.

2.2 Reflexão e autonomia docente: revisão de teses e dissertações

Ao considerarmos que a prática pedagógica dos docentes não ocorre de forma passiva pela utilização de modelos prontos, para que se desenvolvam profissionalmente é importante o envolvimento desses profissionais nos processos reflexivos. A reflexão na prática e sobre a prática docente, sobre as próprias condições de trabalho e o contexto atual da sociedade, contribuem para que o docente se torne consciente de sua profissão e possa construir suas ações e práticas de forma autônoma.

A partir dessas considerações, é importante, neste momento, fazer um levantamento da produção científica sobre reflexão e autonomia docente; identificar

as bases teóricas que vêm sendo mais utilizadas nas pesquisas para fundamentar o conceito de reflexão e autonomia docente; quais características tem definido a reflexão e a autonomia docente; verificar se dentre as pesquisas analisadas há menção ao professor em início de carreira.

Foram selecionadas pesquisas desenvolvidas de 2013 a 2022, procurando apresentar as discussões sobre esta temática nos últimos anos. Desta forma, foram consultados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos CAPES/MEC, por serem fontes fidedignas das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação no Brasil. Assim, utilizamos o modelo booleano para a realização dessa busca. É um modelo de recuperação de informação e dados, “baseia-se no uso dos operadores booleanos, or, and e not para estabelecer relações específicas de ocorrência com as chaves de busca, de forma a especificar os documentos a serem recuperados” (SOUSA; TABOSA, 2015, p. 7).

Definida as bases de dados, delimitou-se como critérios de inclusão pesquisas desenvolvidas de 2013 a 2022, já mencionado anteriormente, ter as expressões “reflexão” ou “autonomia docente” nos objetivos, ter como uma das temáticas centrais no corpo da pesquisa a questão da reflexão e autonomia docente e os participantes da pesquisa serem professores da Educação Básica.

A busca na BDTD e no Portal de Periódicos CAPES/MEC realizou-se da seguinte forma: utilizou-se os descritores “reflexão” AND “autonomia docente”. Em todas as buscas foi utilizado o operador booleano *and*. Os descritores foram escolhidos por fazerem parte da proposta de investigação escolhida para a escrita desta tese, sendo que os descritores “reflexão” e “autonomia docente” perpassam por todo o caminho como peças-chave da pesquisa.

No quadro a seguir estão as quantidades encontradas de trabalhos defendidos entre 2013 e 2022, após as buscas com os descritores selecionados:

Quadro 2: Busca na BDTD e Portal de Periódicos da CAPES/MEC (2013-2022)

	Resultado Geral	Resultado após leitura integral
BDTD	17	3
Portal de Periódicos da CAPES	35	9

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme observamos no quadro, na BDTD foram encontradas vinte pesquisas, sendo que três foram repetidas. Portanto, dezessete pesquisas no total. Após a leitura integral, as pesquisas que não atendiam aos critérios estabelecidos (apresentar as expressões “reflexão” e “autonomia docente” nos objetivos e como um dos aspectos centrais do texto; os participantes serem professores da Educação Básica; publicados entre 2013 a 2022), foram excluídas, resultando três pesquisas nessa base de dados.

No Portal de Periódicos da CAPES/MEC, foram encontrados quarenta artigos, sendo cinco repetidos. Dessa forma, trinta e cinco artigos no total. Ao terminar a leitura integral dos artigos e também levando em consideração os critérios estabelecidos, alguns artigos foram excluídos, resultando nove artigos nesta base de dados.

Nos quadros a seguir, observamos como a questão da reflexão e da autonomia docente foram tratadas nessas pesquisas selecionadas a partir dos critérios de inclusão.

Quadro 3: Pesquisas selecionadas na BDTD.

Pesquisador Ano	Título	Temática	Objetivo
Maciel Junior, Percy Fernandes (2017)	Uma proposta de estudo da autonomia docente de professores de ciências e de matemática em exercício (dissertação - UTFPR)	O protagonismo do desenvolvimento das habilidades comunicativas do professor e de seu aprendiz.	Analisar as possibilidades de estudo sobre a autonomia docente em um grupo de professores de Ciências e Matemática, a partir de suas experiências vivenciadas em um curso de robótica educacional, sob a perspectiva de Contreras e Habermas.
Dias, Viviane Cristina (2017)	Os docentes e o planejamento educacional [recurso eletrônico]: estudo de caso sobre o "Programa São Paulo faz Escola" em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP (dissertação - UNICAMP)	As políticas públicas educacionais paulistas e seu relacionamento com a autonomia docente no processo de planejamento.	Analisar como o processo de planejamento docente tem se relacionado com as políticas públicas educacionais, em especial o “Programa São Paulo faz Escola”, nos diferentes modelos de escola vigentes na rede pública estadual de ensino paulista, evidenciando os limites e avanços gerados ao exercício da autonomia dos professores.
Medeiros, Camila da Rosa (2016)	Que autonomia é essa? Uma etnografia com professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS (dissertação - UFRGS)	A autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas três dissertações de Mestrado, identificou-se as seguintes temáticas relacionadas à reflexão e a autonomia docente: 1) O protagonismo do desenvolvimento das habilidades comunicativas do professor e seu aprendiz (MACIEL JUNIOR, 2017); 2) As políticas públicas educacionais paulistas e seu relacionamento com a autonomia docente no processo de planejamento (DIAS, 2017); 3) A autonomia dos professores de Educação Física em uma cultura particular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Quadro 4: Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.

AUTOR REVISTA	TÍTULO	TEMÁTICA	OBJETIVO
Copatti, Carina (Revista Educação, 2021)	Pensamento pedagógico-geográfico de professor e a autonomia docente	O conceito de pensamento pedagógico-geográfico de professor como constructo do profissional necessário à autonomia docente.	Debater o conceito de Pensamento Pedagógico- Geográfico, compreendido como constructo do profissional, um processo necessário ao desenvolvimento da autonomia do professor para a docência.
Severino, Augusta Teresa Barbosa. Meneghetti, Renata Cristina. (Revista Ciência & Educação, 2021)	O Projeto EMAI na Percepção de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: problematizando a questão da autonomia docente	A percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensinar matemática fazendo uso do projeto EMAI	Evidenciar as percepções dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a utilização do material do projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI - quanto à autonomia docente no planejamento, execução e avaliação do plano de ensino de matemática e sua execução em aula.
Ortiz, Gabriel Santos. Denardin, Luciano. Neto, Pedro Savi. (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2021)	Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras	A autonomia docente dentro dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs).	debater a autonomia docente dentro dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs).
Scarinci, Anne Louise Pacca, Jesuína Lopes de Almeida (Ciênc. educ. (Bauru), 2016)	Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente	O trabalho analisa um programa de desenvolvimento profissional docente sob o enfoque da atuação do formador.	Investigar como o programa desenvolveu três objetivos que, em um diálogo entre dados e literatura, considerados como transversais para a formação continuada docente: a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento da autonomia e a compreensão

			de uma concepção de ensino.
Mayer, Luana Francine Koerner, Rosana Mara (Revista Educ. Pesqui., 2022)	As práticas pedagógicas e a autonomia de professores no contexto de ensino bilíngue de elite	Como a autonomia de professores de um contexto bilíngue de elite se faz perceber em suas vozes, através de análises do que dizem a respeito de suas práticas pedagógicas.	Contribuir para a melhor compreensão dessa modalidade de ensino, trazendo percepções de professoras sobre seu fazer docente no que se refere às estratégias e aos recursos que utilizam
Codato, Marcos Vinícius Ferreira. Gomes, Paulo César. (Revista Investigações em Ensino de Ciências, 2022)	O processo de autoscopia como fonte de reflexão para a ação educativa em aulas de ciências	O efeito de vídeo, decorrente do processo de autoscopia, para promover o desenvolvimento do pensamento autônomo para a análise e autoanálise das aulas de ciências.	Investigar o processo de autorreflexão e o desenvolvimento da autonomia de um educador licenciado em ciências biológicas que atuava em diferentes turmas do Ensino Fundamental II numa escola do Estado do Paraná.
Pinho, Maria José de. Araújo, Deusirene Magalhães de. (Revista Observatório, 2019)	Tecnologias Digitais na Educação Tocantinense: uma análise da contribuição para o professor	Contribuições das tecnologias digitais para o professor tocaninense.	Analisar contribuições das tecnologias digitais para o professor tocaninense. Destaca as tecnologias na educação do Tocantins e a formação do professor como espaço de reflexão e autonomia docente.
Amorim, Ivair Fernandes de. (Educação e Filosofia, 2016)	A docência administrada: problematizando a questão	Compreensão da inserção de Sistemas Apostilados de Ensino em escolas públicas municipais.	Ilustrar as consequências da docência administrada sobre a autonomia docente.
Lacerda, Nília Oliveira Santos. Strieder, Roseline Beatriz. (Revista Educação e Fronteiras On-Line, 2019)	Educação CTS e formação de professores: dimensões a serem contempladas a partir do modelo crítico-transformador	Dimensões formativas que podem subsidiar ações fundamentadas pela educação CTS, visando o desenvolvimento da autonomia docente em uma perspectiva crítico-transformadora.	Propor dimensões formativas que podem subsidiar ações fundamentadas pela educação CTS, visando o desenvolvimento da autonomia docente em uma perspectiva crítico-transformadora.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nos nove artigos selecionados encontramos as seguintes temáticas: 1) O conceito de pensamento pedagógico-geográfico de professor como constructo do profissional necessário à autonomia docente; 2) A percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensinar matemática fazendo uso do projeto EMAI; 3) A autonomia docente dentro dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs); 4) Análise de um programa de desenvolvimento profissional docente sob o enfoque da atuação do formador; 5) Como a autonomia de professores de um contexto bilíngue de elite se faz perceber em suas vozes, através de análises do que dizem a respeito de suas práticas pedagógicas; 6) O

efeito de vídeo, decorrente do processo de autoscopia, para promover o desenvolvimento do pensamento autônomo para a análise e autoanálise das aulas de ciências; 7) Contribuições das tecnologias digitais para o professor tocantinense; 8) Compreensão da inserção de Sistemas Apostilados de Ensino em escolas públicas municipais; 9) Dimensões formativas que podem subsidiar ações fundamentadas pela educação CTS, visando o desenvolvimento da autonomia docente em uma perspectiva crítico-transformadora.

De acordo com as temáticas, identificamos que o conceito de autonomia docente está atrelado ao trabalho do professor em sala de aula, à tecnologia e aos materiais didáticos utilizados no desenvolvimento das aulas, às políticas públicas e ao desenvolvimento profissional do docente. Dessa forma, é importante reconhecer que a autonomia docente perpassa por vários caminhos na área educacional e recentemente tem sido valorizada pelos autores como podemos observar nas datas das publicações, em que prevalece o maior número a partir de 2016. Em 2016, ocorreram quatro publicações; em 2017, duas publicações; duas publicações em 2019, 2021 e 2022. Mas, diante da importância da autonomia docente para o desenvolvimento profissional, ainda poucas pesquisas são publicadas com esta temática.

No quadro abaixo, podemos verificar e identificar os teóricos mencionados nas pesquisas selecionadas e os conceitos referentes à autonomia docente.

Quadro 5: Teóricos e fundamentação do conceito de autonomia docente.

Teórico referenciado	Conceito	Autor/Ano
(CONTRERAS; 2002, 2003, 2012)	A autonomia docente é entendida como uma construção pessoal que demanda o trabalho em equipe, a emancipação intelectual e a libertação das amarras do sistema ideológico, por meio do questionamento das imposições sobre concepções de ensino e aprendizagem.	Severino e Meneghetti (2016)
		Copatti (2021)
	A autonomia docente foge da perspectiva que tem sido vista de uma aplicação técnica de conhecimentos, em que o professor apenas executa um planejamento externo a partir de soluções instrumentais. A autonomia requer o domínio técnico a partir dos saberes teóricos, aliado à compreensão da prática educativa como compromisso social, processo em que diversas relações são construídas.	Ortiz, Denardin e Neto (2021)
		Scarinci e Pacca (2016)
		Lacerda e Strieder (2019)
		Maciel Junior (2017)
		Dias (2017)
		Medeiros (2016)

(SAVIANI; 2003)	Ser autônomo vai muito além do currículo escolar, pois está imbricado em uma teia de relações pessoais e conceituais que permeiam todo o processo de construção do ser professor, alicerçada no domínio dos aspectos históricos, teóricos, práticos, políticos e filosóficos que cercam o indivíduo que, ao se apropriar dos elementos, humaniza-se e vai se modificando durante toda a sua trajetória de estudos, trabalhos e reflexões, que a partir daí poderá ser chamada de crítica pela possibilidade de compreender as relações sociais de poder e buscar, pelo conhecimento que é seu, como sua segunda natureza, a transformação da sociedade	Severino e Meneghetti (2016)
(FREIRE; 1996, 2000, 2001, 2011, 2013, 2016)	<p>A sala de aula deveria ser o local em que professores e alunos tivessem a oportunidade de participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem e de se transformarem por meio de uma relação de troca e diálogo com o conhecimento. É preciso que, dentro de uma identidade docente autônoma, se concretizasse a educação crítica como centro do processo de ensino e de aprendizagem e a formação continuada fosse um movimento de busca e reflexão constantes acerca da própria prática e do próprio conhecimento.</p> <p>Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas.</p> <p>A autonomia só terá sentido se for fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.</p> <p>A autonomia se articula à liberdade dos sujeitos, ou seja, à possibilidade de fazer escolhas, de decidir, de ser mais, de emancipar-se. A emancipação é uma conquista política a ser feita pela humanidade a partir de lutas em prol da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.</p>	<p>Severino e Meneghetti (2016)</p> <p>Scarinci e Pacca (2016)</p> <p>Pinho e Araújo (2019)</p> <p>Lacerda e Strieder (2019)</p> <p>Maciel Junior (2017)</p> <p>Dias (2017)</p> <p>Medeiros (2016)</p>
(GERALDI; 2016)	<p>A autonomia faz referência ao “eu” e ao “outro” apesar do aparente sentido de remessa somente ao próprio sujeito, enquanto sua faculdade ou sua escolha. [...]. Isto significa que a autonomia, como a liberdade, tem uma existência sempre relativa aos outros que nos circundam, mas que, numa sociedade democrática, não nos cerceiam. Ninguém é autônomo, ponto. Todos somos autônomos na relação com os outros e em determinadas ações que praticamos.</p> <p>Esse “outro” pode se referir não apenas a outra pessoa, mas a outros conceitos que Geraldi (2016) explica que a influenciam por mediação: a sociedade e como o conhecimento circula dentro dela; e a herança cultural que pode ditar rumos disciplinares.</p>	Mayer e Koerner (2022)
(CUNHA; 2007)	A autonomia poderia contribuir para uma possibilidade de escolha dos professores em relação aos seus posicionamentos nas instituições em que trabalham, já que o mero fato de o professor ser responsável, inevitavelmente, por direcionar seu cotidiano em sala de aula reforça o fato de que não há neutralidade nas suas práticas. Para a autora, mesmo que a ação docente seja ingênua, ou pouco reflexiva, ela ainda evidencia os valores do professor e é, em maior ou menor medida, política.	Mayer e Koerner (2022)
	A autonomia do professor está ligada ao reconhecimento do seu potencial de saber não só ensinar, mas também agir dentro das políticas educacionais, convenções e normas. Incentivar o	Mayer e Koerner (2022)

(KUMARAVADI VELU; 1994)	desenvolvimento de uma abordagem reflexiva a respeito de sua própria prática pedagógica, analisá-la, avaliá-la, e monitorar seus efeitos pode empoderar professores de línguas, de modo que se tornem capazes de teorizar suas práticas e praticar o que teorizam.	
(MARCELO; 1992)	O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, e este pensamento constitui um aspecto necessário de ser analisado. Nesse processo, realiza uma mediação cognitiva, agindo como sujeito racional que toma decisões durante a realização de sua tarefa profissional para resolver problemas e tomar decisões. Esse processo remete à autonomia docente.	Copatti (2021)
(CALLAI; 2013)	É necessário que o professor saiba operar com a dimensão técnica e sua dimensão pedagógica, e que tenha em si essas dimensões, perceba-as e as compreenda. Entende-se que isso potencializa que amplie a autonomia.	Copatti (2021)
(BRITO; 2002)	A autonomia docente é uma ação em que os professores e alunos, envolvidos no processo pedagógico, possam efetivamente tomar decisões e agir com independência. Não constitui um aspecto individual e abstrato. É um fator político-social e supõe um conjunto de condições de exercício profissional.	Copatti (2021)
(MARQUES; 2006)	A autonomia constitui-se pela construção processual dos conhecimentos para a docência, mas, também, relacionada à subjetividade e à dimensão histórico-cultural, ética, estética e política, que se relacionam a fim de tecer as tramas que o professor, como profissional do ensino, precisa desenvolver e aprimorar continuamente, sob uma racionalidade que comporte a dimensão instrumental, hermenêutica e crítico-social.	Copatti (2021)
(GIROUX; 1997)	A proletarização dos professores os reduz ao papel de “técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos”. Assim, a perda de autonomia ocorre não só pelo controle técnico imposto aos professores, mas também pela desorientação ideológica à qual os docentes são submetidos.	Ortiz, Denardin e Neto (2021)
		Lacerda e Strieder (2019)
		Dias (2017)
(HERDEIRO; 2007)	A reflexão pressupõe uma formação de professores diferente daquela que promove o professor como um mero técnico que cumpre as indicações que os outros ditam. [...] a reflexão promove uma formação de professores que assenta numa perspectiva prática, em que o professor é reconhecido como um profissional que desempenha “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir.	Codato e Gomes (2022)
(BRASIL; 2013)	A cooperação como ação entre os participantes, onde a ação nasce de acordos transparentes, claros e conscientes e essa busca, caracteriza a autonomia. Essa autonomia implica uma rápida articulação, num exercício da capacidade dos professores de assumirem, eles próprios a responsabilidade pelo seu desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, a autonomia é um ponto-chave para a liberdade de aprender.	Pinho e Araújo (2019)
	A autonomia somente seria benéfica para aquele professor extremamente bem formado. Um professor deve dominar perfeitamente todos os conteúdos que ensina, assim como a forma mais eficaz para ensiná-lo. Dessa forma, quanto maior for o número de tópicos dominados pelo docente maior a	Amorim (2016)

(CARNOY; 2009)	possibilidade para exercer sua autonomia. Um professor despreparado ao optar, sozinho, por uma determinada metodologia ou por um determinado assunto, pode incorrer na falha de lecionar algo que não sabe e conseqüentemente ensinar errado. A autonomia, consistiria em possuir repertório grande e sólido de conhecimentos que possibilitaria ao mestre compor seu próprio currículo de acordo com as necessidades da classe.	
(ADORNO; 1995)	A liberdade é condição fundamental ao exercício da autonomia. A liberdade de pensar é a capacidade de autorreflexão crítica. Somente o sujeito que é capaz de voltar-se sobre si mesmo e indagar as diferentes possibilidades de sua ação pode se dizer emancipado. A autonomia docente é um processo que extrapola a manipulação de um repertório. É, portanto, a capacidade do professor refletir sobre si mesmo e sua prática e, se necessário, modificá-la e transformá-la de acordo com a necessidade de seus educandos.	Amorim (2016)
(CASTORIADIS; 1982)	Ser autônomo não é desconsiderar o discurso do outro, mas se relacionar com este conhecimento. Rompendo com a alienação produzida por um discurso de “anonimato coletivo”, a autonomia seria dotada de um caráter político e social, pois não podemos desejar autonomia sem desejá-la para todos e que na sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. Para tal, o discurso do outro seria fundamental para a construção de uma nova relação entre o consciente e o inconsciente, entre a atividade e a passividade, objetivando a promoção de um sujeito autônomo	Dias (2017)
(MARTINS; 2002)	Para que a autonomia não se torne uma panaceia é necessário que se tenha em mente que a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e política em processo de construção permanente, e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis. E não basta que os sujeitos sejam incluídos no processo de tomada de decisões, é imprescindível que se garanta a liberdade de opinião.	Dias (2017)
(ZATTI; 2007)	Apesar de ser senso comum a associação da autonomia com liberdade, o “fazer o que achar melhor”, autonomia não é sinônimo de liberdade. Tanto na autonomia do sujeito quanto na autonomia docente somos, a todo o momento, cerceados por agentes externos, assim liberdade e autonomia são construções que demandam reflexão, consenso entre o discurso e a ação, consciência do lugar que se está situado.	Medeiros (2016)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme retratado no quadro acima, os autores mais citados foram Contreras, citado em oito pesquisas (SEVERINO E MENEGUETTI, 2016; COPATTI, 2021; ORTIZ, DENARDIN E NETO, 2021; SCARINCI E PACCA, 2016; LACERDA E STRIEDER, 2019; MACIEL JUNIOR, 2017; DIAS, 2017; MEDEIROS, 2016). Freire foi citado em sete pesquisas (SEVERINO E MENEGUETTI, 2016; SCARINCI E PACCA, 2016; PINHO E ARAÚJO, 2019; LACERDA E STRIEDER, 2019; MACIEL JUNIOR, 2017; DIAS, 2017; MEDEIROS, 2016). Giroux foi citado em três pesquisas (ORTIZ, DENARDIN E NETO, 2021; LACERDA E STRIEDER,

2019; DIAS, 2017).

As obras dos autores citados em uma única pesquisa são as seguintes: Saviani (2003), Geraldi (2016), Cunha (2007), Kumaravadivelu (1994), Castoriadis (1982), Martins (2002), Marcelo (1992), Callai (2013), Brito (2002), Marques (2006), Zatti (2007), Herdeiro (2007), Brasil (2013), Carnoy (2009) e Adorno (1995), conforme as referências bibliográficas.

Dos trabalhos encontrados, o artigo de Copatti (2021), debate o conceito de pensamento pedagógico-geográfico do professor como construção do profissional necessária à autonomia docente. O artigo dedica-se a um debate teórico relacionando referenciais teóricos e elementos originados da pesquisa na prática com professores atuantes na Educação Básica, nos anos finais do ensino fundamental.

Na metodologia utilizou-se a entrevista semiestruturada como recurso e a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) para a análise de dados e construção das categorias, sendo interpretadas pela Teoria Crítica e da Hermenêutica. Para a pesquisadora, as entrevistas possibilitaram perceber que a maioria dos professores possuem uma compreensão clara sobre os elementos básicos ao pensamento geográfico do professor e, defende a necessidade de tomar como essencial esse pensamento para a formação de professores de Geografia.

Portanto, essa reflexão sobre o pensamento pedagógico-geográfico do professor é uma estrutura necessária à construção da autonomia docente do professor de Geografia, não somente compreendida como liberdade para atuar em sala de aula, mas importante para a construção de sua profissionalidade e identidade docente.

O artigo de Severino e Meneghetti (2021), traz a temática da percepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao ensinar Matemática utilizando o material do projeto EMAI, sendo que o objetivo é evidenciar as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao ensinarem Matemática utilizando o material do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI) quanto à autonomia docente no planejamento, execução e avaliação do ensino de Matemática e sua execução em aula.

Este artigo é uma investigação qualitativa, baseada em pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas com os professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental.

De acordo com Severino e Meneghetti (2021), a partir das análises das entrevistas, foi evidenciado que os professores se sentem mais seguros ao utilizarem o material do projeto EMAI devido às lacunas apresentadas no ensino de Matemática advindas de suas formações, tanto teórica quanto prática, principalmente relacionada à formação inicial quando se refere à Matemática.

Mas, os pesquisadores puderam evidenciar que apesar dessa segurança, o projeto e seu material oferecem uma falsa sensação de autonomia do professor, pois eles se sentem autônomos ao conseguirem cumprir toda a proposta do projeto e ainda buscarem materiais complementares. Por isso, compreendeu-se que o uso do material didático (EMAI) como único material utilizado em sala é um limitador para a autonomia docente, pois faz parte de um planejamento pronto a ser seguido e executado sem questionamento pelos professores, deixando-os presos ao cumprimento do currículo como está determinado.

Dessa forma, os pesquisadores afirmam a importância da formação continuada para que os professores se percebam como intelectuais e que necessitam buscar uma autonomia real como estruturante fundamental para a identidade docente, baseada na reflexão sobre o pensamento crítico, político e filosófico, além do domínio dos conteúdos conceituais e procedimentais.

No artigo de Ortiz, Denardin e Neto (2021), mostrou-se argumentos para afirmar que o professor ao estar inserido num contexto em que faz uso de material apostilado perde sua autonomia, pois o seu trabalho é regulado tanto pela escola quanto pela empresa produtora dos materiais didáticos, além de se afastar dos aspectos intelectuais, reflexivos e críticos da profissão, tornando-se um modelo de profissional técnico. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é debater a autonomia docente nos sistemas apostilados de ensino, baseado nas ideias de autonomia docente de Contreras (2012).

Assim, no artigo são descritas as características desses materiais; os modelos de professor e os conceitos de autonomia baseados em Contreras (2012); resultados de pesquisas empíricas que investigam as opiniões dos professores ao utilizarem materiais apostilados e, a relação dessas opiniões com o conceito de autonomia ilusória defendida por Contreras (2012).

A partir do exposto, os pesquisadores evidenciaram que os materiais

apostilados influenciam a prática docente e colaboram para a desvalorização do trabalho do professor e retiram todo o seu protagonismo do processo educacional. Além disso, o uso do material oferece uma sensação de segurança, mas na verdade, é a construção de uma autonomia ilusória como trata Contreras (2012), pois esse contexto retira o status de profissional reflexivo, intelectual e crítico, desqualificando o trabalho do professor, deixando-os cada vez mais controlados pelo sistema.

O artigo de Scarinci e Pacca (2016), analisa um programa de desenvolvimento profissional docente, investigando a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento da autonomia e a compreensão de uma concepção de ensino considerando como importantes para a formação continuada docente.

A partir da análise desse programa, os pesquisadores verificaram que a maioria dos professores não conseguiram o devido auxílio ao lado dos coordenadores pedagógicos das escolas, levando a inferir que pode estar havendo um sério desvio de função desses profissionais, mostrando que o acompanhamento ao professor e a equipe escolar é de extrema importância para o bom andamento de ensino, por isso a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional.

Assim, verificou-se a partir das formações de professores, a necessidade de formar um profissional reflexivo, flexível, que saiba trabalhar as diferenças, avaliar planos de ensino, adequar atividades e educar para a cidadania e mais, professores talentosos e criativos que saibam escolher os melhores elementos para serem trabalhados no contexto da prática, ou seja, que tenha liberdade para exercer a sua autonomia, afastando-se da ideia de um profissional técnico.

Mayer e Koerner (2022), em seu artigo, investigam como a autonomia dos professores de um contexto bilíngue de elite são percebidas através de suas próprias vozes, pretendendo contribuir com um melhor entendimento e compreensão dessa modalidade de ensino, evidenciando as práticas de professores, suas estratégias e recursos que utilizaram. A metodologia é de cunho qualitativo e utilizou-se um questionário escrito e um grupo de discussão junto aos professores de uma escola bilíngue para a coleta e análise de dados.

Nesse artigo, os autores evidenciaram que apesar dos professores estarem inseridos num contexto de ensino bilíngue, utilizando os recursos que estão

disponíveis e os objetivos propostos que devem cumprir e, mesmo que os manuais e os materiais didáticos não tragam como prioridade a autonomia dos professores, ainda há um protagonismo por parte do docente, pois ainda pode escolher as suas práticas pedagógicas. Portanto, apesar de o currículo e os conteúdos serem determinados, pertence ao professor uma tomada de decisão sobre a adequação de sua ação sobre o material dado, pois o docente sabe o que funciona e o que não funciona com a sua turma. Dessa forma, o seu protagonismo ao realizar suas próprias ações pedagógicas deve ser valorizado.

O artigo de Codato e Gomes (2022), busca compreender se o efeito de um vídeo realizado através do processo de autoscopia, como fonte de reflexão, promoveria o desenvolvimento do pensamento autônomo para analisar e autoanalisar as aulas de Ciências de um professor licenciado em Ciências Biológicas do Ensino Fundamental II. Na metodologia foram utilizados para a coleta e análise de dados as videogravações em diferentes estágios das aulas, entrevistas semiestruturadas e registros ininterruptos das aulas antes e depois das intervenções, entrevistas gravadas e observação na própria escola.

Segundo os pesquisadores, foi possível observar as contribuições do pensamento reflexivo proposto por Dewey e Schön (CODATO, GOMES, 2022) para o professor escolhido para a pesquisa, pois abriu espaço para uma crítica e autocrítica de suas ações pedagógicas a partir da proposta de autoscopia. Nesse processo, os professores podem experimentar de modo mais reflexivo e consciente as etapas de seu trabalho, podendo reestruturarem suas aulas, como protagonistas de sua própria profissão.

No artigo de Pinho e Araújo (2019), os pesquisadores tinham como objetivo analisar as contribuições das tecnologias digitais para o professor destacando que as tecnologias na Educação do Estado do Tocantins e a formação do professor são espaços de reflexão e autonomia docentes.

Para este artigo foi utilizada a abordagem qualitativa, fazendo uso de estudos de caso. Os participantes foram um grupo de professores que realizou o curso Redes de Aprendizagem no ano de 2014, ofertado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Paraíso do Tocantins-TO, atendendo a uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Estadual de Educação do estado do Tocantins.

Os pesquisadores constataram que a inserção das tecnologias na Educação atrelada à formação de professores resultou num processo reflexivo sobre a prática em relação à cultura digital vivenciada atualmente e a própria inclusão digital dos professores. As políticas públicas ainda não garantem e não asseguram todos esses recursos tecnológicos para todos, alunos e professores. Ainda assim, Pinho e Araújo (2019) afirmam que as tecnologias na Educação aliadas à formação de professores seriam o elo para o desenvolvimento da autonomia, da amorosidade e do respeito.

O artigo de Amorim (2017), busca compreender a inserção dos sistemas apostilados de ensino em escolas públicas municipais, mostrando as consequências desse contexto sobre a autonomia docente.

O pesquisador constatou que o uso dos sistemas apostilados de ensino vem aumentando e se fortalecendo devido a sua eficácia enquanto tecnologia educacional. Esse contexto acaba por padronizar a conduta dos professores, controla e cerca a liberdade de seu pensamento, de sua autorreflexão, deixando-o mais próximo de um profissional técnico. Por isso, é importante refletir sobre esses fatos para que os docentes e todos os profissionais da Educação rompam com essa ideia de uma falsa consciência e autonomia produzida pelos sistemas apostilados de ensino.

No artigo de Lacerda e Strieder (2019), a educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) é necessária e essencial no processo de escolarização devido às exigências da sociedade contemporânea. Para isso, é necessário que a formação de professores, os currículos e materiais didáticos elaborados sejam significativos nas concepções e práticas dos professores e também, na reflexão do papel social da escola.

Para esta pesquisa foram utilizadas as ideias defendidas por Paulo Freire e José Contreras aliada aos pressupostos da Educação CTS, envolvendo dimensões de princípios e valores, responsabilidade social e exigências profissionais com o intuito de desenvolver a autonomia docente em uma perspectiva crítico-transformadora. Assim, o pesquisador afirma que propor dimensões de processos formativos baseados nos princípios descritos podem contribuir para a construção da autonomia docente.

A dissertação de Maciel Júnior (2017) busca trazer como protagonista o

desenvolvimento das habilidades comunicativas do professor e de seu aluno. Assim, o objetivo é analisar as possibilidades de estudo sobre autonomia docente em um grupo de professores de Matemática e Ciências, a partir das vivências num curso de robótica educacional. Na metodologia foram descritas todas as atividades desenvolvidas no decorrer do curso e o grupo focal que também forneceu dados para coleta e análise, posteriormente.

O pesquisador evidenciou que a construção da autonomia docente é limitada devido à centralidade nas decisões ocorrer, ou seja, nos contextos curriculares durante o processo educativo, por isso é necessário a busca do diálogo como um instrumento emancipador. Além disso, aponta quatro facilitadores na construção da autonomia docente a partir dos dados analisados: 1) A abertura de um diálogo entre professor e aluno para significar os conteúdos curriculares colocando o aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento; 2) A colaboração entre os pares, compartilhando experiências, buscando menos parcialidade do processo educativo; 3) Inserção de atividades práticas para estimular o envolvimento dos alunos, usar a pesquisa como princípio educativo e 4) Prática da interdisciplinaridade, oferecendo ao aluno uma visão menos academicista nas aulas.

Na dissertação de Dias (2017) é problematizado como as políticas públicas educacionais paulistas têm se relacionado com a autonomia docente no processo de planejamento, visto que o planejamento é importante e fundamental para a organização, reflexão e transformação da prática educativa.

Foi utilizada uma metodologia baseada num estudo de caso, desenvolvida na cidade de Votorantim-SP. Foi realizada análise de documentos das principais políticas públicas educacionais e de entrevistas semiestruturadas em três escolas diferentes.

A pesquisadora afirmou, a partir dos resultados obtidos, que o discurso de flexibilidade e de autonomia docente tem contribuído para retirar a responsabilidade do estado e responsabilizar os docentes pelas deficiências encontradas no processo educativo; a divisão de docentes na rede estadual paulista em categorias de acordo com o vínculo profissional favorece a fragilização da categoria docente e a luta por melhores condições de trabalho; a não participação efetiva dos docentes na construção de políticas públicas educacionais e, as condições de

estrutura na rede de ensino no Estado de São Paulo tem dificultado o desenvolvimento crítico do processo de planejamento dos professores.

A dissertação de Medeiros (2016), busca compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por meio da etnografia.

Os resultados da pesquisa, segundo Medeiros (2016), indicam que a autonomia docente na escola investigada aparece de forma mais individualizada, em que cada professor faz uso de sua autonomia particular para colocar em prática o seu planejamento. Mas, para algumas temáticas como gênero e sexualidade na escola, os professores sentem falta de uma autonomia construída coletivamente.

Além disso, afirma que há uma divergência no entendimento sobre as concepções de autonomia entre os docentes, os gestores e a rede de ensino, sendo que o primeiro demonstra a necessidade de uma autonomia construída a partir de um projeto coletivo, enquanto a segunda e a terceira frente, afirma que a autonomia é apenas pedagógica. Dessa forma, há uma diminuição dos espaços para o diálogo, fazendo com que os docentes se distanciam de um professor intelectual transformador, sendo cada vez mais controlado pela gestão.

Dessa maneira, as pesquisas apresentadas compreendem a autonomia não apenas com a liberdade que o professor possui para desenvolver as suas aulas, mas abrange a coletividade, envolvendo a colaboração para uma emancipação crítica, reflexiva e intelectual, a partir de questionamentos das imposições sobre as concepções de ensino e aprendizagem, materiais didáticos, planejamentos, políticas públicas educacionais etc.

Além disso, evidenciamos a importância da reflexão como essencial para a construção da autonomia docente e a formação inicial e continuada como uma das responsáveis pela tomada de consciência dos professores, perpassando pelas experiências de ensino e aprendizagem, trocas e diálogos com os pares, favorecendo um movimento processual e gradativo de construção e ampliação de sua própria autonomia.

É importante salientar que dentre estas pesquisas e artigos selecionados, nenhum faz menção a programas de indução à docência, como por exemplo, programas de mentoria, buscando compreender a construção da profissionalidade, reflexão e autonomia docente. Diante do exposto, percebemos uma escassez de

estudos que investigaram parte da temática pretendida nesta pesquisa, afirmando a relevância do presente estudo no cenário das produções acadêmicas brasileiras, uma vez que, buscará contribuir para a discussão e reflexão da temática.

3 O CENÁRIO DA PESQUISA: NARRATIVAS DE PROFESSORES NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA

Neste capítulo discutiremos sobre uma das bases teóricas deste trabalho: as narrativas na formação de professores. Além disso, apresentaremos o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), cenário da investigação e da produção de narrativas, fonte de dados deste trabalho.

Ao compreendermos que uma pessoa é um ser que está em constante mudança, estabelecemos a necessidade de uma formação ao longo da vida. Nesse sentido, a escrita de si busca trazer um novo instrumento de formação que melhor se adequa a ideia de que os conhecimentos adquiridos não são duradouros e definitivos e sim, favorecem desenvolver uma reflexividade crítica face a esse processo de mudança permanente.

Ao narrar suas histórias pessoais, sociais e profissionais, ao construir e reconstruir suas experiências através de um processo reflexivo, os docentes constituem sua própria identidade. Ao refletir, o professor passa a ter consciência de suas ações, levando a uma mudança de prática que pode favorecer seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Deste modo, a escrita é uma atividade na qual exige interpretação e produção de sentido. Por isso, oferece a quem escreve o papel de protagonista ao escrever a sua própria história, assumindo em seu processo formativo uma função ativa e não consumista. De acordo com Oliveira (2011), isso nos mostra como são significativas as aprendizagens da docência quando os professores narram suas experiências. Portanto, o enfoque narrativo numa pesquisa não vê o professor como um técnico que apenas executa tarefas, mas sim, como um sujeito ativo em suas ações formativas, que possui voz, por isso, é parte essencial na pesquisa. “Assim, pesquisadores e professores são produtores de conhecimento e reflexão e

cada um colabora de acordo com os seus saberes e suas experiências para que a pesquisa ocorra de forma conjunta” (MACHADO, 2015, p. 74).

Para Galvão (2005), é importante explicitar o significado de narrativas. Baseado nas ideias de Stephens (1992), a autora afirma que as narrativas se constituem através da conexão de três componentes: 1) História (contém personagens, espaço, tempo envolvidos em um determinado acontecimento; nesse momento ocorre uma primeira interpretação do fato ocorrido); 2) Discurso (é a forma como a história é apresentada e detalhada); 3) Significação (é uma nova interpretação dada ao que está sendo narrado a partir do inter-relacionamento entre a história e o discurso). Dessa forma, Galvão (2005) evidencia a diferença entre o “fenômeno” que ocorre durante as aulas, isso seria a história em si e a “forma” como essa história é relatada e interpretada, ocorrendo através das narrativas. “O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Sendo assim, a partir da década de 90, aumentou o número de pesquisas biográficas no Brasil, e muitos desses estudos, que tratam da profissão docente, buscam mostrar como os professores constroem e experienciam o próprio processo formativo e reflexivo durante os anos. Já, nos anos 2000, novas perspectivas foram introduzidas a esta pesquisa de caráter qualitativo, nas quais o termo “pesquisa (auto)biográfica” passou a ser um conceito utilizado por todos, facilitando o diálogo entre pesquisadores nacionais e internacionais. No entanto, é um conceito que foi adotado em diferentes edições da CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica), já reconhecido em outros países, como países anglo-saxões, na Alemanha e França (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Deste modo, na pesquisa educativa, investiga-se a construção dessa consciência histórica das aprendizagens realizadas pelos docentes no decorrer dos anos através das narrativas, que são frutos da pesquisa (auto)biográfica. Nessa

perspectiva, usamos parênteses na palavra “auto” para abranger tanto o biográfico quanto o autobiográfico, pois há uma mistura entre as narrativas do pesquisador e do próprio narrador, participante da pesquisa.

Pineau (2006), define biografia como a escrita do outro. Dessa forma, esse modelo separa o pesquisador do sujeito, é uma relação objetiva, em que o autor fornece informações para este pesquisador. Na autobiografia, o autor (2006) a define como a escrita da própria vida. Assim, o prefixo “auto” substitui um mediador externo. Mas, Pineau (2006), aponta a sua preferência pela junção das duas denominações, por acreditar que essa relação busca a construção de novos sentidos.

Além disso, ainda que a autobiografia corresponda ao individual e esteja focada nas experiências e vivências do próprio autor, não pode estar separada de sua coletividade, de seu universo histórico e social. Portanto, a construção de si está ligada ao contexto em que a pessoa vive. Da mesma forma, quando destacamos a formação de professores, nas narrativas (auto)biográficas são utilizados parênteses para o prefixo “auto” devido a interação entre pesquisador e sujeito no processo de produção de conhecimento.

De acordo com Galvão (2005), a investigação narrativa abrange vários segmentos, tais como: análise de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias, memórias populares e até acontecimentos únicos inseridos em determinados contextos. “Narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (GALVÃO, 2005, p. 329).

Nesse sentido, a narrativa é uma manifestação de acontecimentos interligados por um assunto referente a um tempo. Se não houver essa relação com o tempo, o que existe apenas é uma lista de acontecimentos. Além disso, Galvão (2005), afirma que a metodologia de investigação narrativa representa uma intromissão na vida de outra pessoa e que nós somos constituídos pelas histórias que contamos aos outros e pelas histórias que escutamos ao longo da vida. Ao fazer uma ponte com a educação, “o conhecimento de compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores numa situação de partilhar suas histórias” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Diante do exposto, os professores, ao narrarem suas histórias, dão sentido

às suas ações e isso, conseqüentemente, os ajudam a dar sentido ao mundo. Quando um docente narra como organizar sua aula ou como enfrentou alguma situação com um aluno ou gestão, por exemplo, ele está construindo e reconstruindo sua história pessoal. “As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional” (GALVÃO, 2005, p. 331), que é fluido e de acordo com o contexto.

Para Tancredi (2009), as narrativas, orais ou escritas, são processos de conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento e que o leva a situações desafiadoras, pois permite que ele se aproxime e se distancie do que está sendo apresentado. O professor, ao narrar suas experiências, faz com que esses acontecimentos possam ser recuperados, reanalisados e reconstruídos, tornando permanente o pensar objetivo sobre ser e tornar-se professor. Assim, “as autobiografias demonstram o pensamento do professor em momentos específicos de sua vida e fornecem pistas que possibilitam a elaboração de propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 296).

Portanto, é possível conhecer a vida dos professores e a forma como estes passam por suas experiências, suas crenças e teorias não explícitas ao longo da vida. Para Oliveira (2011), baseado nas ideias de Elbaz (1990), o conhecimento do professor não é linear, é repleto de significado pessoal e profundamente tácito. Além disso, aponta seis motivos sobre como as narrativas são importantes para dar voz aos professores, tais como

- a) As histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido;
- b) têm lugar num contexto significativo;
- c) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão;
- d) geralmente está envolvida uma lição de moral a ser aprendida;
- e) podem dar voz ao criticismo de um modo social mais aceitável;
- f) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

Ainda nas palavras da autora (2011), as narrativas podem ser consideradas caminhos investigativos, nos quais os sujeitos que narram podem visitar suas

histórias, construindo e reconstruindo a realidade e mais, proporcionando ao indivíduo que investiga ter acesso à realidade a partir da própria visão dos professores, aqui protagonistas. Assim, “a narrativa permite, a partir de reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 300).

De acordo com Reali e Reyes (2009), ao contarmos histórias entramos em contato com nossas reflexões, experiências, dilemas, dúvidas, angústias, desafios e superações que são apresentados no dia-a-dia da vida de um profissional. Dessa forma, alcançamos os saberes desses profissionais e como foram construídos ao longo dos anos e mais, podemos problematizá-los, pois permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares, dando um novo significado a sua trajetória. Enquanto protagonistas, essas construções e reconstruções ocorridas devido à reflexão podem se tornar contextos de transformação da própria realidade. Então, “as narrativas escritas nos auxiliam “traduzir” nosso conhecimento por meio das nossas palavras e podem funcionar como ferramenta de aprendizagem tanto para nós mesmos como para outros professores” (p. 43). Dessa forma, a compreensão de diversos conceitos pode ser analisada, assim como, a aprendizagem de novos conceitos.

Sob o mesmo ponto de vista, Knowles, Cole & Presswood (1994, apud REALI e REYES, 2009, p. 44), apontam as vantagens da escrita narrativa durante o período formal de aprendizagem da docência, sendo que a primeira é possibilitar o registro e o material elaborado a partir de seus processos de ensino e aprendizagem é um rico material para novos encaminhamentos de suas ideias e concepções. Em seguida, se há uma compreensão das narrativas como um processo de solução de problemas, o registro autobiográfico é uma importante ferramenta para promover a aprendizagem. A próxima vantagem é o compartilhamento das narrativas autobiográficas com os pares, pois pode contribuir para que os professores compreendam com maior clareza suas necessidades formativas. “Ao conhecerem seus pontos de vista, suas reações, suas respostas às suas orientações e instruções, podem buscar meios mais adequados para promover seu desenvolvimento profissional” (2009, p. 44). E mais, as narrativas

autobiográficas são uma importante ferramenta para melhorar a capacidade de redação dos professores, pois espera-se que estes escrevam bem. Por fim, é uma importante estratégia de compartilhamento de informações e aprendizagem com diversas pessoas e “apresentam a oportunidade para a inquirição pessoal pelo fato de possibilitar a explicitação e a emergência de informações internas para o seu uso pessoal (2009, p. 44).

A partir dessas considerações, a escrita de narrativas (auto)biográficas possibilita que o docente se torne um profissional reflexivo, ou seja, ele aprende a pensar reflexivamente. Assim, as narrativas nos permitem revelar de que forma as experiências anteriores à formação formal da docência enquanto alunos, por exemplo, desde os primeiros anos de escolaridade, podem ou estão influenciando a própria prática em sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem. Além de teorias pré-concebidas, valores, desejos e crenças que os sujeitos constroem e são carregadas ao longo da vida e automaticamente influenciam a atuação docente e os contextos de aprendizagem (REALI, REYES, 2009).

Ao trazer esse contexto para as abordagens biográficas em educação, Passeggi (2021) afirma que existem dois pressupostos em comum, sendo que o primeiro é o que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vivenciadas ou não possibilitam que esses acontecimentos tenham sentido e aos que estão acontecendo igualmente, o que pode ser mudado ou não e também o que poderia acontecer, mas não aconteceu e por quais razões. “Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação” (p. 94). O segundo pressuposto é de que ao narrar, o sujeito que narra reconstrói uma versão de si ao repensar e refletir suas relações com o outro e com o mundo que o cerca. Para Passeggi (2021), narrar e ouvir histórias é algo extremamente complexo por serem atividades altamente humanas, por isso, uma das questões que traz inquietação para as abordagens biográficas é a importância da subjetividade no discurso científico. Dessa forma,

Narrar as próprias experiências - autobiografização - e aprender com a história das experiências de outrem - biografização e heterobiografização - fazem parte da nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades. De modo

que a privação da narrativa de si, e por conseguinte do “eu”, seja ela provocada por uma patologia, seja por processos ideológicos e políticos, nos destitui de nossa humanidade (PASSEGGI, 2021, p. 96).

Nesse sentido, a autora (2021) faz referência ao termo “reflexividade narrativa” para entender que um sujeito pode operar com diversas linguagens para se constituir como sujeito, ao mesmo tempo que dá sentido às experiências vivenciadas ao longo dos anos, suas aprendizagens e fracassos. “Essa capacidade humana e seu poder de formação é central nos processos constitutivos da subjetividade” (PASSEGGI, 2021, p. 96), pois é através dela que o sujeito constrói e reconstrói suas experiências, dá sentido à sua vida, reinterpreta as próprias percepções, a do outro e do mundo, ou seja, do que é do que poderia ter sido.

Por isso, de acordo com Delory-Momberger (2016), os processos de constituição individual, sua subjetividade e interações entre os indivíduos e o mundo é o que estabelece o campo do conhecimento da pesquisa biográfica. Além disso, a característica que a faz diferenciar-se de outras abordagens é a dimensão do tempo, a temporalidade biográfica. “O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele se relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

A temporalidade abarca todo o período vivenciado pelo sujeito, do nascimento até a morte. Dessa maneira, o indivíduo vive cada parte de sua vida como um momento de uma história num entrelaçamento de situações felizes, tristes, desafiadoras, ou seja, nas mais diversas situações e interações. A abordagem narrativa busca compreender essas histórias vivenciadas ao longo do tempo pelo sujeito e, mais especificamente neste trabalho, as histórias formativas em Educação. Deste modo, “a abordagem biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz a trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, 136).

Ao reconhecermos que o fato biográfico é uma parte que constitui o desenvolvimento humano, a pesquisa biográfica busca explorar o espaço e função

do biográfico nas vivências individuais e coletivas dos indivíduos com o sentido de questionar e refletir suas múltiplas dimensões (antropológica, semiótica, psíquica, social) para buscar compreender as relações e produções entre os indivíduos e as sociedades. “A categoria biográfica realmente dá acesso ao trabalho de gênese sócio-individual pela qual os indivíduos elaboram o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos” DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137).

Em vista disso, a presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa e biográfica, apoiando-se nas narrativas de professores para analisar e compreender os processos reflexivos e a autonomia na construção da profissionalidade das professoras em início de carreira no período em que participaram do PHM.

3.1 Início da Carreira Docente

Nesse cenário, a formação inicial, como uma fase do desenvolvimento profissional, é imprescindível para o tornar-se professor, pois é ela que oferece uma gama de conhecimentos, ou seja, que dá acesso a um saber e saber-fazer próprios da carreira docente, “ela é uma etapa inicial dessa trajetória que busca um profissional que necessita atualizar-se constantemente, se adapte a novas demandas, que seja reconhecido publicamente pelo seu trabalho e que seja valorizado” (MACHADO, 2015, p. 23).

De acordo com Marcelo e Vaillant (2018), a formação inicial em conjunto com a formação continuada tem uma enorme responsabilidade de formar docentes que tenham domínio básico do que deverá ser ensinado e que possam compreender e atuar nesse cenário complexo em que a escola está inserida.

Assim, como a formação inicial, a indução à docência (WONG, 2020), de acordo com pesquisadores (ARAÚJO, 2022; BARROS, 2021; CESÁRIO, 2021) é uma das etapas importantes nesse *continuum* que constitui a formação de professores. Ao entrar na escola como professor, pela primeira vez, e não mais como estudante ou como estagiário de uma das disciplinas do curso de licenciatura, esse momento passa a ser algo marcante na vida desse profissional, pois ao mesmo tempo em que ele está ansioso para começar a colocar em prática o que foi aprendido e compreendido até aquele momento, tem que lidar com o medo, as

angústias e as surpresas que poderão acontecer a partir do momento em que adentrar a escola.

Sendo assim, durante a trajetória de vida, a iniciação à carreira docente é uma fase muito importante, pois é nesse momento que este profissional irá construir sua identidade profissional, algumas características próprias, formas de ensinar, unindo as suas crenças e costumes que carrega ao longo da vida. Portanto, quando o sujeito se torna professor, não se consegue separar as experiências profissionais de seu contexto social, histórico, político, econômico, entre outros.

Huberman (1995), enfatiza que o início da carreira docente dura até os três primeiros anos de experiência. Mariano (2006), apoiando-se nas ideias de Veenman (1988), considera que o início da docência pode prolongar-se até cinco anos e, para Tardif (2002), por sete anos.

É no início da docência que este profissional enfrenta o “choque da realidade” (VEENMAN, 1988). Nesse período, o docente depara-se com a diferença entre o ideal e o real, ou seja, é o momento em que o professor iniciante percebe, muitas vezes, a diferença entre os ideais ansiados na formação inicial e a realidade presenciada e vivida na escola.

Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão (MARIANO, 2006, p. 1).

Para Lima (2006), na fase da sobrevivência, a solidão é uma das causas que provoca mal-estar e pode agravar se o docente não receber o apoio institucional necessário nesse período. A relação com as famílias dos alunos também pode ser um grande desafio e, além disso, uma das principais dificuldades parece estar relacionada à aprendizagem dos alunos e a disciplina na sala de aula. Esse quadro se confirma ao atribuírem as salas consideradas com muitos problemas a esses professores em início de carreira.

O aspecto da “descoberta” é que faz suportar a fase da sobrevivência, pois traduz o entusiasmo inicial, começar algo novo, ter a própria sala de aula, ser responsável pela aprendizagem dos alunos, participar de um corpo profissional,

entre outros. O sentimento de descoberta é um importante fator para que o docente permaneça na profissão e, para o autor, a experiência do início da carreira docente pode ocorrer facilmente ou não.

Os que consideram fácil associam-na com a manutenção de relações positivas com os estudantes, com um domínio de ensino e manifestam entusiasmo. Os que a vivem como difícil, negativa, referem uma carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os alunos, vivência de um sentimento de isolamento etc (LIMA, 2007, p. 142).

Para Marcelo (2012, p. 212, tradução da autora), “o período de iniciação ao ensino representa o ritual que deve permitir transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão)”, a personalidade do próprio professor adaptada a essa cultura e ao entorno social, finalizando sua atividade docente.

À vista disso, o início da docência é um período de muitas tensões e aprendizagens em cenários inexplorados, onde o professor iniciante deverá adquirir conhecimento profissional e manter um equilíbrio pessoal. De acordo com Lima (2007), esses momentos podem ser vivenciados facilmente ou não. E para que se tornem melhores profissionais, o professor iniciante precisa ter um conjunto de saberes, um saber-fazer, ser reflexivo para evoluir e aprender com o seu ensino, passando de um professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo.

Para isso, a formação continuada tem um grande valor no ciclo do desenvolvimento profissional. De acordo com Nóvoa (2019, p. 10), “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”.

Segundo o autor (2019), mesmo nesse novo cenário, ainda existem discursos que se referem a uma impossibilidade de mudança na formação continuada. Há uma grande quantidade de cursos e eventos para os professores, mas que nada acrescentam a sua formação, pois não são construídos a partir das necessidades desses profissionais, desvalorizando e desqualificando os seus saberes construídos ao longo de suas experiências.

Isso não significa que devemos dispensar a contribuição dos especialistas nas universidades, por exemplo, e sim, de dar voz ao professor, pois é na escola que os saberes são enriquecidos e se definem (NÓVOA, 2019).

Dessa forma, é importante que a formação motive o aprimoramento profissional dos professores, possa permitir o compartilhamento de saberes estimulando a reflexão através de um pensamento autônomo.

Portanto, isso nos leva ao entendimento da necessidade do docente exercer um papel ativo ao assumir suas funções, papel esse que não deve ser exclusivo apenas das universidades, pois os professores também podem contribuir com seu conhecimento sobre as práticas de ensino. Ainda, nas palavras do autor (2008), o processo de compreender e melhorar seu próprio ensino deve começar na reflexão sobre sua própria experiência e que as experiências vindas de outras pessoas são insuficientes.

Atualmente existem, em alguns países, programas de indução que acompanham os docentes com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas no início de carreira e que proporcionam experiências positivas para o seu desenvolvimento profissional, na construção de um docente autônomo e reflexivo, através do acompanhamento de professores experientes ensinando outros professores a ensinar. Para Wong (2020), os programas de indução têm a durabilidade de 2 a 3 anos e “é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente”, que faz parte do processo de desenvolvimento profissional com o intuito de mantê-los ensinando e aprendendo para melhorar a sua efetividade, uma dessas iniciativas são os programas de mentoria.

Para Villegas-Reimers (2003), num processo a longo prazo, o desenvolvimento de uma pessoa ocorre em sua função profissional, incluindo experiências formais e informais, devendo examinar o conteúdo e o contexto dessas experiências. Portanto, quando o sujeito se torna professor, não se consegue separar as experiências profissionais de seu contexto social, histórico, político, econômico, entre outros. Assim, é um conjunto de experiências que formam o docente durante as fases mencionadas, tornando a profissão complexa, pois, simultaneamente, as mudanças laborais, sociais, culturais e políticas interferem no trabalho dos professores, aliados aos desafios postos pelas tecnologias que surgem e modificam a sociedade e, conseqüentemente, a escola.

Não é uma tarefa fácil ser professor nos dias atuais, pois essas mudanças e desafios afetam “fortemente o trabalho dos professores nas salas de aula e nas escolas, independente dos locais e contextos em que atuam” (TANCREDI, 2009, p. 11).

3.2 O Programa Híbrido de Mentoria (PHM)

O professor exerce um papel fundamental para que seus alunos tenham um bom desempenho escolar, para isso, é importante que ofereçam apoio a este profissional, por exemplo, programas que o auxiliem em seu desenvolvimento profissional. Portanto, quanto mais o professor se desenvolve e se torna eficaz, mais sucesso terão os alunos.

Para Wong (2020), o objetivo de qualquer escola é melhorar o desempenho dos alunos e para que isso ocorra, é necessário qualificar o professor. Atualmente existem, em alguns países, programas de indução que acompanham os docentes com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas no início de carreira e que proporcionam experiências positivas para o seu desenvolvimento profissional, na construção de um docente autônomo e reflexivo, através do acompanhamento de professores experientes ensinando outros professores a ensinar. De acordo com Vaillant e Marcelo (2015), a qualidade da experiência nos primeiros anos de docência faz com que esse profissional não abandone a carreira, melhorando sua eficácia e sua satisfação.

Com relação aos programas de indução, podem ser diversificados quanto às características e conteúdos, sendo que a duração e a intensidade são dois pontos importantes e, podem variar de uma simples reunião em um curso à programas bem estruturados por longo tempo e com diversas atividades (VAILLANT, MARCELO, 2015).

Para Wong (2020), os programas de indução têm a durabilidade de 2 a 3 anos e “é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente”, que faz parte do processo de desenvolvimento profissional com o intuito de mantê-los ensinando e aprendendo para melhorar a sua efetividade.

Para Marcelo (2009, p.7), “entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no

local de trabalho do docente: a escola, e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais”, através de diferentes experiências e, em contextos formais e informais.

Vaillant (2016), complementa que para fortalecer o desenvolvimento profissional docente, um caminho possível é pensar a profissão de maneira articulada, “a partir de respostas integradoras de diversas políticas de formação” (p. 6).

Uma dessas iniciativas são os programas de mentoria. De acordo com Migliorança e Tancredi (2012), os programas de mentoria tem como objetivo implementar processos de ensino e aprendizagem da docência que ocorrem na interação entre professores iniciantes e experientes e mais,

[...] dar apoio aos professores iniciantes no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho; formar formadores de professores para atuarem via internet na capacitação de professores iniciantes (MIGLIORANÇA, TANCREDI, 2012, p. 1).

Segundo Tancredi, Mizukami e Reali (2012), podemos definir os programas de mentoria como um agrupamento de atividades formativas desenvolvidas no período de indução docente com o objetivo de acompanhar os professores em suas primeiras experiências profissionais oferecendo apoio em suas necessidades formativas. Esses programas também podem ser dirigidos para outros momentos da carreira docente.

Dessa forma, estes programas de mentoria consideram que a formação continuada deve levar em consideração a escola e as necessidades dos professores a partir de suas características, para que tragam benefícios não só para o docente como para a própria escola onde atua. Portanto, os programas de mentoria buscam minimizar as dificuldades de professores em início de carreira com o auxílio de mentores (professores com experiência), e auxiliar em suas necessidades formativas, como já mencionado, de acordo com suas características na intenção de que esse profissional se torne autônomo e reflexivo sobre a sua própria prática. Para Tancredi, Mizukami e Reali (2012), estes profissionais

necessitam atenção especial principalmente quando são solicitados a aprender a ensinar de acordo com os parâmetros curriculares baseados em concepções de conhecimento, aprendizagem e ensino diversas das adotadas em suas práticas pedagógicas.

Para Wong (2020), há uma relação entre mentoria, indução e desenvolvimento profissional. O autor afirma que a mentoria é um componente muito importante no processo de indução, mas que deve estar alinhado de acordo com o contexto escolar de cada professor e deve ser usado em combinação com outros componentes, como as políticas públicas, a universidade, a gestão escolar, entre pares numa rede colaborativa para que faça parte de um programa de desenvolvimento profissional que auxilie os novos professores a se aperfeiçoarem e melhorarem sua efetividade.

Considerando as dificuldades do início da carreira docente, países como Austrália, EUA, Japão, Chile, República Dominicana, Espanha e ainda muito pouco no Brasil, tem buscado os programas de mentoria orientados por professores experientes como uma alternativa positiva para auxiliar professores em início de carreira em suas dificuldades profissionais, destacando a importância da experiência como um fator importante para a formação de outros professores (SOUZA et al, 2019). Além disso, a mentoria não segue apenas uma única direção, é uma via de mão dupla em que o professor experiente compartilha seu conhecimento adquirido com a prática docente no decorrer dos anos, enquanto ele também está se desenvolvendo profissionalmente (REALI et al, 2008).

Atualmente, a internet tem sido uma ferramenta importante para o desenvolvimento de programas de mentoria. Ainda que a educação a distância não seja vista tão eficaz quanto a educação presencial, mas pelo uso da internet, a educação online tem sido considerada importante no processo de desenvolvimento de pensamento, da autonomia, no compartilhamento de conhecimentos e experiências, entre outros. A Internet como uma ferramenta vem facilitar essa formação como mais um espaço de aprendizagem mantendo a escola como parte importante deste processo, pois possibilita a interação virtual de forma síncrona e assíncrona e, a formação de comunidades de aprendizagem devido à diversidade de culturas presentes dos envolvidos. Ainda mais, permite aprender de forma individualizada no tempo disponível (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2014).

Enfim, o programa sendo online permite uma maior flexibilidade dos participantes facilitando sua participação independentemente do lugar onde estejam e, alcançando um maior número de profissionais sintonizados em discussões e reflexões sobre a própria prática possibilitando que docentes tenham acesso a orientações e conhecimentos necessários para ensinar propiciando uma aprendizagem colaborativa, onde todos os participantes se apoiam, dialogam, refletem e tomam decisões juntos sobre diversos assuntos.

Alguns problemas podem ser encontrados numa educação online, ela pode se tornar mais aligeirada, não estar coerente com as necessidades formativas dos docentes, a escolha por concepções de ensino em que os conhecimentos são apenas transmitidos e a falta de envolvimento e comprometimento dos participantes com a formação. Para Tancredi, Mizukami e Reali (2012),

Para que a formação online de professores atinja suas potencialidades é preciso adotar concepções de ensino e aprendizagem que considerem os participantes como aprendizes ativos, responsáveis pelo próprio aprendizado, dotados de experiências e conhecimentos que precisam ser postos em discussão e confrontados com os conhecimentos teóricos de que devem apropriar-se, para subsidiar mudanças de postura frente ao ensino e à aprendizagem, sua e de seus alunos (TANCREDI, MIZUKAMI, REALI, 2012, p. 64).

Para esta pesquisa, temos como cenário o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), que é composto por uma prática baseada em processos educativos híbridos, ou seja, em que há articulação entre atividades presenciais e virtuais, teoria e prática, escola e universidade, propiciando um ambiente colaborativo e, que será melhor apresentado e discutido nos parágrafos a seguir.

Este programa é a terceira iniciativa oferecida pela UFSCar de um programa de mentoria. A primeira oferta ocorreu entre 2004 a 2007, intitulado “Programa de Mentoria Online (PM)”. A segunda oferta ocorreu no período de 2014 a 2016 com o título de “Programa de Formação Online de Mentores (PFOM)”.

O programa intitulado “Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Experientes e Iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”, financiado pela FAPESP na linha de auxílio à pesquisa-Programa Ensino Público, destinado às pesquisas envolvendo problemas do Ensino Fundamental e Ensino Médio de

escolas públicas do Estado de São Paulo com a participação de pesquisadores e profissionais que atuam na rede pública de ensino (ARAÚJO, 2022); construído e desenvolvido pela Professora Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali em conjunto com professores pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar buscou compreender e auxiliar docentes em início de carreira, num contexto em que os professores experientes ajudaram a minimizar as dificuldades típicas dessa etapa da carreira docente, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência dos envolvidos numa proposta colaborativa por meio de narrativas. Um docente experiente (mentor) pode auxiliar iniciantes a desenvolver competências profissionais mais rapidamente, mas também ajudá-los na fundamentação de novas práticas profissionais. Os docentes experientes comprometidos costumam apresentar maior domínio no desenvolvimento do currículo e na gestão do conhecimento e da sala de aula. Muitos docentes iniciantes se sentem 'sozinhos' no processo de desenvolvimento profissional. A formação inicial não dá conta da complexa tarefa de ensinar, gerando, nos iniciantes, incertezas, dúvidas, dilemas e angústias. Nesse sentido, o papel do docente experiente num programa de mentoria é muito relevante para a promoção de uma cultura profissional colaborativa. Nesse processo, o diálogo, o respeito e o comprometimento entre todos/as os/as profissionais são fundamentais.

Assim, o PHM foi ofertado e desenvolvido através do site do Portal dos Professores pela UFSCar. Este espaço tem como principais características ser um local que contribua com o desenvolvimento profissional dos docentes através dos programas e atividades desenvolvidas. Além disso, disseminar a educação à distância, construir comunidades de aprendizagem profissional e dialogar e refletir sobre as contribuições das pesquisas educacionais.

Figura 2: Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.

The image shows the homepage of the UFSCar Professors Portal. At the top, there is a navigation bar with a home icon, social media icons for Twitter and Facebook, and fields for 'Login' and 'Senha' (Password). To the right of the login fields are links for 'Esqueceu a senha?' and 'Cadastre-se'. Below the navigation bar is the main header with the 'PORTAL DOS PROFESSORES' logo on the left and the UFSCar logo on the right. A vertical menu on the left lists various resources: CURSOS A DISTÂNCIA, AGENDA DA EDUCAÇÃO, BIBLIOTECA/PUBLICAÇÕES, GLOSSÁRIO EDUCACIONAL, MATERIAL DIDÁTICO, ESCOLA EM VITRINE, PROGRAMA DE MENTORIA, CASOS DE ENSINO, HISTÓRIAS DE PROFESSORES, REVISTA ELETRÔNICA, COMUNIDADE DE ED. INFANTIL, PERGUNTE PARA QUEM SABE, FORMAÇÃO DE FORMADORES, BLOG, LINKS, SOFTWARES IMPORTANTES, TUTORIAIS, and INÍCIO DA DOCÊNCIA. The main content area is divided into three sections. The top section features a large photograph of a diverse group of students in a lecture hall. To the right of the photo is a box titled 'CURSOS A DISTÂNCIA' with the text: 'CURSOS ON-LINE CERTIFICADOS PELA PROEX/UFSCAR, SOBRE DIVERSOS TEMAS, COM DURAÇÃO DE NO MÍNIMO 36 HORAS E SOB A RESPONSABILIDADE DE DOCENTES DA UFSCAR.' Below the photo is a section titled 'DOCÊNCIA E CORONAVÍRUS' with a thumbnail of virus particles and the text: 'Um espaço de divulgação de eventos, dicas, vídeos, podcasts sobre a atividade docente e a pandemia. Assista a conversa da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, com um grupo de professores de Educação Infantil e...'. To the right of this is a 'LANÇAMENTO' section featuring a book cover and the text: 'Conheça o epub: A INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais - Org. José Ângelo Garíglgio; Janilse Fernandes Nunes; Cristina Mayor Ruiz; Carlos Marcelo Garcia,'.

Fonte: www.portaldosprofessores.ufscar.br

Dessa forma, uma característica importante do PHM é a abertura a um novo espaço educacional de interação, o Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA) pela UFSCar. De acordo com Reali, Souza e Barros (2020, p. 346), “os novos espaços educacionais e formativos para a docência têm sido delineados para apoiar interações entre os participantes, possibilitando mobilidade, flexibilidade e uso de dispositivos diversos”.

Para além dos processos virtuais de ensino e aprendizagem que o AVA proporciona através do PHM, existe também o desenvolvimento de uma presença social, cognitiva e de ensino devido às interações online, que são de extrema importância para a construção colaborativa de conhecimentos. A presença social estabelece sentimentos de confiança mútua; comunicação aberta e coesão dos participantes; há uma afetividade presente nessa parceria. Portanto, pode ser identificada “por aspectos como expressão de emoções, segurança e clima acolhedor, encorajamento da colaboração e interatividade” (REALI, SOUZA e BARROS, 2020, p. 342).

Na presença cognitiva, os envolvidos são capazes de refletir sobre

conhecimentos construídos numa comunidade crítica sendo que o docente é o elemento coesivo entre essas presenças. Dessa forma, notamos que mesmo as interações entre mentores e professores iniciantes ocorrerem através do AVA e outros tipos de aplicativos móveis, existe um movimento para que essa parceria esteja próxima do ambiente escolar, do contexto onde o professor atua.

O PHM também apresenta como característica oferecer uma formação híbrida. Para Zeichner (2010), o conceito de híbrido está relacionado a ideia de um terceiro espaço, reconhecendo que para um indivíduo dar sentido ao mundo em que vive, ele extrai elementos de múltiplos discursos, rejeitando uma ideia binária, por exemplo, entre conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico e entre teoria e prática. Assim, Zeichner (2010, p. 487), afirma que o conceito de terceiro espaço significa a “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores de Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico” com o intuito de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. No caso do PHM, esse espaço é de auxiliar o docente em início de carreira em suas necessidades formativas para que se torne um profissional cada vez mais reflexivo e autônomo. Portanto, o PHM tem um caráter híbrido por articular de forma intencional e clara atividades formativas presenciais e a distância (SOUZA, REALI, 2020). E mais, oportuniza o desenvolvimento profissional docente a partir de práticas colaborativas, oferece momentos formais e informais de aprendizagem, traz questionamentos, reflexões, diálogos entre os pares num apoio mútuo (CESÁRIO, 2021).

Em vista disso, o PHM foi uma iniciativa buscando acompanhar os docentes que atuam na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de indução à carreira com o intuito de minimizar as dificuldades enfrentadas nesse período; melhorar a carreira docente; aumentar as chances desses profissionais permanecerem na carreira docente; promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores iniciantes; atender os requisitos formais da profissão e transmitir a cultura do sistema aos professores em início de carreira (MARCELO, 1999).

Observamos que nesse contexto, a escola, os professores e a universidade são parceiros, desenvolveram o programa de forma colaborativa, pois todos são vistos como sujeitos ativos e peças importantes para que os objetivos fossem

alcançados. Nóvoa (2019), menciona a importância de reforçar o coletivo docente num programa de indução, por ser um elo muito frágil e mais, a preocupação “ainda maior à medida que se acentuam os processos de dissociação entre as universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os docentes, entre políticas que não valorizam os professores e a necessidade de uma maior presença pública da profissão” (p. 201). Dessa forma, evidenciamos a importância do PHM diante desse contexto, auxiliando no desenvolvimento profissional dos docentes para se tornarem sujeitos autônomos diante de sua prática docente minimizando e superando as dificuldades e os desafios do início da carreira docente.

De acordo com Souza et al. (2019), ao considerar o desenvolvimento profissional e da aprendizagem da docência e as especificidades do início da carreira complexos, o PHM enquanto programa de inserção profissional se torna promissor, pois utiliza os professores experientes como mentores para auxiliar os professores iniciantes a se desenvolverem como profissionais. É importante realçar que o mentor ao realizar esse auxílio, ao compartilhar seus conhecimentos também aprende e se desenvolve.

“Numa cultura colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam ideias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática” (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008, p. 87). Por isso, o PHM é desenvolvido sob uma perspectiva construtivo-colaborativa, pois o programa tem a possibilidade de construir conhecimento sobre um fenômeno e também, intervir no contexto em que o fenômeno ocorre em uma perspectiva teórico-prática (SOUZA et al., 2019). A partir da ênfase na prática reflexiva e colaborativa poderá acarretar numa ampliação de repertório dos mentores (professores experientes) para auxiliar nas necessidades dos professores iniciantes e as próprias necessidades de ensino dos professores experientes. “Com base na reflexão entre pares, os professores - iniciantes e mentores ou professores mentores entre si - podem construir uma cultura colaborativa” (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008, p. 87).

Desta maneira, compreendemos a importância da parceria entre mentores e professores iniciantes proposta pelo PHM, pois os conhecimentos e experiências construídos pelos professores experientes ao longo da vida profissional e pessoal são considerados uma importante fonte de apoio para quem está iniciando a

carreira docente. Além dessa parceria, o PHM também proporciona um diálogo intergeracional entre mentores, professores iniciantes, tutores e professoras pesquisadoras durante todo o processo formativo com um sentido que vai além das diferenças entre as faixas etárias, pois todos os envolvidos no PHM ao estarem em momentos diferentes da carreira docente, trazem diferentes modos de compreender o ensino, a aprendizagem, a escola e sua cultura, os alunos, as relações pedagógicas, entre outros (SARTI, 2009).

Por ser construído a partir de uma base teórico-metodológica construtivo-colaborativa, essa parceria e diálogo intergeracional no PHM leva ao fortalecimento de uma rede colaborativa como já mencionado anteriormente. Todos os envolvidos aprendem e geram conhecimentos e práticas, sendo que um deve se apoiar no outro.

O ambiente virtual de aprendizagem oferece muitas ferramentas que favorecem o desenvolvimento das atividades propostas de acordo com as demandas das PIs, mentoras, tutoras e pesquisadoras. O fórum foi uma ferramenta que possibilitou muito diálogo, de forma assíncrona, sobre temas estabelecidos. Outra ferramenta, a tarefa, que permitia o envio de arquivos de acordo com a atividade proposta; o diário onde eram narradas experiências e reflexões sobre a prática durante a participação no programa. As escritas no diário aconteciam de forma contínua e foi uma importante ferramenta de registro, pois

Os diários permitem rever práticas docentes cristalizadas porque os professores, ao lembrarem e ao escreverem, reconstroem suas experiências de sala de aula, refletindo sobre seu percurso, o que pode proporcionar a compreensão dessas práticas (SOUZA et al., 2012, p. 188).

Além disso, foram usados questionários, chats e *Wiki* (ferramenta digital colaborativa) na realização das atividades. Consideramos também, nos processos formativos dos envolvidos no programa, os *feedbacks* escritos pelas tutoras, mentoras e PIs, por manterem os participantes mais ativos e envolvidos enquanto estavam no PHM. De acordo com Braga et al. (2020), essa ferramenta possibilita que a mentora, por exemplo, incentive os professores iniciantes a seguirem em direção a um processo autônomo de desenvolvimento profissional através de questionamentos que permitam refletir sobre a própria prática. O mesmo ocorre

entre tutoras e mentoras, pois as ferramentas propiciam que a mentora se torne cada vez mais segura diante de seu papel no processo e no desenvolvimento das ações de mentoria.

Ao constatar os objetivos deste programa de mentoria, consideramos que a formação continuada deve levar em consideração a escola e as necessidades dos professores a partir de suas características para que tragam benefícios não só para o docente como para a própria escola onde atua. Portanto, o PHM busca minimizar as dificuldades dos professores em início de carreira com o auxílio de mentores (professores com experiência), e auxiliar em suas necessidades formativas, de acordo com suas características, na intenção de que este profissional se torne autônomo e reflexivo sobre a sua própria prática. Para Reali (2006), estes “profissionais necessitam atenção especial principalmente quando instados a aprender a ensinar de acordo com os parâmetros curriculares baseados em concepções de conhecimento, aprendizagem e ensino diversos das adotadas em suas práticas pedagógicas”. A internet como uma ferramenta vem facilitar essa formação como mais um espaço de aprendizagem mantendo a escola como parte importante deste processo, pois possibilita a interação virtual de forma síncrona e assíncrona e, a formação de comunidades de aprendizagem devido à diversidade de culturas presentes dos envolvidos. Ainda mais, permite aprender de forma individualizada no tempo disponível (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2014).

Enfim, o programa sendo online ofertado num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) permite uma maior flexibilidade dos participantes facilitando sua participação independentemente do lugar onde estejam e, alcançando um maior número de profissionais sintonizados em discussões e reflexões sobre a própria prática possibilitando que os docentes tenham acesso a orientações e conhecimentos necessários para ensinar propiciando uma aprendizagem colaborativa onde todos os participantes se apoiam, dialogam, refletem e tomam decisões juntos sobre diversos assuntos. O uso pedagógico desse espaço “oferece aos aprendizes a possibilidade de serem mais autônomos em relação ao o quê, como e quando aprendem” (REALI, SOUZA e BARROS, 2020, p. 347). Mas, apenas dispor o conteúdo não é suficiente. De acordo com as autoras (2020), é necessário criar estratégias de ensino para que ocorra aprendizagem nesse espaço.

Diante disso, para iniciar o PHM foi realizada uma seleção de professores experientes com mais de 10 anos de experiência para atuarem como mentores. Essa seleção foi realizada através de indicações realizadas por outras pessoas na busca de professores experientes e bem-sucedidos em suas salas de aula. Estes professores deveriam ter disponibilidade para participarem dos encontros e atividades propostas (presencial e virtualmente). Os professores selecionados receberam uma bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico: Ensino Público (EP), da FAPESP (ARAÚJO, 2022).

Considerando que o tempo de experiência não seja o único fator para que o docente seja bem-sucedido e nem garante práticas de êxito, pois o professor pode escolher apenas seguir o que está posto ou escolher novos caminhos, criticar e refletir sobre o que está posto, buscando novas aprendizagens, estar consciente de seu propósito e sua autonomia diante dessas escolhas, os professores experientes que atuaram como mentores no PHM participaram de uma formação inicial para compreenderem a proposta e os objetivos do programa, bem como os impactos dos processos de mentoria na formação de professores.

De acordo com Tancredi, Mizukami e Reali (2012), o programa de mentoria enquanto formação continuada, constitui-se como um grupo de partilha em que as interações possibilitem processos de reflexão entre os participantes. Nesse sentido, os professores têm uma participação ativa na construção e resolução dos problemas e necessidades formativas. Portanto, os mentores considerados formadores de professores necessitam desenvolver um novo modelo de prática em que ao mesmo tempo questiona e incentiva o relato e à reflexão dos participantes sobre seus conhecimentos e práticas, oferecendo todo o apoio necessário para que a aprendizagem dos alunos seja efetivada. “Trata-se de um trabalho de formação de segunda ordem, pois passam a ensinar os professores a ensinar” (p. 64).

O PHM ocorreu no período de 2017 a dezembro de 2020. Nesses quatro anos, atendeu 80 professores em início de carreira, sendo 25 docentes da Educação Infantil, 45 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 10 do EJA e, 18 mentores que atuaram nas três modalidades de ensino.

Com relação aos mentores, tinham entre 30 e 50 anos e possuíam de 09 a 18 anos de experiência profissional sendo que alguns deles já haviam trabalhado como formadores. Os professores iniciantes tinham entre 23 e 55 anos e possuíam

de 15 dias a 5 anos de experiência docente (BARROS, 2021).

Para o desenvolvimento do programa participaram professores experientes com mais de 10 anos de experiência (mentores), professores iniciantes com até 5 anos de experiência (PIs), tutores e os professores pesquisadores da universidade.

Assim sendo, o PHM teve início em março de 2017 com encontros entre as professoras pesquisadoras da UFSCar em conjunto com alunas da Pós-Graduação em Educação para a construção das bases conceituais do programa. Em seguida, foram selecionadas as tutoras que acompanharam as atividades presenciais e virtuais durante o processo formativo dos mentores e nas interações entre mentores e professores iniciantes. Em maio de 2017, 14 professores experientes que atuavam na rede pública de ensino nas modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA, iniciaram a formação para atuarem como mentores no programa (CESÁRIO, 2021).

Nesse contexto, o processo formativo de professores experientes em mentores ocorreu de forma presencial com encontros semanais e atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle pelo site do Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br). A sala criada para esta formação foi dividida em 3 módulos e teve carga horária de 90 horas, no período de maio a outubro de 2017. É importante pontuar que a dinâmica dessa formação foi alterada ao longo do programa quando ocorreu o ingresso de novas mentoras; os princípios da formação continuaram, assim como as ferramentas, mas a dinâmica foi alterada em razão do Programa já estar em andamento. Assim como ao longo do Programa houve alteração na dinâmica no Letramento Digital das PIs; tais alterações foram realizadas a partir da avaliação da equipe (pesquisadoras, mentoras e tutoras).

O primeiro momento do processo formativo de mentoria foi a etapa do Letramento Digital: conhecendo o programa Híbrido de mentoria e seus participantes. Essa etapa tinha como objetivo possibilitar aos mentores um primeiro contato com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O módulo I foi elaborado com quatro unidades. A primeira unidade (apresentação do programa, participantes e contextos de atuação) caracterizou-se pela descrição de cada participante sobre sua formação profissional, seus hábitos, interesses pessoais e profissionais. A segunda unidade (Trajetória profissional e comunicação

virtual) estabelecia a partir do fórum de discussão as trocas de expectativas entre mentores e tutores em relação ao PHM, considerando um roteiro de questões norteadoras: motivações para participar do programa; sentimentos e expectativas sobre atuar como formador de um professor iniciante; hipóteses sobre como o programa de mentoria seria desenvolvido. A terceira unidade do módulo (O modelo de mentoria assumido) retomava os debates realizados no fórum e, identificando as possíveis contribuições do PHM, papel do(a) mentor(a) e sentimentos possivelmente indicados pelos professores iniciantes. Para finalizar este módulo, ocorreu um encontro presencial com a apresentação da equipe de formação, dos objetivos e metodologias do programa, possibilitando uma melhor compreensão sobre os encaminhamentos e concepções do programa. Este módulo foi relevante para compreender uma identidade como professor e enquanto mentor, fortalecendo as perspectivas para auxiliar a professora iniciante.

Na unidade 2 (trajetória profissional e comunicação virtual) refletiu-se a respeito dos diferentes aspectos do processo de se tornar um professor, tais como: as experiências e os contextos nos quais ocorreram, antigos professores, curso de formação inicial, ingresso na carreira, fatos relevantes, dúvidas, acertos. Deste modo, foi introduzida uma ferramenta muito relevante para a reflexão acerca da carreira docente: o memorial de formação. A partir dos dois memoriais observou-se o processo de escolarização, escolha pela docência, início de carreira, aprofundando as discussões durante o encontro presencial da semana. Para finalizar a unidade, foi proposto aos mentores a escrita de uma carta ao(à) professor(a) iniciante solicitando a escrita de seu memorial de formação.

A unidade 3 (Trajetória profissional: elaboração de um memorial) favoreceu a retomada da trajetória profissional, contemplando as experiências formais ou não formais de aprendizagem na docência, para produção do memorial. A última unidade do módulo I, a unidade 4 (meu início de docência: características, dificuldades, apoios e conquistas) contou com o desenvolvimento de duas atividades, a primeira referente às discussões abordadas no encontro presencial a partir do embasamento teórico de dois textos sobre o início da docência, e a segunda parte, foi introduzido a ferramenta diário para iniciar a descrição das experiências pessoais e reflexões sobre o papel das escolas no auxílio aos professores iniciantes. Esse primeiro módulo constituiu-se de um processo

formativo específico e todos os mentores vivenciaram atividades que os/as docentes iniciantes vivenciariam. A concepção de formação presente no programa está baseada na ideia de que todos/as podem aprender nas interações planejadas numa relação horizontal: pesquisadores da universidade, docentes experientes e docentes iniciantes.

O módulo 2 (Programas de Mentoria em perspectiva: processos, modelos e papéis dos mentores) planejado em quatro unidades, teve como propósito desenhar o Programa Híbrido de Mentoria e suas características com todos/as os/as participantes. Nesse módulo, houve discussões teóricas importantes como, por exemplo, o conceito de espaço híbrido de formação (o terceiro espaço), as potencialidades da aprendizagem híbrida e as representações sobre o desenvolvimento profissional da docência.

As unidades 1 e 2 basearam-se na leitura dos textos sobre aprendizagem da docência para contribuir com apontamentos e discussões na ferramenta fórum e discutidos no encontro presencial. O objetivo da atividade era refletir sobre a importância do trabalho do mentor em sua escola ou rede/sistema de ensino.

A unidade 3 (Vivenciando a função de mentor (a) e planejando um Programa Híbrido de Mentoria) desempenhou o papel mentoria por meio da análise de um caso de ensino, e a partir do roteiro de questionamentos, relatou-se as dificuldades, desafios, lacunas, sentimentos da professora iniciante no encontro presencial. Faço um destaque para a última atividade da unidade desenvolvida na ferramenta fórum que propôs a descrição das características gerais do PHM, como podemos exemplificar: concepções de ensino, formação e papéis dos mentores, objetivos e duração dos módulos, público alvo. A unidade 4 teve como objetivo compreender o funcionamento e as características da mentoria por meio da análise do papel e das atividades de uma mentora junto à professora iniciante dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi proposto a partir da leitura de mensagens trocadas entre a mentora e professora iniciante, a elaboração de uma linha do tempo analisando e refletindo sobre o papel da mentora frente às dificuldades apresentadas e diagnosticadas ao longo do período em que lhe deu apoio.

Com o módulo 3, Tecnologias digitais e ensino híbrido, as professoras experientes tiveram a oportunidade de aprender a edição das principais ferramentas e recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Ainda nesse módulo, cada mentor elaborou uma carta de boas-vindas para os/as professores/as iniciantes. A segunda parte da atividade consistiu na elaboração de um feedback para a carta de um(a) colega mentor(a). Foi uma excelente forma de refletir sobre a importância dos feedbacks.

Para auxiliar na escrita, a equipe do PHM sugeriu a leitura do texto “O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância” de Denise Martins de Abreu-e-Lima e Mario Nunes Alves e recomendou o modelo de feedback sanduíche apresentado no artigo. Os autores apontam as principais diretrizes para a utilização de feedback em ambientes virtuais. Em síntese, o feedback sanduíche consiste em fornecer sobre comportamentos inadequados duas ações ou comportamentos positivos: realçar algo positivo – sugerir melhorias – finalizar com o que foi feito muito bem.

No último encontro presencial do módulo, receberam a presença de uma professora e pesquisadora, dialogando sobre experiências de ensino e aprendizagem. A vivência na sala de edição, o uso das ferramentas do ambiente virtual e todas as atividades desenvolvidas no PHM passaram a ser registradas no diário de mentoria, este é um espaço para os mentores, relatarem dificuldades e refletirem sobre as atividades no PHM e no trabalho com as iniciantes. Para o fechamento da unidade foi realizado uma avaliação sobre a unidade, produzindo um texto reflexivo que abordasse as expectativas iniciais que os professores iniciantes tinham a respeito do planejamento das atividades híbridas para interação com as iniciantes.

Corroborando Cesário (2021), foram selecionadas algumas estratégias e ferramentas para facilitar as interações e as construção das aprendizagens durante o processo formativo das mentoras, tais como a escrita de narrativas sobre as escolas e os professores com os quais atuavam; estudos teóricos sobre o programa e necessidades formativas específicas da equipe de formação e das professoras iniciantes; discussão coletiva em fóruns; análise de casos de ensino; registro reflexivo no diário; construção de estratégias, intervenções e materiais de apoio para atuação junto às professoras iniciantes e o uso de feedbacks, em que eram apontados muitos questionamentos com o intuito de favorecer o processo reflexivo diante das dúvidas e necessidades que surgiam no decorrer do processo formativo.

Terminada essa etapa de formação, as professoras experientes passaram a

atuar como mentoras e receberam suas primeiras professoras iniciantes (PIs) ainda no mês de outubro de 2017. É importante ressaltar que, durante o acompanhamento das mentoras com as PIs, o processo formativo das mentoras teve continuidade durante as reuniões presenciais semanais na UFSCar e no AVA sob a orientação das pesquisadoras e tutoras. Esses espaços foram fundamentais para embasar o trabalho das mentoras junto às PIs, pois proporcionaram a construção de ações de mentoria de forma colaborativa e reflexiva, trazendo segurança às mentoras.

O período de acompanhamento da mentora com a PI passou por duas fases. A primeira foi o Letramento Digital das PIs. Essa fase foi composta por três módulos, o primeiro “Familiarização ao AVA e formação inicial”, foi um momento em que as PIs entraram em contato e conheceram suas mentoras, preencheram seu perfil, apresentara-se aos colegas e escreveram sobre as expectativas iniciais relacionadas ao PHM, sendo que todas as atividades propostas nos três módulos foram desenvolvidas no AVA. No módulo 2, “Meu início da docência: características, dificuldades, apoio e conquistas” e no módulo 3, “Trajetória profissional: elaboração de um memorial de formação”, as professoras iniciantes elaboraram uma linha do tempo sobre o início de carreira, suas dificuldades, conquistas, expectativas sobre o próximo ano letivo e a escrita de um memorial de formação, apresentando o contexto profissional.

Terminada essa fase, a próxima etapa foi desenvolvida na sala de acompanhamento. Essa sala é um ambiente virtual que foi criada para as interações entre as díades (mentora e professora iniciante). Para que essa interação ocorresse de forma mais organizada, as mentoras criavam uma aba no AVA para cada PI. Dessa forma, a mentora poderia auxiliar nas necessidades formativas da professora iniciante de forma individualizada. Com isso, sempre que uma professora iniciante entrasse para o programa deveria passar por essas duas fases, acompanhadas de suas mentoras.

Nesta fase de acompanhamento, as PIs poderiam participar por tempo indeterminado. O seu desligamento ocorreria apenas quando esse docente apresentasse poucas necessidades formativas e mais práticas autônomas ou por razões pessoais. Além disso, todo o período de participação das professoras iniciantes no PHM foi baseado em conversas interativas virtuais entre as díades.

“Essas conversas são compreendidas como a troca de ideias entre as interlocutoras – professoras com tempos distintos de experiência na carreira docente – que interagem de forma ativa, sistemática e periódica” (BRAGA et al., 2020, p. 714), com o intuito de favorecer os processos de aprendizagem e conhecimento profissional dos participantes do PHM.

Dessa forma, essas conversas possibilitam a construção de práticas reflexivas e autônomas, pois as mentoras conseguem identificar e compreender as demandas e necessidades da professora iniciante e mais, possibilitam as ações de mentoria, ou seja, quais caminhos serão seguidos para auxiliar nessas demandas, ressaltando que essas tomadas de decisão eram construídas em conjunto pelas díades e colocadas em prática pelas PIs. Para que os objetivos fossem alcançados, além das interações pelo AVA, as mentoras utilizaram outros recursos tecnológicos, por exemplo, o e-mail e aplicativos de mensagens, o *WhatsApp*, que possibilita a comunicação através de vídeo, texto e áudio, conectado à internet.

Portanto, no PHM, o *WhatsApp* foi uma importante ferramenta complementar no processo de formação dos docentes, pois favoreceu a comunicação entre a mentora e a PI; o acompanhamento das ações planejadas; possibilitou que a PI ouvisse a mentora no diálogo de práticas pedagógicas.

Esses aspectos mostram-se relevantes, pois se transformam numa ferramenta que possibilita o contato entre os participantes como se estivessem face a face, favorecendo o conhecimento de detalhes, situações de processos e seus desdobramentos (REALI; SOUZA e BARROS, 2020, p. 356).

Entretanto, as autoras afirmam que o aplicativo não pode ser considerado como o principal meio de comunicação entre as díades, por ser uma ferramenta que tem como objetivo conversas curtas e focadas num tema específico. Portanto, é necessário o uso de outras ferramentas para as interações e desenvolvimento das atividades online. No PHM, o principal meio de interação era o AVA, no Moodle, até mesmo pela facilidade de organização do ambiente virtual de acordo com as demandas das professoras iniciantes.

De acordo com Araújo (2022), as interações aconteciam de três formas: a primeira interação ocorria entre pesquisadores e tutores; a segunda entre pesquisadores, tutores e mentores; a terceira entre mentores e professores

iniciantes, chamadas de díades. A primeira interação ocorria de forma presencial com o objetivo de discutir o programa, combinar encaminhamentos sobre as atividades que seriam desenvolvidas com as mentoras tanto nos encontros presenciais quanto no AVA. Já, na segunda interação os encontros ocorriam de forma presencial, uma vez na semana no período noturno na UFSCar e através de atividades virtuais no AVA. As interações apenas passaram a ser totalmente virtuais no ano de 2020 devido à pandemia pelo COVID-19. As interações eram compostas de estudos teóricos, discussão e reflexão das temáticas propostas; socialização das interações com as PIs, realizando um balanço do desenvolvimento das atividades, êxitos, dificuldades, planejamento e construção de ações de mentoria com o auxílio dos pares possibilitando uma rica troca de experiências para o desenvolvimento profissional dos participantes.

No AVA, essas interações eram aprofundadas através de registros reflexivos nos fóruns, nas atividades desenvolvidas e no diário. Devemos ressaltar a importância das tutoras nesse processo através do apoio organizacional, pedagógico, emocional e reflexivo por meio de diálogos e de feedbacks.

A terceira interação entre mentores e professores iniciantes ocorria principalmente pelo AVA, mas também por e-mail, aplicativos de mensagens pelo celular e programas de chamadas de vídeo, embora o AVA foi considerado o principal meio de interação devido a facilidade de sua organização e registros de todas as atividades e o auxílio oferecido às PIs. Nessas interações ocorria o levantamento do histórico profissional na PI, o seu contexto escolar para elencar as necessidades formativas e assim, o mentor poderia construir estratégias em conjunto com a PI, buscando minimizar suas dificuldades num processo de desenvolvimento profissional e autonomia no decorrer da participação no programa. Dessa forma, as interações proporcionavam momentos de discussão e reflexão na prática e sobre a prática. Assim, ressaltamos que a formação teve como foco a construção colaborativa de atividades a serem desenvolvidas com as PIs (professoras iniciantes). As PIs desenvolviam as atividades de forma virtual, sendo que haviam atividades síncronas e assíncronas em períodos e horários combinados em comum acordo. Ocorreram alguns encontros presenciais entre os participantes, mas muitos professores iniciantes não participaram devido à rotina pessoal e por morarem em outras cidades.

Dessa forma, o PHM foi desenvolvido baseado em atividades formativas focadas nas demandas das professoras iniciantes. Assim, a escrita nos diários considerados reflexivos, os estudos de caso e as experiências de ensino e aprendizagem foram ferramentas essenciais para refletir e analisar a própria prática, buscando transformar o ensino e favorecer a autonomia das PIs.

O programa foi finalizado em dezembro de 2020, num contexto de pandemia devido à COVID-19 e as atividades escolares estavam ocorrendo de forma remota. No final do programa, participavam oito mentoras, sendo que duas atuavam na Educação Infantil, cinco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma que atendia nas duas modalidades de ensino e, de 24 professores iniciantes: 10 na Educação Infantil, 13 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apenas um na Educação de Jovens e Adultos.

Ao analisarmos a estrutura e organização do PHM, notamos um espaço aberto à aprendizagem da docência constituído numa base colaborativa entre professores experientes, professores iniciantes, tutores e professoras pesquisadoras aproximando a escola e a universidade. Através das interações, o PHM buscou promover aprendizagem e reflexão na e sobre a prática, favorecendo a autonomia dos envolvidos (MIZUKAMI, 2002).

Diante disso, seguimos para o processo de seleção dos participantes da pesquisa e a organização dos dados.

3.3 Caminhos percorridos: objetivos, participantes e dados produzidos

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos sobre os procedimentos metodológicos norteadores para o desenvolvimento da pesquisa e os caminhos percorridos realizados para que os objetivos fossem atingidos.

Esta pesquisa tem como enfoque a perspectiva narrativa em que os docentes são vistos como sujeitos e essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Nesta perspectiva, professores e pesquisadores produzem conhecimento e reflexão de forma colaborativa. Assim, a metodologia utilizada na presente pesquisa é de caráter qualitativo e apoia-se na análise descritiva e interpretativa das narrativas escritas por professoras iniciantes e suas mentoras, buscando “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN e BICKLEN, 1994,

p. 48).

Dessa forma, na pesquisa qualitativa, os dados são interpretados de forma minuciosa, pois todas as informações e detalhes são importantes para compreender o contexto pesquisado.

O tema deste trabalho está interligado à linha de pesquisa “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, apoiando-se nas narrativas de professores para investigar: quais as contribuições de uma Programa Híbrido de Mentoria (PHM) na mobilização de processos reflexivos para o desenvolvimento da autonomia de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar e compreender os processos reflexivos e a autonomia na aprendizagem da docência das professoras em início de carreira no período em que participaram do PHM. Para alcançar este objetivo, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

1) Analisar se as demandas, desafios e dilemas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira se alteram ao longo da participação no PHM e como ocorre essa alteração.

2) Analisar se há ampliação no domínio de seus conhecimentos, no planejamento e na condução das aulas, bem como indicativos de pertencimento a um corpo profissional.

3) Identificar e analisar como são construídos os processos reflexivos e indícios de autonomia na prática das professoras iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes do PHM.

Deste modo, a pesquisa utiliza as narrativas de professores em início de carreira e das mentoras (professoras experientes) nos momentos individuais e nas suas interações durante a participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM), como um instrumento de investigação-formação, buscando possibilitar um crescimento profissional para os pesquisadores e participantes.

Os sujeitos participantes da pesquisa são duas díades, cada uma delas formada por uma professora iniciante (PI) com até cinco anos de experiência docente e uma mentora (professora com mais de dez anos de experiência docente) que participaram do Programa Híbrido de Mentoria (PHM).

Ao realizar uma triagem analisando os 45 professores dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental que participaram do Programa nos anos de 2018, 2019 e 2020 foram escolhidas duas docentes em conjunto com suas mentoras (díades), sendo cada uma composta por um professor experiente (mentor) e uma professora iniciante (PI) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pelos Anos Iniciais se deu pela participação ativa das PIs no Programa Híbrido de Mentoria, elas permaneceram e realizaram as atividades propostas, dialogadas e refletidas de maneira assídua e comprometida por um longo período de tempo, estabelecendo um diálogo contínuo com a mentora no seu processo de desenvolvimento durante a participação no PHM. Além disso, a escolha dessa modalidade de ensino também foi realizada por trazer discussões mais aprofundadas sobre a temática de interesse da autora do estudo que atua junto a este nível de ensino, buscando contribuir com as pesquisas na área.

A primeira díade foi composta pela mentora Lenita e a PI Gabriele e a segunda díade pela mentora Wuendy e a PI Alice. A seguir, uma breve apresentação do tempo em que ocorreram as interações entre as díades será realizada, destacando-se que não foram usados os nomes verdadeiros das professoras e sim, fictícios.

Quadro 6: Díades escolhidas para a pesquisa.

Participação no PHM				
	Mentora	PI	Início	Término
1ª Díade	Lenita	Gabriele	2018	2020
2ª Díade	Micheli Wuendy	Alice	2019	2020

Fonte: elaborada pela autora.

Para a produção dos dados foram utilizadas as narrativas escritas entre PI e mentora durante a participação da docente no Programa. Dentre as narrativas encontram-se os diálogos gerados nas atividades desenvolvidas no AVA para a formação e acompanhamento da profissional em sala de aula, escritas no diário reflexivo das PIs, memorial de formação das PIs, atividades em fóruns, chats, conversas pelo *WhatsApp*, e-mail pessoal e os feedbacks das mentoras. Pontua-

se assim, que as PIs escolhidas passaram por todo um processo formativo significativo no qual puderam desenvolver atividades com início e fechamento através de diálogo, reflexão e colaboração com sua mentora. Para esse levantamento de dados, as salas de mentoria no AVA foram acessadas para a devida análise das narrativas. Assim, buscou-se nessas principais ferramentas de dados os elementos que pudessem dar foco ao desenvolvimento profissional docente, aos processos reflexivos e às práticas autônomas no período em que as professoras participaram do Programa.

Após as escolhas das díades, construímos um quadro para a organização dos dados obtidos através das interações entre as díades, formando uma linha do tempo. Esse quadro continha as seguintes informações: data, atividade e ferramenta, conteúdos (das atividades ou da comunicação), trecho na íntegra e observações da pesquisadora; de acordo com o modelo abaixo:

Quadro 7: Modelo do quadro para organização dos dados.

Data	Atividade e ferramenta	Conteúdos (da atividade ou da comunicação)	Trecho na íntegra	Observações da pesquisadora
18/11/2018	Atividade: Compartilhando ideias	Neste espaço, as díades poderiam compartilhar suas ideias, atividades, angústias. Relato da PI Gabriele.	PI Gabriele: Bom dia, meninas! Hoje escrevo para compartilhar um pouco da minha angústia. A sala onde atuo tem 22 alunos, 4 destes alunos tem cadastro na PRODESP, são alunos inclusivos (autista, baixa visão, D.I, Síndrome de Irlen, TDAH sem medicação). O aluno autista possui uma professora de AEE os demais são atendidos por mim juntamente ao restante da sala. Nesta semana durante a formação percebi que houve um erro na montagem da minha sala, pois temos 4 quintos anos na escola e só o meu (advinha) tem inclusões. É muito angustiante saber que poderiam estar um em cada sala, pois fico sobrecarregada em atendê-los e o pior vejo que os avanços ficam limitados considerando que há uma quantidade boa de retidos e outros alunos que requerem muita atenção. Estamos na reta final, estes alunos estão na média, pois avaliei conforme de onde eles saíram e onde chegaram, ou seja, bem diferente dos demais. Tivemos várias provinhas externas na escola e fico perplexa e não	Dificuldades relacionadas a heterogeneidade da turma e pela quantidade de aluno com necessidades especiais.

		<p>haver adaptações, mas formarem médias dos desempenhos das salas baseado em equidade, como se todas as salas tivessem mais ou menos o mesmo perfil, mas não! Diante disso levei a formadora que isso era uma brecha no sistema avaliativo da secretaria de educação, pois jamais poderiam pautar em médias de avaliações externas para avaliar trabalho de professores, visto que não tenho recebido nenhuma orientação de como trabalhar e avaliar estas crianças, tudo que tenho feito ali é por busca e interesse meu. Falei também que estes alunos inclusivos têm dificuldade em compreender abstrato, por exemplo História, não tem sentido a História para eles, tudo tem que ser ilustrado e acaba se tornando historinhas fragmentadas sem haver assimilação. Porém o sistema exige que eu dê notas para estes alunos, desconsiderando as potencialidades deles, pois enquanto poderíamos avançar nos quesitos que eles mesmo demonstram interesse e maior compreensão, ficamos estagnados puxando a criança num contexto cansativo até ficarmos estagnados. Tudo em prol de notas. Estou compartilhando com vocês, pois estou muito angustiada, percebi que o ano todo trabalhei muito no crescimento destes alunos, porém com pouco suporte. A escola sempre teve êxito com alunos inclusivos, porém com a mudança de gestão e de alguns professores, percebo que isto está prestes a cair em meio ao vão. E eu, meninas, estou muito cansada. Desculpem-me o desabafo e os erros ortográficos despercebidos.</p>	
--	--	--	--

Fonte: elaborada pela autora.

A partir deste quadro organizacional foi possível analisar as narrativas escritas das participantes de acordo com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Inicialmente, as análises ocorreram a partir dos memoriais de formação para compreender parte da construção como profissional das professoras iniciantes, ou seja, quem eram os docentes participantes da pesquisa, como entendiam a profissão, como se referiam ao ensino e à aprendizagem, às experiências vividas.

Em seguida, as narrativas escritas pelas PIs no AVA foram selecionadas, distribuídas no quadro organizacional mostrado acima. A partir de uma leitura

detalhada, levando em consideração todo o diálogo construído pelas díades no decorrer de suas participações no PHM, no auxílio de suas necessidades formativas, foram levantados excertos das narrativas que nos auxiliaram na análise de dados. Assim, a análise de dados se deu a partir das interações entre mentoras e professoras iniciantes com os principais eixos elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, em ordem cronológica.

Os eixos balizadores da análise foram: demandas, desafios e dilemas das PIs; processos reflexivos; ampliação no domínio dos elementos da base do conhecimento; autonomia docente.

Dessa forma, para que a análise de dados ocorresse adequadamente, de acordo com os eixos, as narrativas foram lidas e relidas com o intuito de uma melhor compreensão da temática pesquisada e apresentadas em forma de casos e depois, uma seção sistematizando os aspectos em comum.

4 ACOMPANHAMENTO DAS PROFESSORAS INICIANTES DURANTE A PARTICIPAÇÃO NO PHM

Primeiramente, num processo de desenvolvimento profissional docente que busca como um de seus objetivos a autonomia deste profissional no contexto do Programa Híbrido de Mentoria, é importante conhecer e caracterizar cada uma das pessoas que contribuíram com sua participação e engajamento. Neste caso, serão as díades já mencionadas anteriormente, sendo que as informações das PIs foram retiradas de seus memoriais de formação construídos durante a participação no PHM em conjunto com suas mentoras.

Escrever um memorial de formação é um desafio, pois podem surgir muitos questionamentos do que escrever, como escrever, se realmente estamos escrevendo sem falhas, se realmente lembraremos de tudo o que for importante e necessário escrever, entre outros. De acordo com Guedes-Pinto (2012, p. 1), todos esses questionamentos “fazem parte do processo de escrita de um texto marcado pela subjetividade - pois se trata do relato da experiência vivida do sujeito narrador - e que ainda possui a particularidade de se referir à sua história pessoal”. Dessa forma, a história de cada um não poderá ser igual a de qualquer outra pessoa, acarretando em diversas visões para um fato ocorrido, enriquecendo e ampliando o patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Ao trabalharmos com a memória não estamos apenas relembrando acontecimentos e os vivenciando, estamos na verdade reconstruindo nossa história, pois o ato de lembrar nos coloca num processo de reflexão sobre o nosso passado, presente e futuro. É interessante que essa reconstrução ao olharmos para o passado se dá através do que somos hoje, do momento atual em que vivemos. Ainda nas palavras de Guedes-Pinto (2012, p. 2), “ao reconstruirmos nossa memória estamos ao mesmo tempo modificando o presente e alterando o futuro. Por essa razão o trabalho com a memória amplia nosso horizonte de possibilidades, pois ele nos mobiliza e gera novas ações”. Assim, a partir da história contada por cada um, dessa subjetividade presente, vamos nos abrindo e nos sensibilizando para compreendermos os sentidos que os sujeitos atribuem às experiências vividas. Dessa forma, no PHM através das narrativas das professoras iniciantes em conjunto com suas mentoras, o trabalho com a memória é formativo, ou seja, ele proporcionará transformações e direcionamentos para a aprendizagem da

docência de cada sujeito. Pois, de acordo com Goodson (1992), para que compreendamos o desenvolvimento do professor e o seu currículo é importante darmos voz a este profissional, necessitamos conhecer mais as suas prioridades, as suas histórias de vida.

Em seguida, analisaremos e discutiremos a participação das PIs Gabriele e Alice junto a suas mentoras de acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa.

4.1 Professora Gabriele

A partir do memorial de formação, Gabriele nasceu em Ourinhos, interior do estado de São Paulo, no ano de 1988. Filha de pais que não puderam terminar os estudos, pois tinham que trabalhar desde muito jovens para ajudar no sustento da família. Segundo a PI, apenas um tio, irmão de sua mãe, conseguiu terminar a graduação de Economia e ser bem-sucedido profissionalmente. Sobre seu tio e família, Gabriele escreve em seu memorial de formação,

Todos bem-sucedidos no que tange conhecimento, formação acadêmica entre outras coisas que quem está à margem dificilmente terá acesso (Atividade “Memorial de Formação”, PI Gabriele).

Notamos aqui a importância que Gabriele deu a esse fato, pensando o quanto seu tio teve que persistir e lutar para conseguir terminar os estudos e prosperar diante de todas as dificuldades, por estar numa situação marginalizada. Pimenta (2014), vem tratar desse processo de exclusão, principalmente nas escolas públicas, que ao longo dos tempos vem punindo os estudantes mais pobres da sociedade através da política pública de inclusão com a tardia ampliação da escola pública no Brasil. Concordamos que a educação “é um processo de humanização, de inserção dos sujeitos na sociedade humana historicamente construída, de socialização e construção de identidade” (PIMENTA, 2014, p. 213). Portanto, a educação retrata a sociedade em que vivemos, mas também, uma sociedade que almejamos e a escola é um dos espaços responsáveis por esse processo. “Enquanto práxis históricas tem o desafio de responder às demandas

que os contextos históricos colocam” (PIMENTA, 2014, p. 213). Por isso, é repleta de desafios.

De acordo com a autora (2014), a escola pública passa por muitos desafios e apesar de ser acessível a todos, contém um discurso de inclusão que na verdade exclui na lógica da educação em massa, pois as “políticas neoliberais geraram dois tipos de escola: as que desenvolvem os conhecimentos para os ricos e as de acolhimento social para os pobres” (PIMENTA, 2014, p. 214). Assim, no segundo tipo de escola é onde justamente ocorre a exclusão de forma aberta ou não; temos o exemplo da aprovação automática que acabou provocando grandes problemas à qualidade do ensino, na qual os alunos são aprovados independentemente se aprenderam ou não os conteúdos propostos para aquela etapa de ensino. Mesmo que a política de ciclos seja algo positivo e comprovado por pesquisas, por falta de investimento pedagógico e apoio às escolas e aos professores, as consequências foram negativas e são até os dias de hoje.

Nesse sentido, para Gabriele, seu tio teve que ultrapassar essas barreiras para alcançar seus objetivos nos estudos.

Gabriele ainda lembra que durante a sua infância, até os 9 anos, não tinha acesso a livros em casa, mas era boa aluna e adorava ler apesar de ter apenas a biblioteca da escola a sua disposição e poder pegar emprestado um único livro por semana. Além disso, a escola em que estudava até a antiga 3ª série era de periferia com alunos muito pobres e indisciplinados, mas afirma que a escola era bonita e gostava dela e de suas professoras. Aprendeu a ler logo nos primeiros meses da 1ª série, mas reclamava da escassez dos livros.

Não tínhamos livros em casa e na escola ficava limitado em pegar um por semana. Até me emociona recordar que olhava os lixos em busca de livros rasgados, revistas algo que me interessasse. Não lembro como ganhei um livro de inglês. Li o livro em inglês (risadas). Um vizinho me disse que a pronúncia não era daquela forma como estava lendo...aí encuquei com o tal do Inglês. Queria aprender inglês também! Ganhei alguns livros didáticos. Folheava todos com muita atenção. Que mundo mágico para Gabriele que era uma criança solitária e privada de muita coisa. Os poemas.... Ah! Os poemas...eram tão lindos. Queria ser a menina tonta que sujou a roupa de tinta de Cecília Meireles. E a incógnita que me causava “Ou isto ou aquilo” da mesma autora? Ficaria horas aqui me lembrando da mágica que foi ter os primeiros livros (Atividade “Memorial de Formação”, PI Gabriele).

Quando estava com dez anos, por ser uma menina que apresentava problemas de saúde, ela foi morar com o tio, mencionado acima, em Brasília. O tio passou a oferecer tudo o que ela necessitava para viver e estudar, comprou lousa e giz, calculadora e até um espaço para estudar em sua casa ela tinha, mas Gabriele não gostava da escola onde foi matriculada. Não tinha amigos e não concordava com os conteúdos ministrados pela professora. Apesar disso, na casa do tio tinha algo que ela adorava: uma biblioteca. Era seu lugar favorito. Gabriele estava e gostava de estar sempre sozinha, teve depressão, por causa das dificuldades e sentia falta da mãe e das irmãs. Então, resolveu voltar para Ourinhos-SP.

Voltou para a mesma escola em que estudava e por ter que cuidar de suas duas irmãs enquanto a mãe trabalhava, reprovou a 7ª série. Mudou-se de escola na 8ª série e para outra no Ensino Médio, uma escola considerada muito violenta. Nesse período, engravidou de seu namorado, mesmo assim conseguiu terminar o ano escolar. Passou por momentos muito difíceis, pois foi morar com o namorado, parou de estudar e logo precisou trabalhar informalmente. O relacionamento não deu certo, voltou a morar com a mãe, mas foi um novo namorado que a incentivou a voltar a estudar. Fez o supletivo do Ensino Médio, prestou vestibular e passou em Serviço Social e Pedagogia, mas escolheu a Pedagogia, pois já trabalhava num projeto chamado Pró Menino da Fundação Telefônica e era educadora social, trabalhando com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Gabriele, após terminar a graduação, começou a trabalhar como professora e hoje é professora efetiva da rede municipal da cidade de Ourinhos-SP. Segundo a PI,

Este foi o meu memorial de formação. Acho que tange mais aspectos de formação de vida do que acadêmico. Mas esta história me faz enxergar muita coisa em sala de aula. Inclusive a incentivar as crianças a serem persistentes e ter um pouco mais de autonomia em relação aos estudos. Como professora, me vejo como um eterno aprendiz. Todos os dias aprendo e ensino com ideias, diálogo e conteúdos (Atividade “Memorial de Formação”, PI Gabriele).

A PI Gabriele iniciou suas atividades no PHM em setembro de 2018. Estava

com 30 anos e 4 anos de experiência profissional. Ela se formou em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, em 2014. É professora efetiva de uma escola municipal em Ourinhos-SP. Em 2018, lecionava num 5º ano no período da manhã e no período da tarde atuava como professora substituta desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, como toda professora iniciante ao entrar no PHM, deveria participar do Letramento Digital para compreender como o AVA funcionava e uma das primeiras atividades era o preenchimento do próprio perfil no qual a professora deveria se apresentar. Logo nesta primeira apresentação, Gabriele deixou claro que gostava do que fazia, ou seja, gosta da profissão e sente muito amor pelas crianças, mesmo sabendo das dificuldades da carreira docente. Apesar disso, menciona que sempre busca o seu melhor na profissão, diz ser estudiosa, boa leitora e muito curiosa, está sempre buscando se aperfeiçoar cada vez mais. Ela termina sua apresentação escrevendo que a escola é um excelente local para a troca de experiências e com uma citação de Paulo Freire, “não há saber mais, não há saber menos. Há saberes diferentes” retirada do livro “Pedagogia do Oprimido” de 1987.

Ao citar essa frase, logo nos remetemos aos diferentes tipos de saberes que existem nas interações entre os envolvidos no contexto educacional. Aqui, Paulo Freire nos faz refletir entre os saberes docentes e os saberes que os educandos constroem socialmente a partir de suas relações culturais e históricas e que esses saberes se completam, dialogam, pois nessa relação, nessa troca de saberes, tanto o professor quanto o aluno ensinam e aprendem.

No AVA, antes de cada PI entrar em sua sala para desenvolver as atividades com sua mentora, existe uma aba que é geral para que haja troca de ideias e informações entre a mentora e suas PIs. Logo no item “Compartilhando ideias”, a PI Gabriele, no dia 18 de novembro de 2018, apontou sua primeira dificuldade no PHM com relação à turma de 5º ano que lecionava.

Bom dia, meninas! Hoje escrevo para compartilhar um pouco da minha angústia. A sala onde atuo tem 22 alunos, 4 destes alunos tem cadastro na PRODESP²³, são alunos inclusivos (autista, baixa visão, D.I, síndrome de Irlen+TDAH sem medicação). O aluno

²³ Prodesp – Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo.

autista possui uma professora de AEE os demais são atendidos por mim juntamente ao restante da sala. Nesta semana, durante a formação, percebi que houve um erro na montagem da minha sala, pois temos 4 quintos anos na escola e só o meu (adivinha) tem inclusões. É muito angustiante saber que poderiam estar um em cada sala, pois fico sobrecarregada em atendê-los e o pior vejo que os avanços ficam limitados considerando que há uma quantidade boa de retidos e outros alunos que requerem muita atenção (PI Gabriele, trecho retirado de Compartilhando Ideias de 18/11/2018).

Percebemos neste primeiro relato a preocupação e angústia da PI com relação à sala por ter muitos alunos com necessidades educacionais especiais. É uma sala que, por um erro de montagem da gestão escolar, segundo ela, acabou acarretando numa sobrecarga para a professora, pois lidar com as dificuldades do dia-a-dia escolar com uma sala heterogênea com 22 alunos, sendo que 4 possuem necessidade de um atendimento especializado, não é uma tarefa simples. E mais, a professora está relatando essa preocupação praticamente no final do ano letivo, isso significa a importância de compreendermos a situação desta professora desde o início do ano escolar.

De acordo com a Lei nº 15.830²⁴, de 15 de junho de 2015, que autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais, constatamos que se há a hipótese de ter na sala de aula de dois ou três alunos com necessidades especiais, as demais matrículas não poderão ultrapassar quinze alunos. A PI Gabriele tem quatro alunos com diagnóstico e laudo comprovando as reais necessidades dos alunos. Além disso, é mencionado na Lei que, dependendo do grau de dependência desses alunos, se a turma tem dois alunos com necessidades especiais, o professor regente poderá ter um professor auxiliar em sala. Isso também não acontece com a PI, pois como verificamos, ela está sozinha para lidar com as demandas da turma toda. Notamos como a lei não é observada de forma correta e por isso, as famílias necessitam reivindicar que a lei seja cumprida, buscando seus direitos no Ministério Público, onde será comprovado o grau de necessidade e dependência da criança com necessidade especial, a partir daí será avaliado se é necessário que esta criança receba um professor

²⁴ A Lei nº 15.830 poderá ser lida na íntegra no site da Assembleia Legislativa de São Paulo: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>

colaborativo em sala para acompanhá-la em suas necessidades.

Ela ainda menciona que os alunos com necessidades especiais foram avaliados através das avaliações externas como qualquer outra criança, sem as devidas adaptações. Além disso, a PI fica perplexa por avaliarem o desempenho das turmas de forma igual através deste tipo de avaliação, sem considerar o contexto de cada turma e ainda, avaliar o próprio desempenho dos professores, sem que ela mesma tenha recebido as devidas orientações para trabalhar com as diversas dificuldades da turma e avaliá-las. Afirma que tudo o que tem feito, até o momento, foi porque buscou auxílio sozinha. A PI ressalta que conversou com a formadora sobre essas questões e principalmente sobre as dificuldades dos alunos com necessidades especiais.

O sistema exige que eu dê notas para estes alunos, desconsiderando as potencialidades deles, pois enquanto poderíamos avançar nos quesitos que eles mesmos demonstram interesse e maior compreensão, ficamos estagnados puxando a criança num contexto cansativo até ficarmos estagnados. Tudo em prol de notas (PI Gabriele, trecho de Compartilhando Ideias, 18/11/2018).

Gabriele entende que para haver aprendizagem é necessário que esta seja significativa e não é isso que está acontecendo naquele momento. As políticas públicas impostas exigem notas e rendimento sem compreenderem o contexto de cada turma, as aprendizagens que os alunos necessitam, sem conhecerem a realidade a qual a escola pertence, entre outros.

Para Cândido e Gomide (2019), nos anos noventa surgiram as avaliações externas para delimitar o que deveria ser ensinado nas escolas de todo o Brasil, para que se tivesse uma ideia do conteúdo mínimo que deveria ser oferecido com uma visão de escola que deveria atingir objetivos e metas a partir de seus próprios recursos.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no artigo 9º, a União ficará encarregada de: “VI - assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Mas, muitas críticas surgiram pelo fato dessas avaliações determinarem os conteúdos a serem aplicados na escola, sem respeitar as particularidades de cada contexto. Portanto, Cândido e Gomide (2019) não têm a intenção de diminuir ou anular as avaliações externas, mas defendem que o sistema educacional comece a dialogar com as escolas, que conheçam e compreendam as práticas exercidas nesses espaços, num olhar de reconhecimento. “Esse diálogo é de fundamental importância para o aprimoramento do conceito de qualidade” (p. 127).

No relato final, continuamos percebendo a sua inquietude.

Estou compartilhando com vocês, pois estou muito angustiada, percebi que o ano todo trabalhei muito no crescimento destes alunos, porém com pouco suporte. A escola sempre teve êxito com alunos inclusivos, porém com a mudança de gestão e de alguns professores, percebo que isto está prestes a cair em meio ao vão. E eu, meninas, estou muito cansada. Desculpem-me o desabafo e os erros ortográficos despercebidos (PI Gabriele, trecho retirado de Compartilhando Ideias, 18/11/2018).

Depois, a mentora Lenita dialoga com a PI, buscando amenizar suas angústias e apontando que essas questões não acontecem apenas com ela. É algo que ocorre com muitos professores, sendo eles iniciantes ou experientes. De acordo com o trecho escrito pela mentora:

O trabalho com educação inclusiva realmente não é simples, mesmo sua escola sendo uma referência, as dificuldades são presentes. Fiquei pensando no erro que você menciona em sua sala. Apenas a sua tem alunos com deficiência? Como estão as demais? São todos alunos que já eram da escola ou novos? É muito triste o que vou lhe dizer, mas é real locais em que o destino de alunos com deficiência, em uma única sala, seja proposital, sendo que, muitas vezes, não é dado o apoio necessário. Espero que não seja o seu caso, o que você acha? (Mentora Lenita, trecho retirado de Compartilhando Ideias, 28/11/2018).

É interessante como a mentora levanta alguns questionamentos para a PI, para que ela reflita com mais calma sobre as questões relatadas e compreenda que talvez não tenha sido um erro colocar quatro crianças com necessidades especiais em sua sala. Pode ter sido de forma proposital, mas também não como uma forma de prejudicá-la, pois a escola, por diversas vezes, também fica refém do sistema educacional. Sobre as avaliações, a mentora também se mostrou preocupada com

o contexto da turma da PI, pois mesmo que ela ofereça estratégias diversificadas para que todos os seus alunos aprendam, o sistema educacional ainda busca mais resultados quantitativos do que qualitativos, infelizmente.

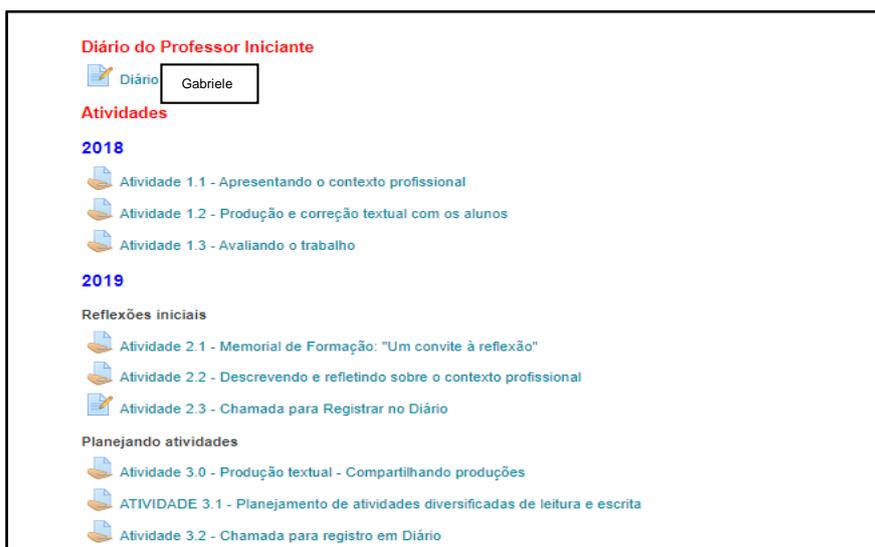
Concordo com você, a avaliação em larga escala não dá conta dessas especificidades em sala de aula. O portfólio dessas crianças, com alguns trabalhos desenvolvidos e anotações ou reflexões suas sobre os avanços e intervenções pode ser uma importante ferramenta para registrar e acompanhar esses avanços, mesmo tendo que responder ao sistema de uma outra forma. De algumas formalidades ainda não temos como fugir, infelizmente, mas podemos encontrar outros meios de evidenciar os progressos de nossos alunos (Mentora Lenita, trecho retirado de Compartilhando Ideias, 28/11/2018).

Nesse caso, como uma opção de avaliar significativamente o desenvolvimento de cada aluno nas suas particularidades, a mentora oferece a opção do portfólio como ferramenta de avaliação. De acordo com Gatti (2019), baseada nas ideias de Hernández (1998), o portfólio foi utilizado, primeiramente, como forma de avaliação na área artística. Ele foi introduzido no campo educacional nos anos 90 e “tem sido utilizado para documentar as aprendizagens e vivências e o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos durante um espaço de tempo” (GATTI, 2019, p. 199). O portfólio provoca oportunidades de autorreflexão e autoavaliação do seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, a mentora escreve palavras encorajadoras e de que ela está presente para auxiliá-la no que for necessário.

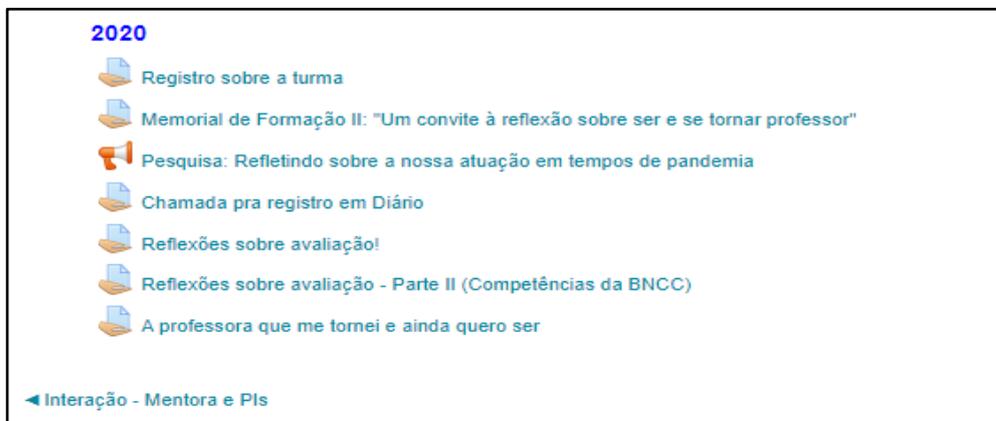
Assim, em conjunto com esse espaço onde pode-se compartilhar ideias, atividades, necessidades e angústias, a PI tem sua própria sala no AVA para que a mentora a auxilie em suas necessidades formativas. Logo abaixo, a imagem mostra a organização do ambiente virtual,

Figura 3: Sala de interação entre mentora e PI.



Fonte: Portal dos Professores (UFSCar) - Moodle 3

Figura 4: Sala de interação entre mentora e PI.



Fonte: Portal dos Professores (UFSCar) - Moodle 3

No mês de setembro do ano de 2018, quando iniciou a sua participação no PHM, na “Atividade 1.1 - Apresentando o contexto profissional, aparece a preocupação da PI com os alunos com necessidades especiais em sua sala, além dos alunos que já apresentam uma defasagem de aprendizagem em conjunto com alunos que estão evoluindo de acordo com os conteúdos previstos para o 5º ano e por sua dificuldade em auxiliar cada um em suas necessidades específicas. Ela menciona que tem uma professora auxiliar do Atendimento Educacional Especializado em sala, mas está ali para acompanhar o aluno com autismo, portanto não consegue auxiliá-la com a turma. Dessa forma, Gabriele mostra os

fatos com um sentimento de angústia e ao mesmo tempo com um sentimento de desafio perante a realidade. Realmente é desafiador lidar com essa situação e ainda lidar com as cobranças individuais e coletivas vindas da gestão escolar, Secretaria da Educação e Sistema de Educação. De acordo com o trecho,

A maior dificuldade da professora é conciliar os diferentes níveis de aprendizado. Há alunos na sala 503 que ainda escrevem em caixa alta, assim como alunos que não estruturam o texto. Tem alunos que não acompanham o restante da sala na Matemática, pois precisam de trabalho intenso com material concreto, voltando lá nos conceitos de unidade, dezena, centena etc. Há alunos que não sabem o conceito de divisão e multiplicação. Fazendo tudo de forma mecânica e sem reflexão. Há alunos que não captam a problemática das situações-problema, no entanto são excelentes em língua Portuguesa, não possuindo problemas com interpretação (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 1.1, 30/09/2018).

Também há alunos avançados, que captam informações implícitas no texto. Concilia uma informação com outra. Utiliza de recursos para pesquisa. Alguns pesquisam mais que o proposto por ter tido curiosidade, por ter refletido sobre o assunto e surgirem outras incógnitas (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 1.1, 30/09/2018).

Há alunos que querem mais, exigem mais da professora. E isto se torna angustiante, pois a professora sabe que não pode deixar para trás aqueles que estão com dificuldades lá dos anos anteriores ou até mesmo do bimestre passado e também sabe que não pode parar os que estão avançando, que ela precisa dar suporte para eles irem mais e mais. Entre esse duo de postura há também as inclusões que necessitam de cuidados, adaptações entre outros (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 1.1, 30/09/2018).

Por fim, ela realça a ideia de que quer o melhor para todos os alunos, mas não sabe como realizar essa tarefa, apresentando mais um desafio e uma demanda formativa. Por isso, auxilia cada grupo um pouco por dia. Ela compreende que essa estratégia ainda não é o suficiente, mas é a única estratégia possível que encontrou até o momento.

Resumindo: A professora Gabriele quer ser mais para estes alunos, mas não sabe por onde. Sua postura ultimamente é atender um pouquinho de cada um. Um dia a atenção é para os que necessitam de materiais concretos, outro dia avança com os outros mais à frente e assim por diante. Mas ela percebe que isto não é o suficiente e sim uma medida para sanar a diversidade da sala (PI

Gabriele, trecho retirado da atividade 1.1, 30/09/2018).

Neste trecho, apesar da professora ter consciência dos desafios que surgem na rotina escolar, que tentam diminuir sua motivação e comprometimento, notamos que ela não perde a esperança e busca fazer a diferença na aprendizagem e vida dos alunos. Assim,

Os professores que são apaixonados pelo que ensinam, como ensinam e a quem ensinam continuam otimistas. De fato, são os nossos ideais que nos apoiam nos momentos difíceis e em contextos desafiadores. São também eles que nos comprometem a alterar e melhorar a nossa prática à medida que as necessidades dos alunos e as exigências da sociedade se alteram (DAY, 2004, p. 47).

No entanto, mesmo com a professora relatando essas dificuldades e desafios de sua sala de aula, menciona muitas qualidades para a turma.

A sala 503 é uma excelente sala. Mesmo com todas dificuldades, são alunos que prosperam cada vez mais. São crianças falantes e agitadas, mas isto se deve muito ao perfil da professora, que estimula a criatividade, o diálogo e possui postura semelhante (falante e agitadíssima, ligada no 220). São críticos argumentativos, reflexivos, lúdicos e muito amorosos. Não utilizam de violência para resolução de conflitos, sabem dialogar, contestar, se imporem sem violar o outro, possuem excelente desenvolvimento para trabalho em equipe, têm bons comportamentos (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 1.1, 30/09/2018).

Além disso, menciona que os pais dos alunos da turma também são muito participativos, pois estão sempre presentes na escola participando de reuniões e eventos quando convidados ou convocados. Portanto, acompanham a vida escolar de seus filhos.

Notamos, nos comentários, que Gabriele assume uma paixão pela sua profissão. Ainda que sua turma exija muita atenção e dedicação, ela reconhece que ensinar é um compromisso intelectual e emocional para com os outros e com ela mesma. Ela nos mostra que uma educação de qualidade vai além do ensino e aprendizagem e ao mencionar todas as qualidades de seus alunos, deixa claro seu entusiasmo e a importância que dá aos valores e as responsabilidades morais

inerentes ao ensino, que vão além da implementação de um currículo predeterminado (DAY, 2004).

No dia 08 de novembro de 2018, a mentora enviou um feedback a partir da tarefa enviada e da mesma forma, provocou vários questionamentos sobre a escola e a turma para que fossem discutidos no diário reflexivo. Por exemplo,

Pelo que relata sua escola apresenta um excelente padrão de atendimento à comunidade. Isso é muito bom, mas, e você, se identifica com esse corpo docente e suas práticas? Sente-se segura para expor seus anseios, dificuldades, sucesso e trabalho em sala? Você menciona que a escola caminha por si só e que é referência no atendimento inclusivo, nesse sentido, gostaria de entender melhor como a escola, com professores experientes lhe dá suporte e formação para o desenvolvimento do trabalho com essas crianças? (Mentora Lenita, trecho retirado de feedback da atividade 1.1, 08/11/2018).

A mentora, no feedback, levantou questionamentos importantes do processo de desenvolvimento profissional docente, a colaboração entre os pares e a gestão escolar. É importante que a professora Gabriele reconheça que a superação de suas dificuldades não é uma responsabilidade apenas sua, mesmo que as políticas públicas educacionais e a cultura escolar tentem provar o contrário.

Para Vaillant e Marcelo (2015), a resolução de problemas de forma colaborativa é um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional e a mentora, ao manter um diálogo, fazendo a PI refletir sobre questões importantes, estabelece uma forma de trabalhar juntas para tentar buscar soluções para os desafios e dificuldades que surgem na rotina de um professor.

Dessa forma, a mentora esclarece a importância da heterogeneidade na sala, pois facilita a troca de conhecimentos e o desenvolvimento da aprendizagem. Mas “nem tudo são flores”, trabalhar com uma sala heterogênea tem as suas dificuldades, ainda mais no início de carreira quando a professora está construindo a sua identidade e experiência como profissional. Por isso, a mentora cita algumas estratégias que podem ajudá-la na sala de aula.

Mas, acalme-se, sempre há diferentes estratégias. Nesses planejamentos, enquanto sua intervenção se dá a um grupo é importante que o outro também esteja trabalhando, acredito que

caminhe com o trabalho dessa forma, estou correta? Nesse sentido posso sugerir-lhe o trabalho com ateliês ou mesmo fichários autocorretivos, já os utilizou em sua prática? Podemos discutir e estudar mais sobre o assunto. Estamos aqui para superar tais dificuldades e refletir sobre a prática docente (Mentora Lenita, trecho retirado da atividade 1.1, 05/11/2018).

É importante compreendermos como esse auxílio é importante porque, às vezes, a professora se sente tão sozinha diante das demandas de sala de aula e não encontra caminhos para resolver as suas dificuldades. Ao aparecer uma pessoa que faça isso, pode ser o diferencial para o docente perceber que há possibilidades e até mesmo continuar na profissão, se for algo extremo, pois ele passa a enxergar estratégias e ferramentas que não conhecia ou já conhecia, mas ainda não havia colocado em prática.

Algo que também chamou a atenção é que a PI, apesar de demonstrar as dificuldades com uma sala heterogênea, ao mesmo tempo menciona que já cria estratégias para conseguir ensinar a todos os grupos. A mentora, em seu feedback, menciona e afirma esse fato.

Por outro lado, você retrata uma dificuldade em trabalhar com os diferentes níveis de aprendizado, provavelmente essa possa ser a dificuldade para todos nós, enquanto professores, porém a heterogeneidade é um fator posto e real em todas as salas, aos poucos vamos entendendo a beleza dessas diferenças e criando estratégias para atendê-las. Você já mostra desenvolver algumas delas para desenvolver esse trabalho, como quando menciona que num dia dá atenção a uns, noutro avança com outros, não se desespera por isso! Isso mostra que você tem uma percepção clara de seus alunos, o que cada um necessita e que procura atendê-los em suas especificidades (Mentora Lenita, feedback 1.1, 05/11/2018).

É importante afirmar os processos reflexivos presentes na narrativa, realizados pela professora, e as ações que denotam autonomia para conseguir alcançar seus objetivos, mesmo que não demonstre ter consciência de que está fazendo isso. A relação colaborativa com a mentora é uma oportunidade de mostrar isso à professora, afirmando a importância da formação de professores para a construção de uma consciência reflexiva e autônoma para o desenvolvimento profissional.

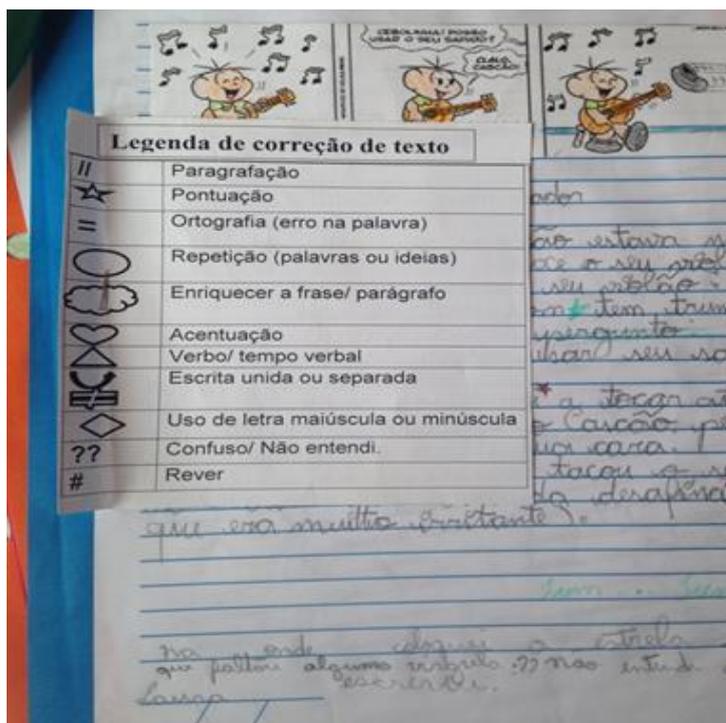
Dessa forma, esse contexto evidencia que a prática reflexiva e a autonomia não é individual, é uma relação entre o “eu” e o “outro”, ou seja, acontece na relação com os outros e em determinadas ações praticadas num movimento processual de construção da identidade docente.

A partir das demandas apresentadas pela professora na atividade 1.1, na atividade 1.2, a mentora fez uma proposta para a PI desenvolver com seus alunos. A atividade consistia numa produção e correção textual através de legendas e dessa maneira, ela poderia trabalhar com todos os estudantes e poderia observar e analisar as dificuldades de cada um no contexto da leitura e escrita. Após a atividade, a mentora propôs uma reflexão crítica sobre a prática desenvolvida.

Antes da aplicação da atividade, a mentora ofereceu duas bases como apoio para estudo. Num primeiro momento, pediu para que a PI lesse um texto referente à produção e correção textual nas salas de aula, buscando compreender e refletir sobre os objetivos dessa atividade. Em seguida, lesse um relato de uma correção textual. Após as leituras, a mentora mostrou passo a passo como deveria ser realizada a prática com os alunos, deixando claro que foram sugestões e que a PI poderia adaptá-la de acordo com a sala.

Gabriele desenvolveu a atividade no final de outubro de 2018. A primeira adaptação realizada pela PI foi a forma de escrita do texto, a mentora havia proposto uma escrita coletiva, mas a professora preferiu uma escrita individual de uma tirinha da “Turma da Mônica”. Assim, fez as orientações necessárias para que eles escrevessem o texto de própria autoria de acordo com a ideia passada na tirinha. Após a escrita, a professora trocou as produções entre os alunos, cada aluno teria que corrigir a produção textual de seu colega, fazendo uso de legenda, como na imagem abaixo:

Figura 5: Atividade 1.2 - Produção e correção textual.



Fonte: Retirado do AVA, ambiente Moodle (PI Gabriele).

Para a correção, a PI preferiu fazer a troca entre colegas que estavam num nível de aprendizagem parecidos e explicou que fez isso porque queria, num primeiro momento, que todos entendessem os objetivos da atividade e que, numa próxima vez, ela escolheria duplas heterogêneas para fortalecer o grupo de alunos com mais dificuldade. No entanto, durante a realização da atividade foram estes alunos que apresentaram mais dificuldade para alcançar os objetivos propostos e precisaram de muita mediação. Para finalizar, após o uso das legendas, ela entregou uma nova folha para cada criança reescrever a própria história a partir dos apontamentos com uso da legenda. Segundo Gabriele, alguns conseguiram perceber os erros em seus textos, mas outros não.

Dessa forma, ao analisar a aplicação da atividade, podemos notar um indício de autonomia quando a PI escolhe a melhor forma de desenvolvê-la, analisando e refletindo sobre o contexto em que está inserida. Percebemos assim, que mesmo com as falas da PI sobre as políticas públicas impostas aos professores, dentro da sala de aula os docentes ainda podem escolher por quais caminhos querem seguir no processo de ensinar aos seus alunos. Essa autonomia é fundamental frente aos desafios enfrentados na rotina escolar.

No dia 06 de novembro de 2018, a PI postou em seu diário reflexivo que, a partir de reflexões realizadas após o término da aplicação da atividade, na próxima vez em que realizar essa proposta, irá reescrever o texto coletivamente com os alunos, acreditando que a visualização e os recursos utilizados em conjunto auxiliarão no desenvolvimento da atividade. Isso nos leva a considerar o processo de raciocínio pedagógico no processo de ensinar e aprender quando o docente passa pela avaliação do que foi desenvolvido, em seguida a reflexão em que revisa e analisa criticamente o seu próprio desempenho, para depois alcançar uma nova compreensão de si mesmo, dos alunos, do conteúdo desenvolvido, do ensino, “possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens” (MIZUKAMI, 2004, p. 43).

No feedback escrito no diário reflexivo, a mentora reforça esse processo reflexivo e de novas compreensões pelos quais a PI passou.

Em nossas reflexões pesa a avaliação do que foi possível ou não, do que poderia ter sido diferente. Fator esse, muito importante para o processo de constituição docente. Você tem refletido sobre o desenvolvimento de suas atividades e de seu trabalho, fazendo, inclusive, projeções de melhoria e alterações na dinâmica, a fim de obter um melhor processo de intervenção e bons resultados (Mentora Lenita, feedback da atividade 1.2, 06/11/2018).

Dessa forma, faz parte da profissão do professor realizar análises, interpretações e reflexões sobre o ensino para que atue de forma consciente e crítica, fundamental para a constituição de sua autonomia.

Na “Atividade 1.3 - Avaliando o trabalho”, a PI teria que avaliar e refletir sobre o seu trabalho no ano de 2018 e pensar sobre o próximo ano escolar. Para isso, teria que escrever uma narrativa contando sobre as práticas desenvolvidas em sala, os momentos desafiadores, angústias, medos e expectativas para o próximo ano baseada nas seguintes questões:

- 1) Quais foram suas dificuldades e facilidades desse ano?
- 2) Como você pensa que será desenvolvido o próximo ano letivo?
- 3) Como você se imagina atuando como professora no próximo ano letivo?
- 4) Quais são seus sentimentos, preocupações, dúvidas, medos e expectativas positivas diante desse novo desafio?

5) De que forma o PHM pode ter lhe auxiliado nesse ano ou quais sugestões você daria ao programa de mentoria?

No primeiro parágrafo de sua narrativa, a PI já apresentou uma certa preocupação na escolha de um 5º ano, devido às responsabilidades que este ano carrega, conteúdos mais aprofundados, avaliações externas, preparação para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O ano letivo de 2018 foi marcado por grandes desafios e autorreflexão. A escolha de um quinto ano já trazia intrinsecamente a responsabilidade em relação a níveis diferentes de conteúdos, avaliações internas e externas e a preparação para o segundo ciclo do ensino fundamental (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 1.3, 19/12/2018).

Em seguida, voltou a afirmar a sua dificuldade em organizar a sala por ser heterogênea, ter muitos alunos com dificuldades de aprendizagens, alunos retidos de outros anos e quatro alunos com necessidades especiais e, isso afetou diretamente a sua prática.

De certa forma implicou em muita minha prática, pois alguns alunos necessitavam de atenção que envolvia cuidados com a limitação física (exemplo: aluno com síndrome de irlen, baixa visão), cognitivo (deficiente intelectual, autista) e outros que destoavam por se sentirem adolescentes/maiores numa sala de crianças (que era o caso dos alunos retidos, três deles retidos por dois anos) (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 1.3, 19/12/2018).

Assim, a PI foi realizando avaliações diagnósticas para conhecer as reais necessidades de sua turma e de como poderia auxiliá-los. Ela estava sozinha e tinha que criar estratégias para lidar com uma turma com níveis de aprendizagens tão diferentes. Além disso, mencionou uma outra dificuldade, a nova gestão da escola que pouco auxiliava os docentes em suas necessidades, principalmente assuntos relacionados à área de Educação Especial. No entanto, deixa claro o quanto estava cansada dessa situação.

Percebi que tinha pouco com quem contar e que pouco adiantaria reclamar ou murmurar pelos cantos minha insatisfação pela formação errônea da sala assim como a ausência de respaldo

pedagógico (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 1.3, 19/12/2018).

Por isso, buscou auxílio com as professoras mais experientes e resolveu seguir a estratégia de desenvolver aquilo que os seus alunos tinham de melhor, como um ponto de partida. Além disso, relatou sobre a dificuldade com indisciplina e bullying logo no início das aulas, principalmente dos alunos mais velhos para com os alunos mais novos, por isso também precisou criar estratégias para melhorar esse quadro.

Apesar de mostrar que o ano de 2018 foi repleto de desafios, a PI anseia estar mais preparada para identificar e sanar as dificuldades de seus alunos o quanto antes e estar mais atenta às avaliações externas. Ela finaliza escrevendo sobre a importância do PHM, auxiliando no processo de reflexão, maturidade profissional, identificação e formas de sanar as dificuldades da turma, contribuindo para a melhoria de sua prática, deixando seu olhar mais atento para as dificuldades e o que poderia fazer pelos alunos. Assim, para o próximo ano espera superar as dificuldades iniciais rapidamente e que possa realizar um trabalho com maior qualidade e reflexos positivos na vida dos alunos.

Nesse sentido, Contreras (2012), defende a importância da formação continuada por ser um alicerce de reflexões no efetivo exercício da autonomia do professor para a construção de uma identidade docente. Pois, uma formação docente qualificada vai além da atividade prática ou da execução daquilo que foi posto, ela está vinculada a responsabilidade do professor em participar do planejamento, elaboração, execução, análise e reformulação do que está sendo proposto para uma tomada de consciência e constituição de sua autonomia. E, através do diálogo com a mentora, a PI tem a possibilidade de construir essa formação crítica reflexiva.

No ano de 2019, antes de iniciar as atividades pelo ambiente Moodle, a PI e a mentora continuaram trocando mensagens pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. No dia 13 de fevereiro, a PI enviou uma mensagem para informar que neste ano de 2019 trabalhará com um 3º ano. Mencionou que estava insegura, pois havia muita diferença do 5º ano para um 3º ano. A mentora logo respondeu para ela se tranquilizar, pois estariam juntas nesse processo e perguntou se a PI precisava de auxílio para a primeira semana de aula. Nessa conversa, Gabriele

disse que estava num primeiro momento buscando entender a turma, quem são os alunos, suas dificuldades, os materiais utilizados. A turma é composta por 25 alunos, nenhum aluno com diagnóstico da Educação Especial, são falantes e mencionou que presenciou uma briga, pois são muito indisciplinados. No entanto, precisou adotar uma postura mais rígida com a turma, como ela mesma mencionou, precisou se tornar um “general” para começarem a entender as regras da sala.

Dessa forma, a mentora fez a proposta da construção coletiva de combinados com a turma, assim como faz em sua própria sala de aula. Mencionou a importância de ser realizado no coletivo para que os alunos tenham um sentimento de pertencimento ao que estava sendo realizado. A PI gostou da ideia e disse que iria colocá-la em prática.

A PI também mencionou que gostou do grupo de professoras dos 3os anos, pois foram acolhedoras, passaram o planejamento para ela, explicaram as atividades, o que a deixou menos insegura.

As atividades no Moodle tiveram início no dia 05 de março de 2019, com a atividade 2, em que a PI tinha que escrever o seu memorial de formação. Para isso, a mentora ofereceu como suporte dois memoriais de formação, sendo que um deles era o dela mesmo. Analisando a escrita de Gabriele, notou-se que a narrativa foi realizada até o término do Ensino Médio, portanto, ela não escreveu como foi a sua entrada na universidade e sua experiência como professora nesses primeiros anos.

No dia 21 de abril, Gabriele escreveu em seu diário reflexivo,

Estamos em época de avaliações. Neste ano, por se tratar de um terceiro ano, estou me encontrando para parâmetros para aplicação de atividades avaliativas e correções. É final de ciclo de alfabetização, alguns poucos alunos não alfabetizados, outros que necessitam de intervenção para leitura de letra imprensa e cursiva. No geral me vejo desafiada todos os dias pela falta de experiência em alguns quesitos, no entanto tenho buscado orientação, leituras e troca de experiência com os professores parceiros (PI Gabriele, diário reflexivo, 21/04/2019).

Notamos nesse trecho que a PI mencionou novamente a importância da troca de experiências com as parceiras de trabalho em conjunto com a sua busca por orientação e leituras que a ajudem nas demandas de sala de aula. De acordo com Freire (1996), a ação-reflexão-ação deve partir de uma perspectiva

colaborativa, dialógica, problematizadora entre os pares. Segundo o autor, essa perspectiva educacional exige profissionais autônomos e “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p.121).

Ao relatar seu contexto profissional na “Atividade 2.2 - Descrevendo e refletindo sobre o contexto profissional”, Gabriele agora é professora de um 3º ano, formada por 25 alunos, sendo que apenas dois ainda não estão alfabetizados. Por serem alunos com uma idade menor do que os alunos do ano passado, sentiu dificuldade com a falta de autonomia desses estudantes.

Não sentem segurança por isso me chamam a todo o momento o que acaba tomando tempo do que exige certa prioridade da professora. Tenho trabalhado com o aspecto de auto avaliação e trabalho em equipe, para que eles desenvolvam o senso-crítico e a parceria (PI Gabriele, trecho retirado da atividade 2.2, 21/04/2019).

Ela também colocava os alunos em duplas e as carteiras posicionadas em formato de U como estratégia para também se apoiarem nos pares e não apenas nela.

A mentora Lenita, ao enviar o feedback da atividade pediu para que Gabriele escrevesse um pouco mais sobre os desafios, angústias ou necessidades formativas em que ela necessitasse de auxílio através de vários questionamentos, de acordo com o trecho abaixo,

Bem, Gabriele, você realizou a atividade com sucesso. Gostaria que relatasse um pouco mais sobre suas possíveis dificuldades para o trabalho com essa turma, além da menor autonomia deles. Trabalha bem com os conteúdos matemáticos para esse ano? Tem alguma necessidade ou dúvida em especial? Como eles compreendem o sistema de numeração decimal? Estão compreendendo bem para o desenvolvimento com autonomia e compreensão das operações? E nas demais disciplinas, há algum conteúdo em especial que lhe gere dúvidas? (Mentora Lenita, trecho retirado do feedback da atividade 2.2, 21/04/2019).

A ferramenta desta atividade é uma tarefa, assim, não é possível manter um diálogo inserido na própria atividade. Desta maneira, a intenção da mentora é que o diálogo continue no diário reflexivo, mas a PI não escreveu sobre conteúdos

específicos pelos quais necessita de auxílio, ela novamente mostrou sua preocupação com as avaliações externas e avaliações bimestrais já preocupada com os alunos com dificuldade de aprendizagem e que se sente desafiada em alguns quesitos por ser um ano de final de ciclo de alfabetização.

A mentora Lenita volta a afirmar a importância dos pares nesse momento, até porque Gabriele escreveu que os professores experientes estão dispostos a auxiliá-la, mas ela também se colocou à disposição para construir juntas uma trajetória pedagógica de compartilhar ideias a partir das necessidades levantadas.

Você relata em seu diário ao final do bimestre como na retomada de novos conteúdos sobre os alunos que não atingiram os objetivos previstos. É natural essa preocupação e muito importante compartilhar com seus pares, como fez no Conselho, a fim de procurar encontrar caminhos e soluções. Esta pode ser outra frente de trabalho de formação. Podemos trabalhar juntas nisso, o que acha? Pensar nesses objetivos, no trabalho desenvolvido, no contexto dos alunos, na avaliação, enfim é uma proposta para pensarmos juntas. São questões para pensarmos em nosso cronograma de formação para esse ano, vamos construí-lo juntas? (Mentora Lenita, trecho retirado de feedback da atividade 2.2, 21/04/2019)

Consequentemente, Gabriele apontou que gostaria de receber ajuda para melhorar a escrita de textos de seus alunos.

Hoje ocorreu a reunião de pais, poucas faltas, muitas participações. Consegui expor com clareza minhas angústias enquanto professora e a busca de parceria. Pais de um aluno que insistentemente tenho tentado falar, compareceram. Falei sobre os objetivos, perfil da sala, avanços e entraves. Entre um deles, que muito me preocupa, é a compreensão e uso de estruturação textual. Embora trabalhado no primeiro bimestre, poucos alunos aplicaram conhecimentos nas avaliações e atividades. Vejo que não progredimos neste quesito (pontuação, paragrafação, estruturação textual). Quero auxílio neste quesito sim. Agradeço (PI Gabriele, trecho retirado do diário reflexivo, 13/05/2019).

É importante ressaltar que neste trecho a PI mostra a importância da reunião de pais antes de apontar a sua necessidade. Segundo Contreras (2012), a autonomia docente pode ser caracterizada através de três dimensões que são reconhecidas como qualidades necessárias ao professor: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; c) competência profissional. Dessa forma, fica

claro o compromisso que Gabriele tem com a comunidade quando fica feliz com o número de mães, pais ou responsáveis presentes na reunião, momento tão importante em que ela pode expor as necessidades da turma e buscar parcerias com as famílias. Para o autor (2012), a educação não deve ser para o professor uma responsabilidade pessoal e sim, uma ocupação social de responsabilidade pública.

Dessa forma, “as práticas profissionais não se constituem como isoladas, sim como compartilhadas. Só em contextos sociais, públicos, podem alcançar a obrigação ética sua dimensão adequada”²⁵ (CONTRERAS, 2012, p.54, tradução nossa). Nesse contexto, ao compartilhar problemas, discutir princípios, alternativas e soluções, analisar fatores que condicionam seu trabalho, entre outros, que o professor desenvolve sua profissionalidade.

Assim sendo, antes da proposta de uma atividade em que a PI pudesse desenvolver com seus alunos sobre a melhoria da produção textual, a mentora abriu uma chamada, no início do mês de maio de 2019, no diário reflexivo para que a PI retomasse seu memorial de formação e refletisse sobre a postura dos professores que passaram pela sua trajetória escolar, se foram positivas ou negativas, pois Lenita deixa claro a importância da compreensão desses elementos para entender que a docência é construída a partir de várias fontes de aprendizagem. Outra questão levantada pela mentora, foi de que Gabriele, em seu memorial de formação, escreveu que é uma eterna aprendiz, que ela ensina e aprende todos os dias enquanto professora. Dessa forma, a mentora pediu para que ela refletisse sobre como entendia esse processo, de que permanece em constante formação, buscando resgatar experiências importantes sobre a própria formação e os primeiros anos como professora para o seu desenvolvimento profissional.

Infelizmente, a PI não desenvolveu essa atividade no diário reflexivo. Ela fez um registro, mas apenas mencionando do início do 2º bimestre e que estava começando com novos conteúdos e estava esperando o retorno da gestão escolar para saber quais providências tomar com relação aos alunos com dificuldades que foram apresentados ao Conselho Escolar ao final do 1º bimestre. Apesar de deixar

²⁵ Las prácticas profesionales no se constituyan como aisladas, sino como compartidas. Sólo en los contextos sociales, públicos, puede alcanzar la obligación ética su dimensión adecuada (CONTRERAS, 2012, p.54).

claro que as providências que ela já havia tomado anteriormente, já estavam trazendo bons resultados, como: convocar a família para reuniões, encaminhamentos para especialistas e cadernos com atividades adaptadas.

Mesmo a PI não fazendo o registro da atividade proposta, a mentora em seu feedback no diário reflexivo reforçou que apesar da rotina ser exaustiva, é importante que a PI faça seus registros e reflexões para que ela possa auxiliar no que for necessário.

O seu registro é de extrema importância para o andamento da nossa formação, para que eu conheça as suas dificuldades e necessidades reais além de poder ser uma importante ferramenta para a sua reflexão. Mesmo na correria do dia-a-dia é um momento seu, compartilhado, para refletir sobre suas ações e prática docente. [...] Continue realizando seus registros nos diários, pode anotar suas angústias, bons e maus momentos. É um importante recurso também para você resgatar, futuramente, o percurso de suas reflexões (Mentora Lenita, feedback do diário reflexivo, 05/2019).

A partir do que Gabriele escreveu sobre a turma e a dificuldade com a escrita de vários alunos, a mentora propôs uma atividade de produção e correção textual, pois a partir da escrita poderiam ser analisadas as reais dificuldades da turma e criar estratégias para sanar essas dificuldades. Nesta atividade, os alunos escreveram um texto de autoria a partir de uma tirinha (sequência de imagens). A mentora pediu para que ela escolhesse quatro, sendo as duas melhores produções textuais e outras duas que necessitam de aprimoramento e descrevesse os critérios adotados para a seleção das produções a serem compartilhadas e como avaliava cada uma delas referente à: pontuação, paragrafação, coerência e coesão, concordância, ortografia e adequação à proposta, pois conhecendo a produção dos alunos e as perspectivas sobre elas a mentora junto à PI poderiam traçar estratégias de intervenções com os alunos, visando a melhoria no processo de escrita.

A atividade foi desenvolvida no dia 26 de junho. A partir da análise da professora dos textos escritos individualmente, sua principal angústia foi relacionada aos alunos que ainda não conseguiam estruturar o texto, não apresentaram coesão e coerência em suas ideias e pelo pouco tempo que ela tinha para fazer com que esses alunos se desenvolvessem e avançassem em suas

aprendizagens, apesar de mencionar que ela desenvolve atividades de reescrita textual e produções de texto de autoria, coletiva e individualmente, desde o 1º bimestre.

Em seu feedback, a mentora realizou uma análise da atividade desenvolvida em sala pela PI e trouxe, mais uma vez, estratégias e ideias de atividades para serem desenvolvidas com os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Investir na correção coletiva na lousa ou usando projetor (você tem esse recurso na escola?) ou ainda a correção em duplas em que cada dupla corrige e passa a limpo um texto, revendo pontuações ou paragrafações. Vale lembrar que é importante focar no que você pretende estruturar. Se pretende focar na paragrafação, limpe o texto de quaisquer outros erros, como ortografia e pontuação, pois acaba ficando complexo demais para eles uma correção com muitos aspectos a serem corrigidos. Você ressalta se preocupar com aqueles que ainda não produzem textos, é possível trabalhar com eles fazendo correções de listas, por exemplo, usando alfabeto móvel ou o varal de palavras, mas também em outros momentos fazendo correções textuais com agrupamentos produtivos (Mentora Lenita, trecho retirado do feedback da atividade 3.0, 19/08/2019).

Observamos que a mentora trouxe várias propostas para a PI desenvolver com seus alunos, principalmente aqueles que ainda apresentavam dificuldades. Mas, é interessante refletirmos que a PI apresentou essa demanda com o 5º ano em que lecionava no ano de 2018, e que desenvolveu uma atividade de produção textual fazendo uso de legendas proposta pela mentora. A própria PI escreveu e fez reflexões de como poderia melhorar o desenvolvimento da atividade com a turma, mas não fez uso da proposta quando surgiu a mesma demanda, mas agora no 3º ano. Ainda assim, a mentora mencionou sobre isso em seu feedback.

Já a produção do Charles também apresenta uma boa estrutura, com necessidade de aprimoramento de pontuação e paragrafação. Também procura ir além do cenário proposto, propondo um final. Penso que pode ser investido na correção destes alunos principalmente na estrutura de diálogos. Um primeiro passo está na leitura de pequenos textos com diálogos para que se apropriem ainda mais da estrutura, além da correção textual com as legendas, como já realizamos com o 5º ano, lembra-se? Claro que nesse contexto poderia-se combinar menos elementos para a correção e menos legendas indicadas (Mentora Lenita, feedback da atividade 3, 19/08/2019).

Diante disso, notamos que o processo formativo ocorre de forma particular, pois as aprendizagens podem não acontecer como o planejado e os conhecimentos são apropriados e mobilizados de maneiras diferentes (SOUZA et al, 2019).

O PHM por ser um programa que tem uma presença social (REALI et al, 2020), buscando desenvolver atividades que geram entre PI e mentora um ambiente de confiança, diálogo e comunicação aberta. Isso possibilitou que a mentora mencionasse sobre a atividade passada e perguntasse sobre o motivo da PI não ter colocado em prática. Isso ocorreu de uma forma respeitosa e afetiva gerada por uma relação de confiança. Por isso, esse processo colaborativo proporcionado pelo programa é importante para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, pois o apoio e o acompanhamento das mentoras que são professoras experientes, auxiliam e orientam para que as práticas pedagógicas sejam coerentes e evolutivas (MARCELO; VAILLANT, 2009).

Então, na atividade “3.1 - Planejamento de atividades diversificadas de leitura e de escrita”, a mentora propôs que a PI desenvolvesse um planejamento semanal com atividades de leitura e escrita diversificadas, atendendo às especificidades da turma, de acordo com a demanda já mencionada pela professora no relato anterior, de sua dificuldade em fazer os alunos avançarem no processo de leitura e escrita.

Gabriele postou a atividade no dia 30 de setembro de 2019, e utilizou como base para as atividades da semana, o conto popular brasileiro “O menino e o padre”. Para a segunda-feira, a PI planejou fazer a leitura do conto, interpretá-lo e retomar a sucessão dos fatos de forma oral. Na terça-feira, planejou três atividades diferentes, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, retirando do conto alguns fragmentos. Para um primeiro grupo, ela planejou um fragmento do conto sem pontuação e paragrafação; para o segundo grupo, um fragmento estruturado, mas sem pontuação; para o terceiro grupo, texto pontuado para reescrever considerando os parágrafos. Portanto, de acordo com o objetivo colocado, os alunos deveriam reescrever os fragmentos corretamente e em duplas. Na quarta-feira, as atividades do dia anterior seriam trocadas entre as duplas para que fossem realizadas as devidas correções. Na quinta-feira, a PI entregaria para cada aluno o conto utilizado durante a semana e, de forma coletiva, teriam que pintar de amarelo as pontuações e de vermelho os parágrafos. Depois, seria

realizada uma leitura compartilhada do conto. Na sexta-feira, reescrita individual do conto.

Logo no dia 02 de outubro, a mentora postou um feedback comentando cada atividade para que, posteriormente, a PI a colocasse em prática com seus alunos. Analisando o que foi escrito, a mentora parabenizou a PI pelas atividades planejadas e fez algumas contribuições para ajudá-la a atingir os seus objetivos. No primeiro dia, mencionou que além da leitura realizada pela PI, seria interessante que houvesse um momento de leitura dos alunos para que ela pudesse analisar quais alunos já estão lendo fluentemente ou não e quais conseguiram compreender o texto a partir de sua própria leitura. Para o segundo dia, escreveu sobre a importância de se ter uma regularidade nesse tipo de atividade, em que são adaptadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. No terceiro dia, mencionou que os alunos poderiam ter dificuldade em realizar correções nesta faixa etária, ainda mais se ela nunca tivesse realizado uma atividade assim com eles anteriormente. Por isso, aconselhou que neste primeiro momento, a atividade de correção fosse realizada coletivamente, ela poderia pegar os trechos e fazer na lousa com todos e, num segundo momento em duplas ou trios. No quarto dia, escreveu sobre a importância da atividade e que ela poderia dar ênfase à entonação das frases de acordo com a pontuação para que os alunos percebam essas diferenças e o seu uso em um texto. Para o último dia, a mentora reforçou a importância de se ter trabalhado com o conto a semana inteira para depois, por último, dar a reescrita de texto, pois assim, os alunos poderão escrever com mais propriedade e entendimento. A mentora sentiu falta apenas de uma atividade para um aluno que ainda não estava alfabetizado e que não conseguiria realizar a proposta da atividade. Dessa forma, deixou um exemplo de uma atividade em que a PI poderia realizar com este aluno, a partir de uma figura relacionada ao conto, o aluno teria que ler três palavras, circular aquele referente à figura e depois copiá-la numa linha abaixo.

Em seguida, a próxima atividade proposta pela mentora consistia num registro no diário reflexivo pela PI, relatando o desenvolvimento das atividades planejadas. Segundo Gabriele,

Pensei que a atividade pudesse me auxiliar na sala com os diferentes níveis de aluno. De fato, trouxe bons resultados, imagino

que este tipo de atividade a partir do segundo bimestre (o primeiro estamos conhecendo o aluno) com certa frequência vem como instrumento de aprimoramento, autoavaliação e também avaliativo (por requerer certa disciplina, trabalho em dupla ou equipe, dedicação, compreensão da sequência e no caso um produto final como a reescrita) (Atividade 3.2 - Chamada para registro em diário, PI Gabriele, 13/11/2019).

As crianças tiveram bom envolvimento, se manifestaram de forma positiva em relação à proposta. Expliquei todas as etapas e os objetivos de cada, ficaram felizes quando expliquei que o produto final seria uma reescrita. Boa parte da sala percebe a escrita como um momento criativo, lúdico, mas que requer certa atenção, cuidados (Atividade 3.2 - Chamada para registro em diário, PI Gabriele, 13/11/2019).

Quanto aos agrupamentos, expliquei que cada grupo estaria com uma atividade e que uma não era igual da outra, justifiquei os motivos e isto foi muito bem aceito. Inclusive os que têm mais dificuldades se sentiram olhados, valorizados, pois demonstraram interesse na atividade (Atividade 3.2 - Chamada para registro em diário, PI Gabriele, 13/11/2019).

A PI, ao retomar o desenvolvimento da atividade realizada com seus alunos, articula a sua experiência com uma formação reflexiva (SCHÖN, 1983 E 1987; ZEICHNER, 1983 E 1993; ALARCÃO, 1996 E 2001; VIEIRA et al., 2010) proporcionada pelo PHM. Para Vieira (2014), cada pessoa tem uma forma de aprender que depende de sua história de vida e que atua como um filtro cognitivo e afetivo ao interpretar novas experiências, novas situações de aprendizagem, fortalecendo a ideia de serem situações formativas.

Assim, ao revisitar o que foi realizado através de processos de reflexão, a PI reconhece a existência de acertos, erros e barreiras que necessitam continuar, modificar ou remover da atividade desenvolvida. O diálogo e a parceria com a mentora favorecem a PI a entender com mais segurança esses processos. Assim,

A reflexão representa, neste sentido, uma alavanca para a mobilização e a reconstrução de teorias e práticas subjetivas dos professores em formação, dando lugar a um diálogo interior, mas também ao confronto com o discurso e a experiência dos outros, ou seja, à criação de espaços de intersubjetividade e de construção negociada de saberes (VIEIRA, 2014, p. 16).

Dessa forma, a reflexão crítica ao mesmo tempo que reconstrói teorias,

valores, atitudes e práticas, também pode expor muitos dilemas, dúvidas, incertezas e ambiguidades, ainda mais se for realizado de uma forma solitária, podendo causar sérios problemas de autoestima e autoconfiança aos professores. Por isso, a importância de um trabalho colaborativo para que o processo reflexivo não seja uma ameaça e sim, um instrumento de empoderamento e constituição da autonomia. Assim, “o modo como o formador usa a sua posição de autoridade para criar um clima de aprendizagem democrático que facilite condições adequadas a um diálogo reflexivo, será, aqui, um fator determinante” (VIEIRA, 2014, p. 16).

Portanto, a relação entre mentora e PI, caracterizada pela colaboração, cumplicidade e comprometimento, possibilita a emancipação do professor e a própria emancipação da mentora. De acordo com Vieira (2014), baseada nas ideias de Freire (1996),

A emancipação não é algo que alguém (supostamente emancipado) confere a outrem (supostamente oprimido), mas antes um exercício relacional e inacabado através do qual, como também sublinha Freire, quem forma também se forma, e quem é sujeito da formação participa na definição das condições em que essa formação ocorre (VIEIRA, 2014, p. 18).

Assim, é importante que práticas democráticas estejam cada vez mais presentes na formação de professores, fortalecendo a ideia do papel dos docentes na construção de conhecimento e que este conhecimento seja legitimado pela academia.

No ano de 2020, a PI Gabriele assumiu novamente uma turma de 3º ano na mesma escola. Da mesma forma que nos outros anos, mencionou a turma ser heterogênea, sendo que uma aluna era retida e outra com necessidade especial, mas que já recebe atendimento especializado da professora de Educação Especial. Logo no início do ano escolar, devido à disseminação do COVID-19 no Brasil e no mundo, as aulas foram suspensas no mês de março. Por isso, o ano de 2020 para todos os professores e alunos foi um ano atípico, depois de um período sem aulas, grande parte das escolas voltaram com suas rotinas, mas de forma remota.

No período em que as aulas estavam suspensas, no mês de abril de 2020, a mentora pediu para que a PI desse continuidade em seu memorial de formação refletindo sobre o momento em que inicia a sua prática docente, o tornar-se

professor.

A PI inicia seu memorial considerando três momentos que foram importantes para a construção de sua prática docente: o ingresso na carreira, a aprovação no concurso público e o acúmulo de cargo. Mencionou que iniciou como professora num processo seletivo anual de sua cidade, sua colocação dava oportunidade de trabalhar em qualquer segmento da educação, mas devido à sua insegurança por se sentir despreparada para assumir uma sala de alfabetização, por exemplo, acabou assumindo o cargo de professora substituta. Nesse cargo, ela substituiria professores titulares das turmas e atenderia alunos com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, ela poderia ser chamada em qualquer nível da educação, da Educação Infantil ao EJA e segundo a sua fala, essa experiência foi de grande valia pois ela pode entrar em contato com muitos alunos, grupos de professores e diferentes gestões. Ao mesmo tempo, sentiu cada vez mais o quanto ainda estava despreparada para assumir uma sala.

A PI, em seu memorial, escreveu que surgiram muitas dificuldades durante as substituições, pois por diversas vezes, não entendia o material que o professor deixava para que ela desenvolvesse com os alunos, não sabia como resolvê-los. No entanto, buscava auxílio na internet através de vídeos, com os próprios alunos e até com os pares e com a coordenação, mas nesses dois últimos nem sempre conseguia o auxílio que necessitava. Além disso, em alguns casos, o professor não deixava nenhum material preparado e quando chegava na escola os alunos tinham apenas o estojo com todo o material guardado dentro de um armário trancado. Então, passou a andar com um fichário com diversas atividades xerocadas caso necessitasse.

No primeiro ano como professora, Gabriele resolveu iniciar uma pós-graduação de Educação Especial, pois uma disciplina da graduação de Pedagogia despertou seu interesse para essa área.

No segundo ano como professora, ela continuou como professora substituta, mas a prefeitura abriu um concurso público para professores substitutos. A PI passou neste concurso, assumiu uma turma na Educação Infantil, ainda como professora substituta, mas com um cargo estável. Segundo a PI,

É quando assumo este concurso que vejo maior aproximação com

a gestão e os professores, pois agora passava a maior parte do tempo em uma única escola (Atividade Memorial de Formação II, PI Gabriele, 26/04/2020).

Ainda assim, a PI mencionou que por ser a única sala de Fase 2 na escola, não tinha outros professores da mesma fase para planejarem juntos, no entanto, suas maiores companheiras eram a secretária e a cozinheira. E, mesmo que tivesse melhorado a aproximação com a gestão, a coordenadora e a diretora iam apenas duas vezes na semana à escola porque também eram gestoras de outra escola.

Para a PI, foi um ano de muitas dificuldades, principalmente devido à indisciplina da turma e pelas crianças que necessitavam de apoio especializado da Educação Especial e estavam sem acompanhamento. No entanto, a PI precisou tirar muitas dúvidas com as outras professoras e tomou como base para ajudá-la a proposta curricular da Secretaria de Educação, pois planejava suas atividades fielmente alinhadas à proposta pedagógica deste currículo.

Em 2018, a PI assumiu o 5º ano, em 2019 um 3º ano e por fim, no ano de 2020, novamente um 3º ano. No memorial, é interessante que a PI escreve sobre a importância de sua entrada no PHM em 2018,

O PHM me trouxe ideias de atividades de Língua Portuguesa, novos olhares lançados sobre esses alunos e também reflexão dos objetivos assim como reconhecimento do papel de professora (Atividade Memorial de Formação II, PI Gabriele, 26/04/2020).

Além disso, mencionou que no ano de 2020, o apoio da mentora foi importante para se sentir segura no início das aulas junto com o apoio dos pares na escola.

Os professores parceiros também foram receptivos, auxiliaram compartilhando o planejamento das primeiras semanas, colaboraram também me ouvindo e sugerindo soluções. Sentia-me acolhida, sem receio de perguntar, buscar o melhor para os alunos (Atividade Memorial de Formação II, PI Gabriele, 26/04/2020).

Foi também neste ano que Gabriele acumulou cargo, pois foi convocada para assumir um cargo de um concurso público na área da Educação Especial.

Então, além de sua sala de aula, ela acompanhava um aluno com deficiência intelectual numa turma de 5º ano no período matutino.

Assim,

Refletindo para escrever este memorial percebo que o maior apoio que tive para iniciar como professora foi a consciência do quanto não sabia. Isto me levou ao cargo de substituta onde pude lecionar em diferentes situações. O PHM contribuiu e contribui para a reflexão e conseqüentemente a prática docente. E também alguns professores parceiros que dispuseram de tempo para auxiliar, compartilhar ideias e experiência. Percebo na escrita que a gestão escolar sempre foi fragilizada neste percurso, porém no segundo semestre de 2019 uma nova coordenadora chegou para contribuir em nossa escola, demonstrando um trabalho dinâmico, se envolvendo com as turmas, ouvindo e acolhendo os professores. Destes anos anteriores, foi a primeira vez que senti o que era trabalhar junto a equipe escolar, com a coordenação especificamente (Atividade Memorial de Formação II, PI Gabriele, 26/04/2020).

Ao analisarmos a escrita da PI na segunda parte da escrita de seu memorial de formação, compreendemos a potencialidade da narrativa e a importância do PHM em sua caminhada e dos pares para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, deixa claro que sua experiência está se constituindo entre erros, acertos e dificuldades, mas que isso não a impede de ter esperanças e cita Paulo Freire, “é preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar”. Para a PI,

Por que isso? Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar! É isto (Atividade Memorial de Formação II, PI Gabriele, 26/04/2020).

De acordo com a citação da PI, esperar faz parte de uma pedagogia da autonomia, pois a construção da autonomia docente é constituída a partir de um processo que está em constante construção e reconstrução. Para Contreras (2012), a constituição de uma autonomia docente ocorre quando o professor além de reconhecer aquilo que lhe é imposto pelo sistema, também atua como resistência

política que vai se transformando com a experiência, com a prática e com a busca pelo conhecimento. Assim, apesar das dificuldades e dos desafios, se alicerça na reflexão sobre o papel transformador que possui a educação para todos os envolvidos. Por isso, Contreras (2012) e Freire (2013) afirmam que o trabalho docente é diferenciado, pois está comprometido com a ética, com o fim das injustiças e a favor da equidade, mesmo que seja carregado de muitos elementos que limitam a sua ação.

No período da pandemia, as aulas na escola de Gabriele retornaram de forma remota e as aulas passaram a ser realizadas pelo Google Classroom (é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procura simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos e atividades).

Estamos trabalhando com o Google Classroom uma nova experiência para todos. Foi preciso e estamos nos reinventando como professores. A educação está em outro formato. As expectativas giram em torno do acesso e interação do aluno na plataforma. As atividades são feitas em formulários retomando, muitas vezes, conteúdos já iniciados em sala (PI Gabriele, trecho retirado do diário reflexivo, 03/06/2020).

Depois de decretada mundialmente a pandemia provocada pela COVID-19, vieram as recomendações médicas para que houvesse um distanciamento social e foi inevitável a suspensão das aulas presenciais. Com isso, as escolas precisaram se reinventar para manter o vínculo com os estudantes e continuar o processo de ensino e aprendizagem mesmo que à distância. Deste modo, a pandemia trouxe uma situação que não se esperava e houve a necessidade de tomar decisões rápidas para que o vínculo entre estudantes e professores não se perdessem e estes continuassem aprendendo, não oferecendo tempo hábil para que os docentes, muitas vezes, aprendessem a lidar com as tecnologias e estratégias propostas pelo poder público ou privado, para promover uma educação a distância de qualidade.

Assim, o ensino remoto escolhido para esse período, foi uma modalidade em que temos o docente e o aluno separados e distanciados para dar continuidade às atividades pedagógicas no período da pandemia. Os conteúdos continuam a ser ministrados, mas de forma síncrona com apoio de tecnologias digitais ou assíncronas com a distribuição de materiais digitalizados ou impressos em

diferentes tipos de compartilhamento e acesso.

Na escola onde ela trabalha é usado material SESI de ensino, então ela recebeu orientações para trabalhar com este material inserido no Google Classroom, através de roteiros instrucionais.

Na maior parte de suas narrativas, a PI menciona a importância dos pares contribuindo para a sua prática. Então, a mentora em um de seus feedbacks fez a seguinte pergunta a PI: será o tempo em que se está em um contexto escolar um fator importante para afinidade entre os pares? Ou seria a qualidade das relações estabelecidas fator crucial para o desenvolvimento de um bom clima escolar e trabalho em equipe? Em qual contexto você se sente mais confortável?

A PI respondeu da seguinte forma,

Acredito que seja a qualidade das relações que contribui para o trabalho em equipe. Sinto-me mais confortável com pessoas que possam dialogar, expressar meu ponto de vista e embora não concorde, compreenda. É no diálogo com o outro que reflito também sobre minha prática. É na troca que ponderamos e decidimos os caminhos do grupo (Diário reflexivo, PI Gabriele, 03/06/2020).

Estamos trabalhando em equipe neste tempo de pandemia. Trocamos novas aprendizagens do uso das ferramentas, socorremos as dificuldades, compartilhamos acontecimentos na sala virtual. Dividimos tarefas e cada um adapta conforme sua sala. Para semana que vem, cada professor ficou responsável por elaborar o roteiro, após isso trocamos, lemos e se tiver algo que não achamos viável ou confuso decidimos no grupo se retiramos ou melhoramos (Diário reflexivo, PI Gabriele, 03/06/2020).

Identificamos nas palavras da PI que, mesmo com as dificuldades da pandemia, as relações com os pares se fortaleceram, mostrando uma relação de afetividade nessa colaboração para dar sentido e significado à uma aprendizagem democrática e perceptiva (FREIRE, 1996). Consideramos que essa colaboração quando ocorre de forma clara e consciente, caracteriza a constituição da autonomia docente, pois os professores foram obrigados a se articularem de forma rápida, num exercício de assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento de sua aprendizagem e de seus alunos em colaboração com os pares. De acordo com Freire (1996, p. 59), “o ensino exige respeito à autonomia e à dignidade de cada um como imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos

outros". A aprendizagem remota pode possibilitar assim, a construção da autonomia docente num movimento próprio que legitima o grupo nos processos de aprendizagem.

Nós professores estamos usando de criatividade para manter e motivar os alunos na plataforma. Muitos fazem as atividades, no entanto não interagem, parece haver apenas uma consciência de dever cumprido das famílias. Nossas estratégias enquanto professores foram diminuir a quantidade de tarefa, cobranças (a gestão solicita semanalmente os nomes dos alunos que não entregaram atividades na semana, mas cabe a nós professores apontar então estamos equilibrando, dando um prazo maior), utilizamos o Meet para videoconferências, Festa Julina e a última estratégia foi uma parceria com a secretaria de Cultura para trazer momento lúdico e cultural via Live no Youtube (PI Gabriele, trecho retirado do diário reflexivo, 02/09/2020).

Há dias que estou desmotivada, não vejo sentido, retorno do trabalho e percebo que é coletivo. Outros professores buscaram ajuda psiquiatra, medicamento, psicológica. Vira e mexe há professor chorando por ter recebido alguma mensagem desagradável de familiares de alunos. Os horários de estudo coletivo geralmente se tornam um "muro de lamentações", pois, creio que pela falta de acolhimento e audição das dificuldades dos professores, os momentos de encontro ocorrem os desabafos (PI, Gabriele, trecho retirado do diário reflexivo, 02/09/2020).

Enfatizamos ao analisarmos esse contexto de pandemia devido ao COVID-19, o professor foi obrigado a reinventar-se diante dessa situação. Ela precisou aprender a lidar com as tecnologias digitais, criar estratégias e ferramentas para que os alunos se fizessem presentes com a parceria das famílias. Nem sempre isso se fez possível, muitos alunos não participaram das aulas pela falta de incentivo, muitos não tinham acesso à internet, muitos também estavam desmotivados, não conseguiram ter uma rotina de estudos em casa, entre outros fatores. Enquanto isso, os professores continuaram a ser pressionados para fazerem com que os alunos participassem das aulas, fazendo buscas ativas, conversando com as famílias via WhatsApp, fotocopiando material para os alunos que não tinham acesso à internet, isso muitas vezes sem o incentivo da própria Secretaria da Educação. Os professores, mais uma vez, estavam sozinhos num contexto onde era necessário não só o apoio pedagógico, mas o apoio material e emocional também. Dessa forma, a PI cada vez mais angustiada por não conseguir desenvolver todos os conteúdos necessários para a turma, mesmo buscando as

melhores ferramentas e estratégias no desenvolvimento das aulas remotas, falta de parceria e apoio da gestão foram alguns dos problemas com os quais o professor teve que lidar sozinho na pandemia.

Um dos problemas que o professor precisou enfrentar foi o da avaliação em tempos de pandemia. No entanto, na atividade “Reflexões sobre avaliação”, foi pedido para que a PI assistisse um vídeo sobre a temática e respondesse a algumas questões para refletir, são elas:

- Quais são as expectativas de aprendizagem para os meus alunos nesse bimestre e nesse ano de pandemia?

- Como tenho pensado e realizado a avaliação nesse período? Tem sido semelhante à forma que eu avaliava antes? Se sim, de que forma posso mudar para que ela seja mais adequada ao que pretendo saber nesse período de educação remota?

- Os planejamentos e as expectativas de aprendizagem têm sido readequados? O mesmo tem acontecido com o processo de avaliação? De que forma?

- Como tenho realizado os registros e documentações desses processos avaliativos? Há algo que posso fazer para tornar meus registros melhores e mais minuciosos?

- Tenho conseguido priorizar o que é essencial que meus alunos saibam nesse período?

- Sei quais são as habilidades e competências que precisam dominar para garantir que o ano letivo seguinte seja “menos intenso”? Consigo alinhá-las aos instrumentos de avaliação e às estratégias de ensino?

De acordo com a PI, na devolutiva da atividade no dia 13 de outubro de 2020, ela mencionou que as expectativas de aprendizagem mudaram no ensino remoto, mesmo trabalhando com o mesmo material didático já com as expectativas postas, pois o contexto de aprendizagem foi modificado e foi necessário fazer adequações. Segundo a PI, em sua rede de ensino não estava previsto avaliações no ensino remoto, apenas foi realizado um levantamento no final de cada bimestre da quantidade de atividades aplicadas e quantidade de atividades devolvidas pelos alunos. Junto a este levantamento, era necessário realizar um relatório dos casos mais preocupantes dos estudantes que não acessaram a plataforma e não

entregavam as atividades solicitadas. Dessa forma,

Os planejamentos e as expectativas estão sendo readequados, igualmente o que consideramos essencial para os alunos. Os planejamentos, por exemplo, partem da realidade do grupo e daquilo que identificamos como possível de ser realizado, porém pensando e discutindo com os pares (professores) quais possíveis formas de abordagem. Temos explorado os recursos audiovisuais, vídeo chamadas, indicação de material complementar e disposição na plataforma e número particular de telefone para atendimento (Atividade Reflexões sobre avaliação, PI Gabriele, 13/10/2020).

É também o registro que auxiliará o próximo ano letivo que aí se concretizará a avaliação de todo o ensino remoto de fato, pois com o levantamento do que foi trabalhado e a devolutiva dos alunos do que foi apreendido, poderemos conduzir e replanejar os próximos passos junto aos professores do ano seguinte (Atividade Reflexões sobre avaliação, PI Gabriele, 13/10/2020).

Compreendemos que no ensino remoto o professor não consegue identificar até que ponto foi a aprendizagem de seu aluno. Geralmente, ele planeja a atividade de acordo com os conteúdos, envia para os alunos, espera a devolução para depois planejar novas atividades e reenviar aos alunos. Assim, nesse tipo de modalidade é muito mais difícil o professor perceber o nível de aprendizagem dos estudantes e criar alternativas e estratégias para atingir as reais necessidades de cada um (RECH; PESCADOR, 2022).

Dessa forma, para auxiliar a professora na identificação da aprendizagem de seus alunos, a mentora realizou mais um momento de reflexão sobre avaliação. Nessa atividade, a PI deveria realizar um levantamento das competências (Matemática e Língua Portuguesa), de acordo com a BNCC, que foram desenvolvidas ao longo de 2020 e aquelas que precisavam ser retomadas no próximo ano.

Nas conversas pelo aplicativo *WhatsApp*, a PI relatou que estava com dificuldade de realizar esse levantamento pois o que tinha como parâmetro foram os conteúdos abordados que contemplavam as competências mencionadas e as devolutivas das atividades dos alunos em forma de imagem. Ela não conseguiria ter uma precisão de todos os alunos, apenas de alguns que participaram ativamente das aulas remotas. A mentora respondeu que ela deveria realizar a atividade de forma mais geral, de acordo com o que a PI conseguiu realizar no ano

de 2020. E mais, conversaram sobre a diferença entre competências e habilidades presentes na BNCC. Neste documento,

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

As habilidades são os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências. A partir da aprendizagem das habilidades, são desenvolvidas várias competências, proporcionando domínio sobre diversos contextos (BRASIL, 2017).

Ao mesmo tempo em que essas duas atividades sobre avaliação eram realizadas, a mentora Lenita participou de uma aula online, no dia via Google Meet, da PI, junto de seus alunos. Segundo a mentora, a PI teve ótimo domínio da turma mesmo com a dificuldade da distância, ficou encantada como a professora dialoga com seus alunos, dá abertura para que se posicionem, tirem dúvidas, exponham suas ideias quanto à resolução das atividades. Além disso, parabenizou-a pela segurança no desenvolvimento da aula e domínio dos conteúdos trabalhados e, conseguiu enxergar na postura da PI o que era conversado entre elas, pequenas dificuldades em que ela conseguiu melhorar, por exemplo, pequenas intervenções que favorecem a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Inclusive, escreveu,

Embora agora entenda que precisará cada vez menos de mim e do programa, conte comigo como uma parceira de trabalho sempre que quiser trocar experiências. Talvez esse seja um dos motivos que você tenha dificuldade em me dizer no que precisa de ajuda, qual está sendo a sua dificuldade. Acredito que você esteja cada vez mais apropriada dos conteúdos, conta com uma boa equipe, sente-se parte importante dela, tem um bom domínio da turma (Diário Reflexivo, Mentora Lenita, 23/09/2020).

Em vista disso, compreendemos que a mentora teve um olhar de que a PI estava se desenvolvendo profissionalmente, constituindo-se como uma docente reflexiva e autônoma. E finalizou, escrevendo que o PHM estava finalizando, que neste processo a PI precisaria cada vez menos dela para lhe dar segurança ou tomar decisões, mas que elas poderiam continuar sendo “parceiras de Educação”.

No dia 2 de outubro de 2020, a PI Gabriele agradeceu todos os apontamentos realizados no feedback pela mentora, escreveu que isso engrandeceu o seu trabalho e norteou suas futuras ações, pois a auxiliou a refletir sobre o trabalho que está desenvolvendo com os alunos, o que estava dando certo e o que necessitava ser modificado. E esperava que ela participasse mais vezes das aulas virtuais.

A última postagem da PI no diário reflexivo aconteceu no dia 16 de novembro de 2020. Ela mencionou que estava na reta final com seus alunos e pensando nas competências e habilidades que eles deveriam ter para o 4º ano e pela dificuldade no entendimento e devolutiva das atividades, resolveu diminuir os conteúdos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e priorizar Língua Portuguesa e Matemática. Afirmou que não continuou a oferecer avaliações para os alunos, que estas continuaram se baseando nas devolutivas das atividades. Deste modo, era registrado em ata a quantidade de atividades desenvolvidas e enviadas e, a quantidade de atividades devolvidas, classificando cada aluno em: participa, participa esporadicamente ou não fez interação. Uma vez por semana ela tinha que informar aos gestores os alunos que não estavam participando, estes faziam uma busca ativa e caso não houvesse melhora, era realizado em encaminhamento para o Conselho Tutelar por tratar-se de abandono intelectual.

Enfim, o atual contexto é este. Continuarei trabalhando desta forma por um pouco menos de um mês. Tudo é confuso é novidade. Exige bastante reflexão e discussão com os parceiros e equipe gestora, mas no geral estamos fazendo o melhor que podemos seja buscando recursos, auxiliando os estudantes e as famílias e o principal dar sentido ao nosso trabalho junto aos estudantes, uma vez que para mantê-los "conectados" eles precisam ter um mínimo de interesse (Diário reflexivo, PI Gabriele, 16/11/2020).

Como última atividade no percurso da PI no PHM intitulada “A professora que me tornei e ainda quero ser”, realizada no mês de dezembro de 2020, a PI deveria refletir sobre a sua identidade docente. Para isso, a mentora colocou como sugestão que ela assistisse o filme indiano “3 idiotas”, revisitasse o seu memorial de formação para a realização da atividade e lesse um texto sobre práticas educativas, memórias e oralidades.

Evidenciamos que a PI ao realizar essa atividade mencionou que, por

diversas vezes, não tinha vontade de frequentar o ambiente escolar devido aos problemas familiares e bullying que sofria de colegas. Mas, enquanto professora, tornou-se observadora e extremamente comunicativa. Além disso, os problemas que surgem entre os alunos, ela resolve na própria sala de aula e apenas pede auxílio da gestão ou de familiares caso necessite de outras intervenções.

Acrescentou que ao assistir ao filme se questionou sobre posturas autoritárias e que diferente do que assistiu, preza pelo diálogo, numa relação colaborativa, pois todos são dignos de respeito. Inclusive, destacou o filme francês “A voz do coração” que marcou a sua carreira e vem ao encontro dos princípios do PHM. O filme se passa num orfanato onde as relações acontecem de forma autoritária e são utilizados meios violentos para sanar os conflitos entre os meninos considerados indisciplinados. Assim, chega um inspetor para trabalhar no local, observa essa situação e começa a utilizar a música para mudar esse contexto, desenvolvendo o trabalho em equipe, a empatia, a autoaceitação, entre outros. E fez relação com o filme “3 idiotas” proposto na atividade, pois o contexto era muito semelhante.

Para a PI, não há espaço na escola para o abuso de poder, pois

A escola necessita de pessoas flexíveis, acolhedoras, bons ouvintes (não só bons narradores), inquietas (que buscam, pesquisam, questionam) e que estejam sempre se atualizando (Atividade: A professora que me tornei e ainda quero ser, PI Gabriele, 20/12/2020).

Observamos que a PI ao realizar essa atividade vai refletindo sobre suas experiências e crenças ao longo de sua vida para saber lidar com as situações de sala de aula.

Percebo minha prática relacionada às crenças acima e também ligada a necessidade de retorno constante dos estudantes, gestores, famílias, exatamente nesta ordem. O retorno é o que me impulsiona a buscar mais e esse é um dos motivos da participação no PHM. Foi pelas inúmeras dificuldades que encontrei como professora iniciante casado com a proposta do programa (Atividade: A professora que me tornei e ainda quero ser, PI Gabriele, 20/12/2020).

De acordo com Lortie (1975), as experiências vivenciadas por um professor desde crianças no ambiente escolar, contribuem para a construção de um sistema de crenças sobre o ensino e, por diversas vezes, essas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial não consegue provocar uma transformação. Por isso, a formação continuada pode ser esse caminho de transformação, buscando promover uma mudança naquilo que os profissionais consideram como verdadeiro.

Identifico a contribuição do programa para minha prática no que tange organização, planejamento, estratégias, importância do diálogo com todos seguimentos (pares, estudantes, pais, gestores) e também na reflexão e validação do perfil profissional, contribuindo na ressignificação da minha prática e identidade profissional (Atividade: A professora que me tornei e ainda quero ser, PI Gabriele, 20/12/2020).

Para Marcelo (2009), os professores não mudam suas crenças apenas por participar em atividades de desenvolvimento profissional e sim, por vê-las e comprová-las na prática aliadas à reflexão. Dessa forma, essa mudança de crença ocorre de forma lenta e gradual, mostrando a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores. O PHM trouxe essa interrelação entre a aplicação e desenvolvimento de novos procedimentos, mediada entre mentora e PI e a reflexão, possibilitando novas aprendizagens aos docentes.

A professora que quero me tornar é aquela ativa, que está sempre em busca do melhor para os estudantes e comunidade escolar. Embora seja um objetivo local, no âmago reside a esperança de contribuir para uma sociedade mais justa e consciente nos tratos humanos e ecológico. Quero ser a professora referência na memória dos estudantes quando eles precisarem de forças e pensarem em desistir de algo. Sei que parece romântico (risos), mas a minha contribuição enquanto ser humano está relacionada a honestidade, curiosidade, justiça e esperança, ou seja, enquanto humana quero fortalecer outros seres humanos, me conectar a eles para uma nova corrente, uma nova geração que reconheça seu passado e trilhe na direção de continuação e preservação dos que os antecederam (Atividade: A professora que me tornei e ainda quero ser, PI Gabriele, 20/12/2020).

Em vista disso, destacamos a construção da autonomia da PI quando entendemos que a autonomia docente é uma construção pessoal que demanda trabalho em equipe, colaboração, emancipação intelectual, compreensão sobre as

determinações impostas pelo sistema e luta contra esse contexto em busca de equidade, justiça social, melhores condições de trabalho e melhores oportunidades de ensino e aprendizagem para seus alunos, tendo consciência de seu papel transformador (CONTRERAS, 2012). Gabriele, em seu processo de desenvolvimento no PHM, mostrou que esse processo está em constante construção e reconstrução e ainda assim, continua motivada a continuar.

4.2 Professora Alice

A segunda PI chamada Alice, tem 47 anos, e cinco anos de experiência como professora. Nascida em Guarulhos-SP, lembra-se com muito carinho quando iniciou a antiga 1ª série do Ensino Fundamental devido ao pai, na mesma época, ter comprado um pequeno estabelecimento comercial perto de onde morava e estudava. Nessa época, de acordo com o seu memorial de formação, sua família passava por dificuldades financeiras e este estabelecimento fez com que a situação melhorasse em sua casa. A PI afirma que foi uma época muito marcante em sua vida, ainda lembra como era o bairro, as ruas de terra, muitas chácaras, poucas casas e seus irmãos brincavam na rua praticamente o dia todo e seus pais não se importavam com isso, pois na época, a rua no interior do Brasil não era vista como local de risco para as crianças.

Relembra que foi no bar do pai que aprendeu a ler e escrever apesar de frequentar a escola, pois o pai desafiava a ela e seus irmãos a ler e escrever as mais diversas palavras, começando pelos próprios nomes e depois os do restante da família.

No bar tinha uma gama de produtos e meu pai sempre mandava eu e meus irmãos arrumar, organizar, separar e assim fui memorizando os nomes através de rótulos, marcas, cores. De tudo tinha: cigarros, bebidas, doces, alguns mantimentos. Também tinha relógio na parede, tinha o carro do gás, o caminhão de bebidas, o vendedor de doces, de mantimentos, etc. (Atividade “Memorial de Formação”, PI Alice).

Este excerto mostra o processo de letramento pela qual passou a PI logo no início de sua alfabetização e de como foi importante para a construção de sua aprendizagem. Segundo Mortatti (2004), o conceito de letramento foi introduzido a

partir da década de 80, através da influência do inglês “literacy”, referindo-se a um significado diferente de alfabetização. Nessa época, com a expansão do ensino primário, a população sentiu a necessidade da aprendizagem para além da codificação e decodificação das letras no processo de leitura e escrita.

Dessa forma, o conceito de letramento surgiu devido ao conceito de alfabetização não conseguir acompanhar o desenvolvimento cultural, econômico e social da época. Para Soares (2004, p. 15), o letramento é “a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. Portanto, é saber fazer uso da leitura e da escrita nas mais diversas situações, nas práticas sociais.

Assim, a PI Alice, a partir do contexto do trabalho do pai, conseguiu fazer uso da leitura e da escrita para alcançar um objetivo numa determinada situação, ou seja, numa determinada prática social, que era além dos desafios propostos pelo próprio pai na escrita dos nomes, era ajudá-lo na organização do bar.

A PI estudou todo o Ensino Fundamental em escola pública na cidade de Guarulhos-SP. Ao entrar pela primeira vez numa sala de aula, na antiga 1ª série, lembrou-se do choro dos alunos, mas ela não chorou, pois estava ansiosa pelo início das aulas e sua professora, segundo ela, era jovem, alegre e com muita paciência. Ela também lembrou que tinha poucos amigos e por diversas vezes seus colegas de turma não queriam sentar-se ao seu lado na sala de aula. Ao refletir hoje sobre essa situação, a PI não via como discriminação na época, mas hoje entende que isso acontecia por causa de sua condição social e sua cor.

Na antiga 3ª série, Alice menciona a professora como sendo uma professora muito “má”, pois gritava muito e chamava todos de “burros”. Foi nesse período que chegou a urinar nas calças devido a uma humilhação que a professora a fez sofrer na frente de toda a turma e também, foi nesse período que ela passou a perder o interesse pela Matemática, pois foi nessa aula que a professora disse que ela não sabia nada e era burra. Apesar de no ano seguinte a professora ser outra e segundo a PI, ser a melhor professora da escola, ela ainda sofria com a Matemática e nas outras disciplinas por ficar nervosa e ansiosa, lembrando de tudo o que já tinha passado anteriormente nas aulas.

No memorial de formação mencionou a importância do estudo, pois lhe dava

liberdade de pensar e assim esquecia de seus problemas. Mas, conforme ia crescendo foi sentindo cada vez mais o preconceito racial por parte dos colegas e até de professores.

Com o passar do tempo e a maturidade, fui sentindo mais o preconceito por parte dos colegas e até professores, e talvez isso possa ter inibido o desenvolvimento de mais habilidades. Certa ocasião, um colega de sala passou o dedo no meu braço e perguntou por que não saía a tinta... outro fez menção de nojo ao me cumprimentar com a mão... e assim tantas outras situações se passaram (Atividade “Memorial de Formação”, PI Alice).

De acordo com Moreira e Zeichner (2014), entramos no século XXI ainda com níveis altos de pobreza e de exclusão social, pois a desigualdade entre ricos e pobres aumenta cada vez mais. Além disso, ainda presenciamos muitos casos de discriminação racial. Na educação escolar, os alunos que vivenciam esse contexto, na maioria são os que apresentam os piores resultados escolares e possuem mais risco de abandonarem os estudos antes de terminarem o Ensino Médio. Além disso, possuem maiores chances de terem problemas psicológicos e estresse emocional pelas situações de exclusão vivenciadas. Os autores (2014), ao realizarem uma analogia a partir do filme “Filhos de um Deus Menor” de Raina Reines, de 1986, mencionam que os filhos de um Deus menor porque são os filhos dos outros, pois essa educação pobre e que exclui não serve para o meu filho e sim, para o filho do outro, ou seja,

Independentemente do que cada um pensa sobre o papel dos professores e da educação, todos deveríamos lutar para que os nossos filhos e netos fossem sujeitos àquilo que defendemos para os filhos dos outros. Se este princípio fosse seguido por todos os políticos, provavelmente encontraríamos diferenças bem menores na qualidade da educação vivenciada pelas várias crianças (MOREIRA; ZEICHNER, 2014, p. 12).

Para alcançar os objetivos dessa formação, segundo Moreira e Zeichner (2008), é necessário voltar o olhar para a importância dos programas de formação e para a reflexão e autonomia do professor para que seja construída uma outra escola para os alunos.

Assim, a PI Alice estudou na 6ª série até a 8ª série do Ensino Fundamental

numa escola de periferia, ela menciona que a escola ficava ao lado de uma grande favela. Além disso, escreve como a professora que lhe ensinava Língua Portuguesa e Arte foi marcante em sua trajetória de vida. Era uma professora que gostava do que fazia, falava da importância do estudo, suas aulas eram motivadoras, sempre levava algo diferente para a sala e cobrava bom desempenho de todos os alunos.

Era uma professora que gostava do que fazia. Apesar do público que tinha, a escola ficava ao lado de uma grande favela, ela estava sempre de bem, tinha paciência de explicar coisas sobre a vida, as diferenças sociais, mas sempre nos motivava a seguir em frente. Tive a sorte de ser a amiga secreta dela em um final de ano e assim me aproximei um pouco mais. Mas aí já era o último ano e a gente nunca mais se viu. Isso foi em 1985 (PI Alice).

Foi nesse ano que Alice, através de anúncios na rádio, se interessou pela primeira profissão, a de Secretária Executiva, pois o anúncio descrevia muito bem as funções e o “glamour” da profissão. Além disso, a PI menciona os percalços para conseguir terminar os estudos devido às dificuldades financeiras e ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o medo de confiar nos professores, de fazer amizades, de ser aceita pelos colegas do jeito que era. Apesar disso, sabia da importância do estudo para melhorar a sua vida. Durante o Ensino Médio, também começou a estudar contabilidade por escolha do pai, mas precisou parar porque não tinha mais como pagar o curso. Devido aos horários de trabalho coincidirem com os horários de aula, Alice precisava faltar as aulas, chegou a reprovar no 1º ano do Ensino Médio. Precisou também trancar a matrícula, porque precisava trabalhar para ajudar no sustento da família. Ela menciona que foi pela insistência do irmão que voltou a estudar.

No decorrer de sua trajetória de vida, a PI Alice se casou, teve um filho, mas continuava passando por dificuldades por não ter um bom emprego e ficou com muito medo de que seu filho passasse pelas mesmas situações que ela vivenciou. Assim, em 2011 iniciou o curso de Pedagogia à Distância, mesmo estando desempregada. Conseguiu seu primeiro emprego na área como monitora numa escola municipal perto de sua casa em 2012. Em 2016, iniciou sua atuação como professora efetiva numa escola estadual na cidade de Guarulhos-SP.

Nas palavras da PI Alice,

Essas histórias me emocionam muito até hoje e talvez por isso não quisesse escrever. Foram muitas tentativas. Mas sabia que o momento certo chegaria. Não foi por não saber o que escrever que demorei para iniciar essa tarefa, mas sim porque sabia que essa história me deixaria muito mais do que emocionada, mas se não contasse o que realmente aconteceu, qual o caminho que percorri até chegar na conclusão da minha formação, essa história ficaria sem sentido talvez. E esse caminho percorrido só não foi menor e mais certo, porque o que me fez muita falta e foi determinante para todas essas incertezas, foi o apoio familiar, apoio esse que eu procuro dar a meu filho a qualquer custo, mesmo que eu tenha que começar tudo de novo para que ele se sinta querido (PI Alice).

É interessante notar a importância do filho em sua vida, como ele foi essencial para que ela não desistisse e continuasse a estudar, ter um bom emprego para oferecer uma vida melhor a ele. Além disso, escreve que a Pedagogia possibilitou estar perto do filho e orientá-lo em seus estudos, por isso se sentiu orgulhosa em poder participar ativamente na formação dele e ainda, afirma que toda essa dedicação dada ao filho ela leva para a sala de aula, para seus alunos. No entanto, desde a primeira vez que assumiu uma sala de aula, conseguiu perceber as necessidades de seus alunos, não apenas pedagógicas, mas também emocionais e que procura oferecer aquilo que lhes faltam e o que desejam, por exemplo, “aceitação, atenção, compreensão, esclarecimentos, explicação, confiança, amizade, amor... e muito mais” (PI Alice).

Dessa forma, percebemos que Alice acredita que cuidar do emocional dos alunos é algo tão importante quanto trabalhar com o pedagógico. Ela é uma professora que escuta seus alunos.

Não sei se essa forma de lidar com os alunos me faz menos professora do que outros profissionais da área, mas foi a forma que encontrei de não ser a professora que muitas vezes eu tive. Pois essa situação nos pega de surpresa. Não vou dizer que foi sempre assim exatamente. Precisei me acostumar com toda essa demanda e desenvolver um comportamento que atendesse a essas necessidades emocionais e ao mesmo tempo conquistar os alunos para os estudos. Hoje, passados quase cinco anos apenas, percebo que tenho muita história para contar, histórias de conquistas, de superação, histórias tristes, mas fico muito feliz em ter ajudado esses alunos, mesmo quando não teve o final desejado (PI Alice).

São essas histórias que a fortalecem e a levam a buscar cada vez mais

alternativas para auxiliar os alunos a se desenvolverem de forma integral.

De acordo com a trajetória de vida das participantes do PHM, notamos que são mulheres de classe social baixa que passaram por muitas dificuldades para conseguirem cursar a Licenciatura em Pedagogia e tornarem-se professoras. De acordo com Gatti et al. (2019), ao analisar quem são os licenciandos do curso de Pedagogia e sua bagagem cultural, a escolaridade dos pais é um dos indicadores. Destaca-se o baixo nível geral de escolarização das famílias dos alunos que escolhem pela docência. No início dos anos 2000, apenas 30% desses estudantes eram os primeiros da família a terminarem o Ensino Médio e apenas 10%, o curso superior. Portanto, muitos desses alunos que se formaram docentes da Educação Básica foram os primeiros dentro de uma família a ter formação profissional de nível superior. Diferente da procura por profissões mais prestigiadas, em que a família possui ensino superior e um perfil socioeconômico mais elevado, sendo a maioria branca e que estudaram em escolas de Ensino Médio privadas.

Cotejar o perfil dos estudantes dessas áreas com o dos alunos das licenciaturas dá ensejo, por si só, à constatação da força dos marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes. Mas evidencia também o peso das instituições educativas na modelagem dessas trajetórias, criando as condições de reprodução das desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que por elas são produzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira (GATTI et al, 2019, p. 148).

Além desse indicador, a partir da análise de dados levantados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2014, Gatti et al. (2019) mencionam que as pessoas mais jovens e com perfis sociais e escolares mais elevados, geralmente buscam cursos prestigiados, mais seletivos, que oferecem bom retorno financeiro e status. Enquanto que os jovens e pessoas mais velhas (a partir de 30 anos) com perfis escolares menos elevados, geralmente buscam cursos de fácil acesso e que preparam para profissões menos rentáveis e de pouco prestígio. Isso ocorre devido ao grande número de ofertas de vagas em estabelecimentos privados e cursos EaD nos quais as mensalidades têm um baixo custo, pela pouca procura pela licenciatura na universidade pública e pelo financiamento estudantil oferecido pelo governo para a população com menos

recursos econômicos. Além disso, a escolha também está relacionada ao sexo e grupo étnico dos indivíduos.

A partir desse contexto, compreendemos que as PIs fazem parte desses indicadores quando analisamos as suas trajetórias de vida até alcançarem o curso de formação de nível superior, a Licenciatura em Pedagogia.

Como já dito no relato biográfico no início desta tese houve a participação da pesquisadora como mentora e em março de 2019, a PI Alice iniciou a sua participação no PHM, com a mentora Micheli. Aos 46 anos de idade e com quatro anos de experiência como docente Alice se formou em Pedagogia, em 2015 pela UNOPAR. Neste ano foi professora efetiva de um 2º ano numa escola estadual da cidade de Guarulhos-SP.

Assim como a PI Gabriele, a PI Alice também possuía uma sala no AVA para que pudesse trocar ideias, atividades com sua mentora e pudesse ser auxiliada em suas necessidades formativas. A mentora Micheli decidiu pela interação e desenvolvimento das atividades através de um fórum, pois acreditou que dessa forma haveria a possibilidade de um maior diálogo com a PI.

Quando a PI descreveu a sua turma, logo no início de sua narrativa ela apresentou os seguintes desafios e angústias,

Então... a minha sala de segundo ano não é fácil... Além de serem crianças muito falantes e dispersas, dos 26 alunos, dez são alfabéticos mesmo, aí tem mais dez que também são alfabéticos, mas não tem autonomia nenhuma... Escrevem e leem muito mal, tem uma letra muito ruim, não são interessados nos conteúdos, nas aulas, só querem conversar e brincar.... E dos seis que faltam, quatro não avançam... Desde fevereiro estou trabalhando muito com eles, mas não obtive resultado nenhum. É muito triste, pois vejo que a família também não está se importando (PI Alice, trecho retirado de fórum de interação, 27/03/2019).

Assim, a PI relata que sua turma apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, a maior parte das crianças não está alfabetizada e não tem autonomia para realizar as atividades. Além disso, tem que lidar com a indisciplina da turma e com a falta de parceria das famílias.

Enfim, essas são as principais dificuldades, num segundo momento tem o desinteresse dos pais pelo aprendizado das crianças, o

desinteresse das crianças pelo conteúdo, falta de concentração, alunos que não acompanham o fluxo da aula e demoram o dobro do tempo estimado para copiar ou fazer uma atividade, faltas, a falta de material dos alunos, a necessidade de alguns de usar óculos, mas não usam, alunos que vem pra escola com fome e só conseguem produzir depois do intervalo, muitas aulas de especialistas, atividades extras e aquelas que ainda não apareceram... (PI Alice, trecho retirado de fórum de interação, 27/03/2019).

É interessante que a PI tenha consciência de que esses problemas não acontecem apenas com ela, que cada professor passa por problemas que são comuns, mas também específicos de acordo com o ano que lecionam e ao se reunirem, se sentem à vontade para compartilharem as suas dificuldades, como um desabafo coletivo. Ela ainda escreve sobre uma escola municipal que fica próxima à escola onde leciona e os alunos que chegam desta escola por transferência apresentam muita dificuldade, parece que nunca frequentaram uma escola, gerando um transtorno para o professor da turma, pois chegam num ritmo e aprendizagem aquém do esperado.

Para a PI, as duas aulas semanais de Inglês é um tempo em que os alunos deixam de aprender em sala com ela,

Também tem especialista de Inglês, porém tudo dessa disciplina é avaliado somente pela participação e não tem avaliação formal. Coloco essa questão, porque as duas aulas semanais dessa disciplina acabam por reduzir as aulas de Português e Matemática que são avaliadas através de resultados e tem avaliações bimestrais (PI Alice, trecho retirado do fórum de interação, 30/03/2019).

Nessa escrita percebemos a sua preocupação com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devido às dificuldades apresentadas por seus alunos, por isso, para ela seria mais importante que eles avançassem nesses conteúdos ao invés de terem aulas de Inglês. Além disso, assim como a PI Gabriele, percebemos a sua preocupação com o resultado das avaliações impostas aos alunos. Ela também evidencia a busca por novas ferramentas e estratégias para desenvolver com os alunos, mas apresenta dificuldade na sua utilização em sala devido à turma ser heterogênea e acredita ser ela a responsável por não saber utilizar o material disponível.

Sempre fico pesquisando jogos e atividades direcionadas, mas percebo que são materiais caros para comprar e trabalhosos para fazer manualmente. A escola tem materiais, mas às vezes acho que eu é que não sei qual utilizar, pois chega na sala vejo que é muito fácil para uns e muito difícil para outros, e ambas as partes perdem interesse. Minha sala é muuuito falante e agitada, e por isso às vezes esse trabalho com materiais concretos se torna cansativo e inviável (PI Alice, trecho retirado do fórum de interação, 30/03/2019).

A PI Alice também registrou a importância dos pares para auxiliá-la em suas dificuldades, disse que tem recebido muita ajuda das companheiras de trabalho.

Outros pontos que tem trazido dificuldade em desenvolver as propostas para o 2º ano são os alunos que não tem o hábito de ler, a quantidade de faltas por parte dos alunos com maior dificuldade, a não realização de tarefas para casa e um aluno que não está apresentando avanços na aprendizagem e tem mostrado comportamentos que vem deixando a professora preocupada. O material utilizado pela escola, por ser uma escola estadual, é o EMAI para Matemática e o Ler e Escrever para Língua Portuguesa. De acordo com a professora, as avaliações externas são baseadas nesses dois livros, por isso é difícil utilizar outros tipos de materiais.

De acordo com Moreira (2006), o uso de um currículo já estabelecido, a imposição de um material pronto e as metodologias postas de como colocar em prática as atividades presentes no material, interferem na autonomia docente e a mascara. Para Contreras (2012), as imposições ideológicas são mascaradas por um discurso de que o professor tem liberdade e é valorizado pelo material didático, muitas vezes sem ter consciência de que a imposição deste material é um controle técnico dos professores e dos alunos. Desse modo, é importante que o docente compreenda a limitação de sua autonomia quando há a imposição de materiais didáticos, pois o auxiliará na luta por soluções para os problemas do contexto educacional atual tendo como base a formação docente, a relação com os pares e os alunos de forma colaborativa, a construção de uma identidade docente autônoma que possibilite a participação efetiva nas decisões escolares, conscientes de seu papel transformador.

No dia 5 de abril de 2019, a PI enviou uma mensagem para dizer que a

semana havia sido muito produtiva e que estava conversando muito com os seus pares sobre as dificuldades da sala e que a contribuição estava auxiliando na prática de sala de aula. Assim,

Conversando com uma professora do 3º ano, ela me informou as dificuldades dela quando recebe os alunos do segundo ano... Conversamos sobre como deveria ser o aluno no início do 3º ano, quais as dificuldades normais que ele poderia apresentar, sem comprometer o conteúdo do terceiro ano. E assim, estou analisando o conteúdo do segundo ano e vejo que algumas coisas nos fazem perder tempo mesmo, ao passo que determinados assuntos deveriam ser aprofundados. Desta forma, pretendo focar mais na leitura e interpretação de textos, no início da semana, para depois a leitura e escrita de parlendas e no final da semana aprofundar a leitura e cantoria das cantigas, nesse caso, a fim de que os alunos obtenham mais desenvoltura no momento de leitura (Fórum de interação, PI Alice, 05/04/2019).

Segundo Marcelo (2010), a colaboração entre pares auxilia no desenvolvimento profissional docente, pois dá a possibilidade de junto com o outro refletir sobre a prática e transformá-la, além de diminuir a sensação de solidão e isolamento tão presentes no contexto educacional. Ela também se sentiu segura em compartilhar algumas atividades com a mentora para que esta já tivesse uma noção das dificuldades vivenciadas por ela em sala de aula. Essa atitude mostra que a PI está construindo sua autonomia ao ter consciência de antecipar questões que serão importantes para auxiliá-la em sua prática pedagógica.

Neste diálogo com a PI, a mentora foi realizando vários questionamentos sobre a escola, a sala de aula e as práticas pedagógicas para compreender o contexto em que Alice estava inserida. A PI respondia a tudo e trazia para as conversas questões que ainda não haviam sido levantadas ou para contar como tinha sido a semana de aula, se houvera avanços, novidades, dificuldades, mostrando uma iniciativa e um protagonismo ainda que seja professora iniciante. Isso nos mostra que o professor nesse contexto de início de carreira, quando se sente seguro e bem auxiliado, se sente à vontade para compartilhar sobre as suas demandas, necessidades e dificuldades no processo de aprendizagem da docência. No dia 8 de abril de 2019, logo no início de sua mensagem no fórum de interação, a PI estava muito feliz por ter sido chamada para participar do curso Letra

e Vida²⁶, oferecido pela Secretaria de Educação de sua cidade, pois estudaria conteúdos e práticas sobre alfabetização e que já iniciaria na próxima semana.

Sobre as questões colocadas à Alice, a mentora, após ter perguntado qual seria a sua maior necessidade hoje, a PI respondeu que gostaria de uma professora auxiliar em sala.

Mas, sobre qual é a minha necessidade hoje, agora, assim falando, seria um auxiliar na sala. Já tive, por um breve período, uma professora auxiliar na sala, fazia parte do Programa Mais Alfabetização. Porque coloco essa necessidade? Por causa da grande variedade de classificações que tem na sala, não só na minha, mas em todas... Uma vez que tivesse um professor auxiliar, a sala poderia ser dividida em apenas dois grupos. Na ocasião do programa, teve criança que, em quinze dias desencantou. O trabalho foi muito produtivo. Mas, tem um porém, o Programa Mais Alfabetização acarretou muitas dificuldades e atividades para o professor, o site não estava funcionando direito e como envolvia remuneração para o professor auxiliar, ficou complicado ter que fazer tudo sempre na correria, na hora que o site estava funcionando... (PI Gabriele, trecho retirado do fórum de interações, 08/04/2019).

Assim como a PI Gabriele, Alice se preocupa com a sala por ser heterogênea, são muitos alunos com níveis diferentes de aprendizagem e sozinha não é fácil lidar com esse contexto, ainda mais quando se tem alunos com necessidades especiais que dependem de um suporte maior. No entanto, a preocupação da PI é tão grande que conversa com professores de outras escolas sobre essa questão e segundo ela, todos passam por essa dificuldade.

Como estou sempre em contato com colegas de outras unidades, vejo que essa heterogeneidade está por todas as escolas, uns mais, outras menos, mas não ainda não tem alguém com a sala dos sonhos !!! (Fórum de interações, PI Alice, 08/04/2023).

A reflexão sobre essa temática pode ser encontrada nos cadernos de

²⁶ O programa Letra e Vida era oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo e era destinado à formação continuada de professores alfabetizadores com o objetivo de melhorar os resultados de alfabetização no sistema de ensino do estado tanto quantitativa quanto qualitativamente e contribuir para uma mudança nos modelos de cursos oferecidos aos professores. O programa teve início no segundo semestre de 2003.

formação do PNAIC²⁷ (Brasil, 2012), em que a heterogeneidade é entendida como algo próprio das relações humanas, pois a diversidade humana é parte constituinte da essência do indivíduo. Nesse sentido, a heterogeneidade vai ser encontrada em todos os níveis de escolarização e o docente precisa reconhecer que os estudantes possuem conhecimentos diferenciados sobre qualquer assunto que vai ser estudado porque cada um carrega a sua própria história de vida. Assim, é importante que o docente, mesmo trazendo uma complexidade para a sala de aula, reconheça que esse contexto heterogêneo é muito rico, pois poderá possibilitar muitos resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem.

Para ela, enxergar a heterogeneidade como um fator positivo ainda estava difícil, pois dar aula nesta turma estava mais difícil do que o seu primeiro ano como docente em 2016, devido às dificuldades da turma. Além disso, ela afirma que está “perdida”, sem saber como resolver essa problemática.

Bom, realmente esse ano estou mais perdida do que no primeiro ano que dei aula no Estado, em 2016... Minha sala não tem muito um perfil de quem gosta de aprender, às vezes são apáticos, estáticos, indiferentes às informações que recebem.... Às vezes também penso se o problema não é comigo...(PI Alice, trecho retirado do fórum de interações, 15/04/2019).

Aqui notamos a PI transferindo a responsabilidade para si das dificuldades encontradas na turma. Esse é um fator característico do início da docência e de uma professora que necessita de auxílio principalmente para compreender por quais caminhos ela deve seguir e não se culpar por fatores externos ou a revisão de sua própria metodologia. Verificamos também que a PI, apesar de ter à sua disposição materiais para planejar e desenvolver as suas aulas, tem dúvidas sobre quais atividades escolher para cada nível de aprendizagem, pensando numa rápida evolução.

Tenho muitas dúvidas em relação às atividades que devem ser trabalhadas para auxiliar no progresso dos alunos. Tenho uma gama de informações, atividades, apostilas, mas fica um vazio quando tenho que escolher, porque por mais que a gente converse

²⁷ O PNAIC é um programa do governo federal em parceria com as redes públicas de ensino. As atividades de formação são oferecidas pelas instituições públicas de ensino superior que formam os orientadores de estudo e estes auxiliam os professores alfabetizadores nas escolas.

com outras colegas, nenhum aluno é igual e às vezes o que serve pra um não serve para o outro. Na verdade, tenho desperdiçado material, pois se não é simples, é complexo demais. Acho que é aí que eu me perco. Essa semana comecei a passar atividades diferenciadas para cada grupo (PI Alice, trecho retirado do fórum de interações, 17/04/2019).

Diante da narrativa da professora, até o final do mês de junho, seu maior desafio foi lidar com uma sala heterogênea. Pelos relatos, verificamos que apesar do apoio do PHM, suas companheiras de trabalho foram essenciais para que ela se sentisse mais segura na escolha de atividades, como trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem em sua sala, em como fazer os alunos aprenderem. Ela estava sempre angustiada, acreditando por diversas vezes que o problema estava com ela, que ela não sabia lidar com a situação. Além disso, a sua constante preocupação com as avaliações externas, no entanto ficava presa ao material oferecido pelo Estado por serem eles que embasavam essas avaliações. Diante de um quadro para o qual se buscavam resultados mais quantitativos do que qualitativos, ir bem nessas avaliações mostraria como ela estava desempenhando um bom trabalho, apesar dela criticar esse formato de avaliação. Ainda, segundo ela, tinha que lidar com comportamentos indisciplinados e/ou empatia.

Dessa forma, a mentora a auxiliou em atividades voltadas, principalmente, para o desenvolvimento da leitura e escrita, de acordo com as necessidades formativas que a própria PI levantava através dos diálogos no fórum de interações e *WhatsApp*. Além disso, passava mensagens encorajadoras, mostrando como a PI era uma ótima professora, fazendo-a refletir sobre todo o caminho percorrido e planejado por ela para que seus alunos avançassem em suas aprendizagens e alcançassem os objetivos propostos para aquele nível de ensino.

Pelo seu relato, posso afirmar que você está certa por estar preocupada com a sua turma. Apesar de todos os esforços, planejamento e busca por ajuda, não estão sendo suficientes para que você note mudanças, mas aprendizagens de alguns de seus alunos (Fórum de interação, mentora Micheli, 20/04/2019).

Num primeiro momento, gostaria de deixar bem claro que você é uma professora muito comprometida com a sua profissão e com os seus alunos, que você sabe a importância do seu trabalho e não desiste apesar das dificuldades. Parabéns! Pois, mesmo com essa realidade, sobrevivemos e nos deparamos com muitas descobertas e encantamentos que a nossa profissão nos proporciona dia a dia

na escola e nos deixam motivados a continuar (Fórum de interação, mentora Micheli, 20/04/2019).

Dessa forma, a mentora auxiliou a PI a estipular regras para a sala de aula, a montar as duplas produtivas que os alunos aprendessem com a ajuda do amigo e mediadas pela professora, a planejar atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Esse contexto de diálogo, parceria e colaboração entre mentora e PI aconteceu de forma enriquecedora, pois a PI detalhou como estava a aprendizagem de cada aluno junto com imagens de atividades desenvolvidas em sala. Dessa forma, a mentora conseguia realizar as intervenções necessárias para cada caso, fazendo questionamentos e colocando a PI para refletir quais seriam os melhores caminhos a serem seguidos com a turma e com a especificidade de cada estudante.

Da mesma maneira que a PI Gabriele, a escola de Alice segue o material didático EMAI e Ler e Escrever, desenvolvido e proposto pelo governo estadual de São Paulo. A PI menciona a dificuldade em trabalhar com o material proposto pelo motivo de muitos dos seus alunos não acompanharem as atividades dos livros, mas que não tem liberdade para não trabalhar este material, pois era cobrada pela gestão da escola. Em vista disso, nos momentos de diálogo para planejar atividades a partir das demandas da professora, a mentora perguntou se ela queria ainda que com pouco espaço em sala, planejar atividades diferenciadas ou replanejar as atividades do próprio material didático.

A partir de tudo isso que eu escrevi, você quer ajuda para pensar em atividades ou sequências didáticas que contemplem as necessidades de seus alunos? Ou podemos reconstruir ou modificar algumas atividades das sequências do próprio Ler e Escrever de acordo com o nível de aprendizagem deles. O que você acha? (Fórum de interação, Mentora Micheli, 20/04/2019).

A PI, em sua mensagem no dia 22 de abril de 2019, escreveu que aceitava a ajuda para pensar em novas atividades, mas também de replanejamento das atividades do Ler e Escrever de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos.

Quanto às atividades, sim, gostaria de uma ajuda, porque por mais que eu imprima atividades, me sinto perdida. Às vezes parece que

eles nunca viram um caça palavras, uma cruzadinha, pois sempre me perguntam o que é para fazer! Gostaria de escrever mais na lousa para que eles copiassem, mas a única forma que dá certo é quando eu vou escrevendo, falando o estou escrevendo e interagindo com eles e colocando as respostas que eles mesmo falam... Quando eu passo alguma atividade na lousa e dou um tempo para copiarem, além da maioria demorar para copiar não conseguem resolver sozinhos... (Fórum de interação, PI Alice, 22/04/2019).

Algumas atividades do Ler eles estão fazendo em duplas, mas os que estão no nível abaixo do básico, só copiam mesmo. Os que estão no nível básico demoram muito para fazer, então o livro também fica incompleto. Os demais terminam tão rápido que ficam ociosos... aí começam a conversar e tudo mais... (Fórum de interação, PI Alice, 22/04/2019).

Além da ajuda com as atividades, a PI também pediu auxílio para a reunião de pais, pois estava se sentindo insegura e não sabia como falar sobre todas essas dificuldades com as famílias.

Assim, o que eu gostaria também de seu auxílio é sobre a reunião de pais. Será no próximo sábado, (27), pela manhã e eu estava pensando como falar com os pais sobre a sala. Esses dias uma aluna me disse que a mãe rasgou o bilhete que eu mandei, explicando que a menina passou mal na entrada porque estava com fome, outro dia estava queeente e como ela chorou muito borrou toda a maquiagem que estava bem carregada. Então penso se os pais querem ou não ouvir sobre o desenvolvimento de seus filhos! Não quero ser indelicada, mas além dessa aluna, outros também vem para escola por causa do bolsa família... (Fórum de interação, PI Alice, 22/04/2019).

A PI, elencou o que seria falado com os familiares, mas estava muito insegura para essa conversa porque não sabia qual seria a reação quando fosse falar das dificuldades e de todas as demandas presentes na sala de aula. Esse sentimento que a PI sentia era pela falta de parceria das famílias, pois ela já havia conversado e apontado várias vezes que precisava de colaboração, mas isso não acontecia e, algumas vezes, os pais ou responsáveis não gostavam quando eram chamados para isso. Mesmo assim, a mentora respondeu,

Foram muito pertinentes os itens que você mencionou, e sinto pela minha experiência como professora que alguns pais, realmente não têm paciência com a reunião ou estão mais preocupados com a bolsa família do que com a aprendizagem de seu filho. Mas,

independentemente disso, temos que mostrar a todos a importância da escola para as crianças, que eles precisam de uma educação de qualidade e a participação deles é de extrema importância para alcançarmos esse objetivo. Para isso, temos que recebê-los muito bem, pois esse bom acolhimento ajuda nessa aproximação e mesmo que alguns sejam duros, você pode ser firme sim, mas argumente, você tem que saber o que está falando com muita propriedade, pois isso vai deixando os pais confiantes do seu trabalho em sala de aula, vão começar a entender quais são os seus objetivos com os alunos, o porquê de suas atitudes e mais, porque você precisa da ajuda deles nessa caminhada (Fórum de interação, Mentora Micheli, 28/04/2019).

Num outro momento, a PI mencionou que a reunião não foi tão boa assim devido à pouca presença dos familiares, pois de uma sala com 30 alunos, apenas 11 compareceram, sendo que a maioria foram dos alunos que não têm problemas de aprendizagem. Dessa forma, esse contexto fortaleceu a ideia da PI de que realmente os pais ou responsáveis não estão preocupados com o desempenho escolar de seus filhos.

Ainda assim, a mentora colaborou com ideias de atividades em que ela poderia realizar pensando numa sala heterogênea e com muitas dificuldades como a de Alice.

Você terá como dar uma atenção especial para esses alunos com dificuldade. Pense comigo, se estes alunos estão esperando você para resolver a atividade, pode ser que realmente eles estejam precisando de sua ajuda. Então, primeiro você realiza uma atividade no coletivo ou uma parte dela. Depois, você pede que continuem a atividade ou você entrega uma outra atividade de mesmo modelo e vai acompanhando de mesa em mesa. Não é fácil, mas penso que esse é um caminho, você vai passando e fazendo a intervenção necessária. Então, primeiro você faz junto, dá o exemplo e depois, faz intervenção direta nas carteiras. Gostei do que você está fazendo quando explica cada parágrafo da atividade, eu sei que demora e demora mesmo!!!! Mas pense como se fossem alunos de 1º ano, que precisam realmente entender esse linguajar e aprender a terem autonomia. Demora, mas aos poucos, eles vão se acostumando e vão ter momentos que você vai ficar esgotada ou você irá ficar atrasada com o conteúdo, mas a sua aula precisa de qualidade e seus alunos precisam aprender... se eles forem apenas copiando as respostas até o final do ano, eles continuarão na estaca zero, não é verdade? E eu tenho certeza que não é essa a sua intenção, vejo a sua preocupação!!! Por isso, não desista!!! (Fórum de interação, Mentora Micheli, 28/04/2019).

Além do auxílio na organização e desenvolvimento das atividades, a mentora

pediu para que a PI compartilhasse o próprio planejamento semanal para que ela pudesse colaborar com a escolha das atividades. A PI compartilhou seu planejamento sem problemas e mencionou que as atividades planejadas nem sempre são colocadas em prática ou são replanejadas de acordo com o rendimento da turma. É importante mencionar que Alice não se sente insegura ao compartilhar tudo o que está sendo realizado na sala de aula, muitas vezes ela envia o que a mentora pediu ou envia por conta própria com a intenção realmente de ser auxiliada. Isso demonstra que ela realmente estava passando por dificuldades, com uma sala com muitas demandas, mas nem por isso deixou de tomar iniciativa, de buscar, planejar, conversar com colegas, com a mentora para melhorar esse contexto. É uma professora que estava pensando em cada aluno, nas suas dificuldades e em como poderia auxiliá-los, mas ao mesmo tempo sentia um desconforto com a falta de parceria das famílias e, segundo ela, a falta de vontade e de interesse dos alunos em estudar.

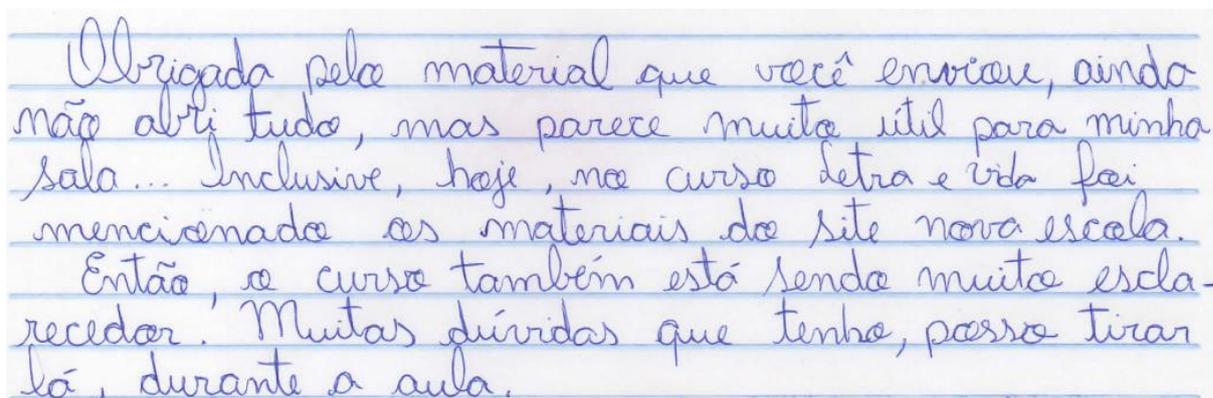
Ainda assim, no dia 15 de maio de 2019, foi a primeira vez que a PI mostrou um pequeno entusiasmo com o avanço da turma. Neste dia, no fórum de interação, ela foi descrevendo os alunos que avançaram muito, os que avançaram pouco, mas avançaram e ainda aqueles que estavam com dificuldades, apenas quatro.

Enfim, eles estão avançando. Meu objetivo é que até o final do semestre, todos estejam com a leitura em dia (Fórum de interação, PI Alice, 15/05/2019).

Dessa forma, as atividades propostas pela mentora em conjunto com a PI, todo o protagonismo da PI em pensar nas atividades, de acordo com os níveis de aprendizagem de seus alunos, seu esforço e dedicação começaram a surtir efeito, pois o que ela mais queria era que eles avançassem em suas aprendizagens, mas que também entendessem as regras da sala, a escutassem e a compreendessem, que estivessem motivados para aprender e, aos poucos ela estava alcançando os seus objetivos, mesmo com todas as dificuldades presentes.

Desde o início das interações com a mentora, a PI menciona a sua preocupação com o desenvolvimento da leitura e escrita de seus alunos. Dessa forma, a mentora ofereceu uma proposta de uma sequência didática retirada do site Nova Escola, desenvolvido para auxiliar nas práticas pedagógicas, sobre produção

textual. Esta sequência didática estava composta por 15 planos de aula e foi colocada para que a PI lesse e refletisse se seria um bom material para ser desenvolvido com a turma. Alice respondeu no dia 31 de maio de 2019, e é importante destacar que ela enviou sua participação no fórum num arquivo em PDF, mas com imagens de sua escrita a mão em folha de caderno, pois afirmou que estava com pouco tempo devido a sua rotina semanal e aproveitou um momento livre na escola para escrever à mentora.



Obrigada pelo material que você enviou, ainda não abri tudo, mas parece muito útil para minha sala... Inclusive, hoje, no curso Letra e Vida foi mencionado os materiais do site nova escola. Então, o curso também está sendo muito esclarecedor. Muitas dúvidas que tenho, posso tirar lá, durante a aula.

(Fórum de interação, PI Alice, 31/05/2019)

Percebemos que a PI demonstrou interesse pela sequência didática enviada pela mentora e conseguiu fazer uma relação positiva com o curso Letra e Vida. Portanto, ela sentiu que tanto o PHM quanto o curso seriam espaços onde ela poderia pedir auxílio, tirar dúvidas, trocar ideias, falar sobre suas dificuldades e demandas de seus alunos.

Após a realização das avaliações propostas pelo governo do Estado, a PI continuou a desenvolver as atividades de leitura e escrita com ênfase na pontuação e relatou que seus alunos continuam avançando em suas aprendizagens, mesmo que alguns sejam num ritmo mais lento. Além da parceria com a mentora, com as pessoas participantes do curso Letra e Vida, a PI continua dialogando com suas parceiras de trabalho sobre como desenvolver e planejar as atividades para a turma.

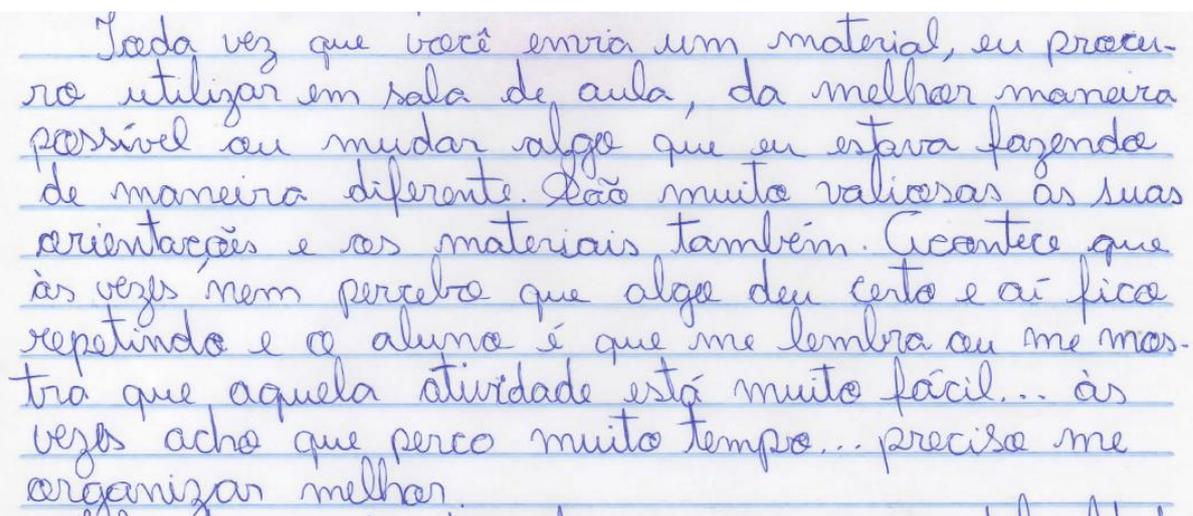
1 Conversando com as demais professoras das 2^{as} e das 3^{as} anos, decidi pautar a rotina de Português em leitura individual dos contos, onde

os alunos vão lendo e acompanhando a colega para, a cada parágrafo, outra colega continuar. Também estamos lendo diversos textos sobre animais, insetos, animais marinhos, entre outros a fim de que os alunos tenham familiaridade com esse tipo de texto, pois na segunda semestre e no início do 3^o ano serão muito utilizados. Nos dias de biblio.

(Fórum de interação, PI Alice, 31/05/2019)

Observamos na escrita da PI a constituição de sua autonomia quando ela pergunta para suas parceiras sobre o planejamento, mas decidiu o que seria melhor para que seus alunos avançassem. De acordo com Freire (2011), consideramos a autonomia docente como uma emancipação, como um processo que se dá no coletivo e baseado na ideia de um professor crítico-reflexivo, pois reconhece o seu papel transformador. Isso nos mostra que a autonomia do professor não ocorre de forma individual e solitária, ele não deve tomar para si toda a responsabilidade do desenvolvimento dos alunos. Assim, o diálogo com os pares proporciona uma compreensão e reflexão crítica do contexto, trazendo possibilidades de transformação.

Consideramos também a importância do trabalho colaborativo entre a mentora e a PI durante as interações.



Toda vez que você envia um material, eu procuro utilizar em sala de aula, da melhor maneira possível ou mudar algo que eu estava fazendo de maneira diferente. São muito valiosas as suas orientações e os materiais também. Conta que às vezes nem percebe que algo deu certo e aí fica repetindo e o aluno é que me lembra ou me mostra que aquela atividade está muito fácil... às vezes acho que perco muito tempo... preciso me organizar melhor.

(Fórum de interação, PI Alice, 31/05/2019)

Apontamos a importância que a PI mostrou com a troca de materiais com a mentora, mas nem sempre têm consciência de que o que está realizando e desenvolvendo em sala é certo ou não e dessa forma, sentiu que perdeu tempo ou estava desorganizada. Assim, Freire (2011), afirma que o pensar do professor envolve um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Portanto, é a reflexão crítica sobre a prática que possibilita uma transformação das futuras ações a partir do conhecimento construído em suas experiências (GIROUX, 1997).

Em seguida, Alice escreveu que, numa conversa com as outras colegas do 2º ano, utilizavam atividades diferenciadas e não apenas os livros “Ler e Escrever” e “EMAI”, e ficou em dúvida se deveria fazer o mesmo. Ela mencionou que os alunos iriam aprender a ler e escrever de qualquer forma, mas ao utilizar o material proposto pelo governo fica muito mais fácil, pois as avaliações são baseadas nesses materiais. Além disso, afirmou que o seu tempo é muito curto em sala de aula para ficar levando materiais diferentes e que ela leva apenas quando necessário, pois também tem consciência que em alguns momentos o material posto não é suficiente, principalmente, com os alunos que não avançam em suas aprendizagens.

Ressaltamos nesse contexto que a PI, por diversas vezes, foi protagonista e teve uma postura autônoma durante a sua prática pedagógica, mas estava presa ao sistema imposto quando fala do uso do material das avaliações com o

argumento de facilitar o seu trabalho. É importante destacar que essa facilidade retira, por diversas vezes, a responsabilidade do professor do seu trabalho intelectual, de planejamento e reflexão sobre os seus objetivos a partir de seu contexto e, sem ter consciência acabam apoiando a proletarização profissional (GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2012).

Em seu feedback a mentora respondeu,

Fico feliz que você esteja gostando das orientações. Na verdade, eu acredito que você desenvolve um trabalho muito bom, você tem autonomia, busca aprender, tira dúvidas com seus colegas, é preocupada com as aprendizagens dos alunos; e por isso, acredito que minhas contribuições são um algo a mais a partir do que você já faz, que é ótimo, mais que você pode utilizar em sala ou não, fazer as modificações necessárias pensando no contexto de sua turma Fórum de interação, Mentora Micheli, 04/06/2019).

Ainda que em alguns momentos a PI não tenha plena consciência de ações ou políticas que reduzem o seu papel a um profissional técnico dentro de uma burocracia escolar, ela tem ações de uma profissional que é protagonista e consciente de suas ações e compreende a importância da troca entre os pares para o seu desenvolvimento profissional e constituição de sua autonomia.

Queria te falar que na última aula do curso Letra & Vida, na sexta-feira, foi solicitado que fizéssemos uma atividade com os alunos e que depois fosse elaborado um relato pessoal sobre como foi aplicar essa atividade, o que deu certo ou não, quais mudanças faria, o que aprendemos e se utilizamos o conteúdo visto no curso. Então pensei que poderia te enviar também esse relato, você acha bom? (Fórum de interação, PI Alice, 10/06/2019).

Sobre o curso Letra e Vida, você tem gostado do curso? Pois eu achei que foi um curso que me trouxe muitas aprendizagens. Você também tem sentido isso? Se puder me enviar o relato da atividade escolhida e de como você a realizou seria bem interessante (Fórum de interação, Mentora Micheli, 12/06/2019).

Ainda sobre a importância dos pares para refletir sobre a prática, a PI ficou alguns dias afastada e uma outra professora ficou em seu lugar. Segundo a PI,

Então, ainda bem que o período de férias está chegando... Acredita que não bastasse a gripe, tive de ficar uns dias em casa por causa

de uma inflamação no pescoço/ombro... e ainda não passou... Bom, pelo menos o trabalho está rendendo. A professora que ficou na minha sala nos dois dias que precisei faltar, me disse que os alunos estão bem avançados na leitura e bem rápidos no raciocínio. Ela fez algumas atividades diferentes e me disse que a turma está com bom comportamento e comprometida com o aprendizado. Fiquei aliviada. E não é que ela também teve a percepção de que o Ryan sabe mais do que demonstra! Ela sentiu que ele não quer fazer mesmo as atividades. E olha que ela nunca tinha ficado na minha sala (Fórum de interação, PI Alice, 17/0/2019).

Eu estou gostando do curso Letra e Vida. Está me ajudando muito no dia a dia e também no desenvolvimento de atividades para os alunos. Com mais o seu auxílio, estou ficando mais segura na sala de aula, nos encontros com os demais professores e até fazendo questionamentos nos ATPC's! Muita evolução! (Fórum de interação, PI Alice, 17/06/2019).

Portanto, a reflexão sobre a prática possibilita ao professor descrever e analisar as suas ações e para isso, é importante que ele tenha esse espaço em conjunto com os pares, pois o ensino não é uma simples aplicação técnica de vários conteúdos propostos, pois nesses materiais não há todas as respostas que o docente necessita ter para lidar com os desafios do contexto escolar. Então, é necessário considerar que a reflexão e a prática reflexiva necessitam ser realizadas num coletivo, proporcionando a este profissional uma maior compreensão de sua prática e de seu papel transformador (ZEICHNER, 1992; PIMENTA, 2002). Acrescentamos que, ao ter compreensão de sua ação, o docente passa a promover a sua competência profissional e sua autonomia (CONTRERAS, 2012).

Em vista disso, a PI terminou o primeiro semestre feliz com o avanço de sua turma.

Então, finalizamos ontem o semestre e hoje foi a última aula do semestre, do curso Letra e Vida... Ufa! Foi bem corrido, mas pelo menos os resultados foram bem satisfatórios, e na reunião com os pais também percebi umas carinhas mais felizes... (Fórum de interação, PI Alice, 28/06/2019).

No meio do ano, a mentora Micheli precisou se afastar do PHM para se dedicar ao doutorado e outra mentora assumiu a sua função, a mentora Wuendy. A mentora também abriu uma nova aba no ambiente virtual de aprendizagem para interagir com a PI, como nas imagens abaixo.

Figura 6: Sala de interação entre mentora e PI.

The screenshot shows a Moodle interface with a breadcrumb trail: Painel > Cursos > Cursos de Extensão > PHM > S19_PHM > Aline. Below this, a user menu includes 'Início', 'Rhaysa', 'Cristiane', 'Aline', 'Professora Fernanda', 'Professor Wagner', 'Tópico 6', and 'Tópico 7'. The main content area displays a welcome message from 'Mentora Wuendy' to 'Aline', followed by a section titled 'APRESENTAÇÃO' with links to 'Fórum de Apresentação' and 'Diário Reflexivo Professora'. Below that is 'UNIDADE 1' with a link to 'Realizando um balanço das ações no primeiro semestre', and 'UNIDADE 2 - LEITURA EM FOCO' with a message from 'Aline' about deepening reflections on students' reading.

Bem-vinda **Aline**

Esta é nossa página de trabalho, realização de atividades e interação.

Conte comigo sempre.

Abraços,

Mentora Wuendy.

APRESENTAÇÃO

- Fórum de Apresentação
- Diário Reflexivo Professora **Aline**

UNIDADE 1

- Realizando um balanço das ações no primeiro semestre

UNIDADE 2 - LEITURA EM FOCO

Olá **Aline**, nesta Unidade 2 vamos aprofundar as reflexões sobre a Leitura dos alunos.

Há uma Pasta denominada *Leitura em Foco* com material de apoio.

Também trago a opção de uma sequência didática que pode ser realizada com os alunos e a Proposta de uma Tarefa para sistematização do nosso trabalho.

Há um Fórum de interação em que você pode ir comentando, trazendo sugestões e tirando dúvidas ao longo do trabalho.

Espero que você goste destas sugestões e lembre-se de que podemos ir construindo juntas esta unidade, adequando às reais necessidades dos alunos.

Um abraço,

Wuendy.

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle – UFSCar).

Já, com a mentora Wuendy, ao fazer um balanço de sua turma, ela voltou a falar de suas dificuldades com a turma composta por 27 alunos. Mencionou os dois alunos que ainda não estão alfabetizados e que não recebem apoio dos pais. O restante da turma está alfabetizada, mas apresenta muita dificuldade na leitura e escrita de textos. Além disso, mencionou que é uma turma faltosa, indisciplinada e tem problemas em seguir regras e comandas. A PI também aponta que é muito cobrada pelo seu trabalho.

A cobrança dos pais, da coordenadora e da Direção é bem grande em relação à formação de leitores autônomos (PI Alice, trecho retirado da atividade - Realizando um balanço das atividades do 1º semestre, 11/09/2019).

Deste modo, a PI continua com as mesmas angústias e preocupações no 3º bimestre, mesmo mencionando avanços em sua turma. Mas, ao escrever sobre quais sequências didáticas estava trabalhando para a nova mentora, ela mencionou a sequência didática sobre contos de fada proposta pela mentora Micheli, dando continuidade ao que já havia sido dialogado. Isso demonstra que a PI realmente viu o PHM e nas interações com a mentora, um espaço onde possa se desenvolver, aprender e transformar a sua prática.

A mentora Wuendy por compreender que as maiores dificuldades da PI eram com a leitura e a escrita de seus alunos, construiu uma pasta no AVA com o título “Leitura em foco”. Nessa pasta havia alguns textos, um vídeo sobre o tema leitura e sugestões de atividades. A partir da leitura destes textos a PI deveria responder questões sobre a temática e planejar uma sequência didática sobre a leitura. Ao responder as questões propostas pela mentora sobre a temática estudada, a PI, apesar de demonstrar dificuldades para desenvolver atividades de leitura e escrita com seus alunos, ao falar sobre o seu planejamento semanal, já desenvolvia várias atividades de rotina com a turma, fazendo uso da leitura e afirma que seus alunos estão avançando.

Apesar de não ler livros diariamente, para os alunos, praticamente todas as atividades demandam leitura e eu sempre peço para os alunos ler 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 (Atividade Leitura em Foco, PI Alice, 14/11/2019).

Quando consigo me organizar melhor, sempre levo os alunos na biblioteca ou então distribuo livros na sala mesmo para todos lerem e trocarem os livros entre eles. 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 Reescrita de Contos de Fadas, que é está programada para os dois semestres do ano (Atividade Leitura em Foco, PI Alice, 14/11/2019).

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 explicações (Atividade Leitura em Foco, PI

Alice, 14/11/2019).

Através desses trechos observamos que a leitura já faz parte da rotina da professora e que ela compreende a importância de seus alunos lerem e compreenderem o que estão lendo.

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. Mas, de qualquer forma, tento organizar a minha rotina para poder proporcionar mais momentos prazerosos de leitura aos meus alunos, percebo também que eles se esforçam cada dia mais pra vencer as dificuldades que se apresentam a eles no decorrer do aprendizado (Atividade Leitura em Foco, PI Alice, 14/11/2019).

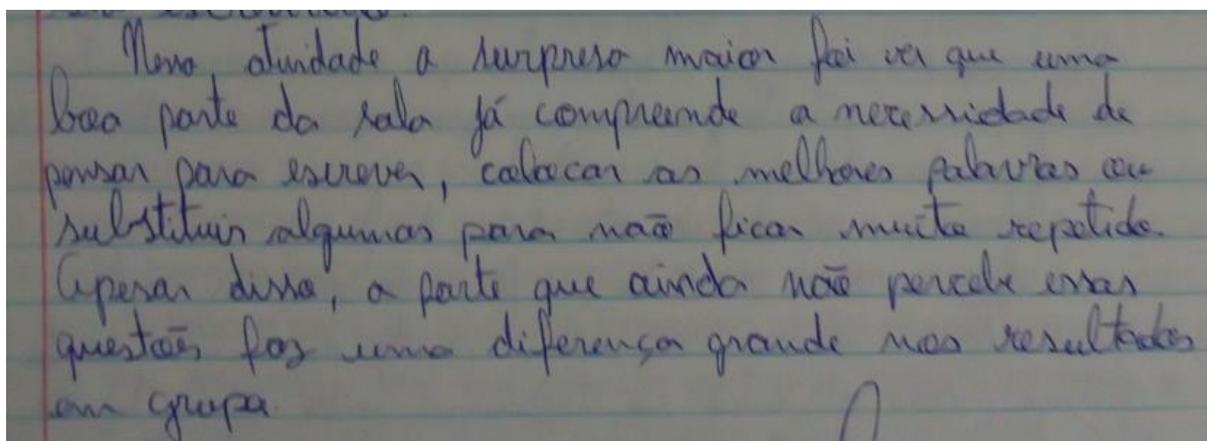
Ao escrever o feedback, a mentora reforçou como a PI é uma professora que valoriza a leitura em sua sala de aula.

Esta atividade muitas vezes torna-se mecânica na rotina do professor, mas ao parar para analisar sobre quais os objetivos da leitura, sobre seu desenvolvimento, os questionamentos realizados e principalmente a seleção de textos de diferentes gêneros textuais permite ao professor tornar a leitura uma prática significativa em suas aulas. Você demonstrou ter consciência da importância da leitura na rotina dos alunos e sabe adequá-la ao seu planejamento, relacionando à sequência didática do Ler e Escrever, por exemplo (Atividade Leitura em Foco, Mentora Wuendy, 09/12/2019).

Você está sempre preocupada em incentivar seus alunos e isso é fantástico!!! Parabéns também por ter a oportunidade de “tabular” os avanços dos alunos, contabilizando apenas quatro alunos que não localizaram a informação implícita no texto. Não se trata apenas de números, mas de acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos em diferentes habilidades, a fim de oferecer novas oportunidades de avançarem em seu aprendizado (Atividade Leitura em Foco, Mentora Wuendy, 09/12/2019).

Em seguida, a mentora propôs que desenvolvessem atividades relacionadas à correção da escrita dos alunos, pois é uma outra necessidade apontada pela PI. Assim, a PI deveria postar no AVA um texto de um aluno que considerasse com um bom desempenho e outro que precisasse ser aprimorado, para depois elencar juntas quais seriam as dificuldades apresentadas para prepararem uma atividade de revisão textual.

Para a devolutiva desta atividade, a PI aproveitou uma atividade que estava realizando no curso Letra e Vida sobre a reescrita coletiva da história de Chapeuzinho Vermelho. É importante registrar que após refletir sobre a atividade dada, a PI resolveu fazer algumas alterações, pois percebeu que poucos alunos contribuíram para a construção do texto coletivo e dessa forma, ela não conseguiu ter clareza de quem realmente estava compreendendo o que estava sendo desenvolvido. Então, ela resolveu dar a reescrita novamente, mas individualmente, ou seja, cada aluno deverá realizar a sua reescrita. Depois, analisando novamente as reescritas individuais, notou o avanço da turma, mas sentiu que muitos alunos ainda não conseguiram escrever coerentemente o texto, segundo ela, “se perderam na sequência da história”. Assim, ela fez novamente a reescrita, mas agora em duplas produtivas, pois um colega poderia ajudar o outro que apresentava mais dificuldades.



(Atividade Corrigindo textos na escola, PI Alice, 23/09/2019)

Em seguida, ela utilizou a primeira versão coletiva e apresentou aos alunos sem os parágrafos e pontuação, da forma que eles haviam ditado para ela. A partir desse texto coletivo, foi realizada uma correção de texto coletiva, em que os alunos deveriam reescrever a história, mas agora estruturando-o corretamente.

Não revisamos o texto inteiro, mas na próxima aula já conseguiremos finalizar. De início eu não imaginava como seria essa atividade de revisão coletiva, também porque normalmente fazemos individual e com textos pequenos. Mas também, após a leitura dos textos relacionados a esse assunto pode ampliar meu repertório sobre uma revisão de texto.

Ficou bem claro que eu estava cometendo muitas falhas ao olhar mais para as questões ortográficas do que para os demais elementos. Também, a revisão coletiva proporciona ao aluno uma visão ampla do texto e expõe as dificuldades dos colegas e que às vezes é a mesma dúvida de outro.

Enfim, achei muito interessante a atividade do modo que foi direcionada, pois ainda não conhecia e agora penso em trabalhar dessa forma com mais frequência, trazer textos pequenos e interessantes, a fim de que possa avançar com os alunos que ainda tem muita dificuldade em redigir textos.

(Atividade Corrigindo textos na escola, PI Alice, 23/09/2019)

Observamos que houve uma ampliação de repertório, pois a PI escreveu que ainda não havia trabalhado dessa forma com os alunos e afirmou que gostou, pois foi muito produtivo porque os alunos refletiram sobre a escrita de forma contextualizada. Alice, ao expor que nunca havia trabalhado dessa forma e que ao refletir sobre a prática percebeu que estava cometendo algumas falhas, nos mostra a importância do professor ter espaços para que isso ocorra cotidianamente. Dessa forma, ao refletir sobre a ação, há um aprimoramento crítico sobre as ações, estimulando ainda mais a reflexão e possibilitando transformações em sua prática. Quando o professor está consciente e comprometido com os processos de ensino e aprendizagem, construindo e reconstruindo sua prática, é um profissional autônomo (CONTRERAS, 2012).

Ao realizar um balanço do ano de 2019, reconheceu a sua preocupação em não atender às expectativas do PHM por afirmar ser um programa sério, mas que buscou realizar tudo com muito empenho dentro de sua realidade e disponibilidade. Para ela, dentre os quatro anos de experiência, esta turma de 2º ano foi a mais difícil.

Mas, sei também que poderia ter contribuído mais, exposto mais problemáticas em relação à sala de aula e ao aprendizado dos alunos, porém confesso que precisei falar do mais necessário naquele momento, pois em quatro anos em que estou atuando, essa foi a turma mais complexa e diversificada que tive. Muitos alunos sem terem se apropriado de alguns saberes necessários para uma turma de 2º ano e também uma rotatividade muito grande de alunos (PI Alice, trecho retirado da atividade – Realizando um balanço das atividades desenvolvidas em 2019, 07/12/2019).

Porém, no ano de 2020, a PI assumiu uma nova turma de 2º ano na mesma escola, mas afirmou que esta turma era mais avançada que a turma do ano anterior, por isso, tinha ótimas expectativas para os alunos, dos 31 alunos matriculados, apenas 4 não estavam alfabetizados. Ainda assim, logo no início do ano letivo a PI mostrou uma preocupação com esses alunos e logo pediu auxílio para a mentora para que a ajudasse a fazer com que esses alunos não alfabetizados avançassem o mais rápido possível em suas aprendizagens para que não ficassem tão defasados e aquém da turma. Algo que levantou sua preocupação logo no início foi o grupo de professoras que estavam lecionando, ficou preocupada por ser um grupo tão diversificado, com professoras novas na escola, sendo que algumas nem conheciam o material oferecido pelo governo do Estado. Portanto, sua preocupação estava, principalmente, em como seria o planejamento, diante da diversidade de contextos.

E assim as três, cheias de dúvidas, não conhecendo e não gostando muito bem do Ler e o EMAI, vieram hoje, falar que o ideal é que as quatro rotinas dos quatro segundos anos sejam feitas iguais! Eu achei um absurdo! Penso que não é possível fazer as rotinas iguais, pq são salas, professores e dificuldades individuais diferentes... (WhatsApp, PI Alice, 05/02/2020).

Além disso, perguntou para a mentora se uma dessas professoras poderia

frequentar o PHM porque acreditava que seria interessante para ela também.

E tb perguntar se essa pro que é efetiva poderia se inscrever no PHM, acho que seria de grande auxílio para ela... Eu me prontifiquei a ajudar no que for preciso, minha Coordenadora até conversou comigo, mas o que eu sinto é que essa pro não tá com aquele "gás" todo pra dar aula... E aí eu sou o oposto, então... tô sofrendo por antecedência... (*WhatsApp*, PI Alice, 05/02/2020)

Neste trecho a PI mostra a importância que o PHM teve para o seu desenvolvimento e quer que a companheira de trabalho também tenha essa oportunidade, até porque não consegue ver o mesmo entusiasmo que tem nesta professora e isso já começou a deixá-la preocupada.

Primeiro gostaria de dizer que admiro seu entusiasmo!!!! Você viu que a própria coordenadora pediu sua ajuda com as novas? Isso é muito positivo, demonstra sua segurança e experiência com os alunos (*WhatsApp*, Mentora Wuendy, 05/02/2020).

Sobre as professoras realizarem o mesmo planejamento, a mentora comentou,

Já vi professores trocarem atividades, sugestões, mas todos seguirem o mesmo planejamento é complicado. A sua coordenadora pareceu aberta para falar com você e pedir sua ajuda, então talvez você poderia dizer a ela que não se sente à vontade para seguir o mesmo planejamento que as demais professoras (*WhatsApp*, Mentora Wuendy, 05/02/2020).

Então... são muitos assuntos... Olha, eu não gostei nada, nada dessa proposta. A conversa que fica no ar é de que cada escola funciona de um jeito e elas "precisam" fazer desse mesmo jeito... Não gosto, tb, acho que é pq qdo eu ingressei, minhas atitudes foram totalmente diferentes! Imagina se eu ia olhar a rotina pronta de uma colega... Eu pedi sim muita ajuda e o que eu ouvi foi a mesma coisa: faz do seu jeito, não se preocupe em fazer igual ao do colega... (*WhatsApp*, PI Alice, 05/02/2020).

Analisando a escrita da PI, observamos que ela estava se sentindo incomodada com o fato de todas realizarem o mesmo planejamento pelo sentimento de que ela ficaria com a função de realizar a maior parte dele e as outras professoras por estarem inseguras ou como a própria PI escreveu "não estarem

com o mesmo gás que ela”, e apenas copiassem o que ela havia feito.

Tem os dois lados, a insegurança e a inexperiência, mas também a oportunidade de usar o trabalho do outro. Bom, como fizeram essa sugestão no final do dia, amanhã vou conversar com a Coordenadora e dizer que tô achando essas "meninas" muito inseguras... Eu sei que a gente pode mesmo se sentir insegura, mas tudo se resolve, parece até que sou eu a mais velha a lecionar... ! (*WhatsApp*, PI Alice, 05/02/2020).

A mentora escreveu para a PI ver o contexto com bons olhos, pois as companheiras de trabalho sempre a veem estudando, pesquisando, compartilhando atividades contextualizadas, demonstrando ter experiência e segurança em tudo que se propunha a fazer e, que ela havia se tornado mentora das outras professoras.

Além disso, a PI falou que iria começar a relatar todos os dias de aula, pois ela tirou essa ideia do curso Letra e Vida.

Outra coisa é que eu vou fazer um relato de todos os dias que tiver aula, já comecei e hoje vou terminar o segundo. Tive essa ideia no Curso Letra e vida, onde comecei a perceber que quando eu escrevo o que fiz, percebi tb o que poderia ter feito e não fiz, que aquela atividade não foi a ideal e assim relato mesmo o que aconteceu no dia, pq senão eu esqueço (*WhatsApp*, PI Alice, 05/02/2020).

Nesse trecho notamos a importância da escrita como um dos instrumentos de aprendizagem da docência, sendo que os relatos da PI podem ser considerados como diários reflexivos de sua prática pedagógica. De acordo com Mizukami et al. (2003), escrever possui um alto potencial formativo da docência, através da escrita podemos analisar sistematicamente o que escrevemos, organizar nossos pensamentos, retomar as experiências, compreender e refletir a própria prática. Dessa forma, a PI ao escrever sobre suas vivências diariamente pode tornar-se uma investigadora de si própria e da prática que desenvolve na escola (SOUZA et al., 2012).

Nas falas da PI, evidenciamos que neste ano ela está mais entusiasmada com a turma do 2º ano. Segundo ela, até aquele momento, foi a melhor turma que assumiu nesses anos como professora. Além disso, o curso Letra e Vida que ela

realizou no ano de 2019, foi importante para deixá-la mais segura, trazer novas práticas e reflexões sobre alfabetização e letramento, no entanto, logo no dia 05 de fevereiro, início das aulas, planejou atividades do curso para desenvolver com seus alunos.

Aproveitando o que aprendi no curso Letra e Vida, que conclui em 2019, iniciei com a cantoria de cantigas diversas e posteriormente a escrita. Escolhemos a “Dona Aranha”. Pedi auxílio para os alunos para escrever a cantiga na lousa e teve de tudo: as que já sabiam de cor, as que ficavam cantando desde o início para se lembrar da parte que tinha que ser escrita e aqueles que modificaram a música (Fórum de interação, PI Alice, 05/05/2020).

No dia 20 de fevereiro de 2020, a PI pediu ajuda à mentora com sete alunos que mesmo estando alfabéticos ainda apresentavam dificuldade em compreenderem o que liam e escreviam. Ela mencionou que queria ser mais “certeira” com esses alunos, fazer intervenções para que eles avançassem o mais rápido possível, sem perder tempo e para iniciar, já havia montado as duplas produtivas.

Essa semana já montei duplas "produtivas", mas ainda é cedo pra dizer se essas duplas serão produtivas mesmo. Umas três eu percebi que deu certo mesmo, observei os alunos trabalhando e se ajudando. Os demais ainda não funcionaram muito bem. São todos bem amiguinhos, não tem problemas de indisciplina, de um não gostar do outro, enfim, tem tudo pra dar certo. Mas acho que eu é que preciso acertar mais (Fórum de interação, PI Alice, 20/02/2020).

Verificamos como a PI apresenta características de uma professora crítica, pois ela tem consciência, por diversas vezes, de seus erros e acertos, mas continua se aperfeiçoando pela busca constante de sua crítica e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas (FREIRE, 2001).

Além disso, a PI se mostrou atenta e preocupada com o planejamento das atividades devido às mudanças no material Ler e Escrever e EMAI para 2020. No entanto, mencionou que durante o planejamento com os pares precisou ajudá-las para que compreendessem da melhor forma como foram separados os conteúdos e como seriam desenvolvidos.

Bom, ontem tivemos um momento para organizarmos as questões do planejamento. Eu já havia digitado, então foi só para conferir e fazer alterações. Elaborei também um cronograma de atividades do Ler e Escrever e do EMAI, durante o ano. As professoras novas não estavam entendendo muito bem a separação dos conteúdos, então deixei de forma bem detalhada. Também separei os cronogramas dos projetos e sequências didáticas para facilitar o acompanhamento das atividades (Fórum de interações, PI Alice, 27/02/2020).

Figura 7: Planejamento da PI Alice.

1º SEMESTRE				
2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
<p>- Leitura em voz alta pelo professor(a)</p> <p>- Reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita <i>10 SEM - 1 vez p/semana</i></p> <p>- Sequência Era uma vez um conto de fadas ... <i>10 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>Sequência Didática: Reescrita de contos de fadas <i>20 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>Leitura pelo estudante <i>10 SEM - 5 vezes p/semana</i></p>	<p>- Leitura em voz alta pelo professor(a)</p> <p>- Projeto: Cantigas <i>10 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>- Projeto: Receitas – um jeito gostoso de aprender a ler e escrever <i>10 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>- Bloco de Leitura parte 1 - Leitura colaborativa de leitura de poemas e de HQ <i>10 SEM - 1 vez p/semana</i></p> <p>(intercalando quinzenalmente) com Indicação Literária e Roda de leitores)</p>	<p>- Leitura em voz alta pelo professor(a)</p> <p>- Sequência Era uma vez um conto... <i>10 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>Sequência Didática: Reescrita de Contos de Fadas <i>20 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>- Leitura pelo estudante <i>10 SEM - 3 vezes p/semana</i></p>	<p>- Leitura em voz alta pelo professor(a)</p> <p>- Projeto Cantigas <i>10 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>- Projeto – Receitas – um jeito gostoso de aprender a ler e escrever <i>10 SEM - 2 vezes p/semana</i></p> <p>- Bloco de Leitura parte 2 - Leitura colaborativa de textos jornalísticos, textos de divulgação científica textos narrativos <i>20 SEM - 1 vez p/semana</i></p>	<p>- Leitura em voz alta pelo professor(a)</p> <p>- Sequência Didática “Nossa Língua-Parte 1” <i>10 e 20 SEM@TRC - 1 vez p/semana</i></p> <p>- Bloco de Leitura 1 e 2 - Roda de leitor, Roda de Jornal, Sarau ou Roda de poemas e Roda de Gibi <i>20 SEM - 1 vez p/semana</i></p> <p>(intercalando quinzenalmente)</p> <p>Leitura pelo estudante <i>10 SEM - 5 vezes p/semana</i></p>
<p>Observação: Durante o 2º ano, é preciso continuar cuidando dos estudantes que, ainda, estão com escrita não alfabética, logo, planejar e utilizar as atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. É preciso investir na atividade de escrita coletiva.</p>				

Fonte: Fórum de interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Sobre as duplas produtivas, mencionou que conseguiu acertar, mas que ainda continua preocupada com os alunos que ainda não estão alfabetizados.

Estava pensando o que poderia ser feito com esses alunos para

tentar ajudá-los a avançar em suas hipóteses. Talvez eu ainda precise mudar essas duplas ou trazer algum tipo de jogo, penso também em procurar outro tipo de atividade. Enfim, preciso ver logo uma forma de ajudá-los (Fórum de interação, PI Alice, 27/02/2020).

Em seguida, a PI apresentou outra demanda à mentora, agora sobre a forma em que poderia ser desenvolvido os diferentes gêneros propostos no Ler e Escrever, pois ela sente que são muitas informações para serem trabalhadas em apenas uma semana, pensou numa nova proposta, mas ficou insegura por não saber se vai funcionar ou não.

Outra situação é que, no material de estudo tem várias atividades para serem aplicadas e pedem que a gente trabalhe vários gêneros, sendo que às vezes, na mesma semana o aluno vai ter atividade com HQ, texto científico, poema, conto... Eu achei muita coisa, muita variedade de material na mesma semana. Estava pensando se não seria mais produtivo trabalhar cada gênero num determinado período, na sequência e não vários num período só. Por exemplo, de 4 em 4 dias, alternar o gênero e depois de todos passados, retornar e assim mesclar, mas sem misturar tudo numa semana só. Será que isso funciona? Pensei nessa hipótese, pois percebo que os alunos ficam meio perdidos a cada aula, quando troca de atividade (Fórum de interação, PI Alice, 27/02/2020).

No dia 28 de fevereiro, a mentora enviou um feedback à PI sempre reforçando como ela é uma professora dedicada e com muita iniciativa. Além disso, afirmou que a PI tem um perfil de professor reflexivo, pois tem uma postura de analisar a própria prática e refletir sobre os acontecimentos em sala de aula, pois analisa e aprende a partir da própria ação docente. Sobre a preocupação com os alunos que ainda necessitam avançar em suas aprendizagens, a mentora salientou a importância dos agrupamentos produtivos, da forma como ela já estava fazendo.

Você pode perceber que, mesmo sendo uma sala boa, há diversos níveis de hipótese de escrita dentre os alunos. Esta heterogeneidade é esperada, pois cada aluno tem o seu tempo de aprender. Uma das propostas para fazer com que os alunos avancem em sua hipótese são os agrupamentos produtivos, como você já iniciou o trabalho. Você solicitou ajuda com os alunos que não estão alfabetizados, mas acho que você já está fazendo muito bem este trabalho. Claro que a alfabetização é um processo único e individual e estes alunos levarão um tempo maior para acompanhar a turma, mas ao propor atividades em que todos possam participar, você está inserindo-os nas atividades da sala,

contemplando o trabalho com gêneros textuais, cumprindo seu planejamento e oferecendo momentos de intervenção para todos (Fórum de interação, Mentora Wuendy, 28/02/2020).

Dessa forma, também auxiliou a PI a realizar atividades paralelas, de acordo com o nível de aprendizagem de cada dupla, para que todos sejam atendidos e avancem em suas aprendizagens e deu uma sugestão de leitura de um texto oferecido aos professores pela Secretaria de Estado da Educação sobre agrupamentos produtivos “A organização dos alunos para as situações de recuperação das aprendizagens: uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula”, considerando que a problemática da heterogeneidade da sala, o trabalho com os agrupamentos produtivos auxiliará todos os alunos a avançarem em suas hipóteses de escrita, além de permitir o trabalho com um mesmo objeto (texto) para todos, adequando o planejamento e as intervenções necessárias. Assim, é importante compreender a formação dos agrupamentos produtivos e planejar situações de ensino que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita.

Sobre os gêneros textuais, a mentora orientou que se a PI tivesse a flexibilidade para trabalhar com os gêneros da forma que ela propôs, seria muito mais interessante, pois os alunos conseguiriam apropriar-se das características de cada gênero e seria mais produtivo.

No dia 06 de março, a PI relatou que tinha notícias boas para dar à mentora, pois aos poucos estava conseguindo progredir com seus alunos.

As notícias são boas para essa semana, estou aos poucos conseguindo progresso com os alunos. Iniciei o mês de março já com a rotina do Ler e EMAI. Apesar do cronograma estar bem cheio e apertado ao mesmo tempo, estou conseguindo me organizar com a rotina. Como minha sala é bem mista, no começo fiquei meio perdida e então, elaborei uma planilha para a rotina do mês inteiro. Ficou muito boa. Utilizo a estrutura do próprio calendário, um pouco ampliado e escrevi a mão mesmo toda a programação do mês. Dessa forma fico mais aliviada por não ter a correria de pensar na rotina toda semana, consigo visualizar o mês todo de uma só vez, consigo até mudar algumas coisas, mas como tenho o mês todo planejado, sei o que posso mudar, apagar, alterar, enfim, está facilitando meu dia a dia (Fórum de interação, PI Alice, 06/03/2020).

Verificamos nesse trecho, a importância do planejamento da PI, para que ela

se sinta mais segura e confiante para desenvolver as suas atividades. Além disso, o planejamento realizado pelo professor, mostra que ele tem uma percepção da necessidade de mudança, pois quem não sente vontade de planejar ou não acredita ser necessário, acaba reproduzindo o que já está posto. Agora, o professor que está envolvido, planeja, está atento, tem interesse em acompanhar e prever os passos para alcançar os seus objetivos com os alunos. Isso mostra que a PI está se constituindo como uma professora autônoma, pois se coloca no papel de um sujeito transformador de acordo com a sua prática, pois ao planejar, ela está decidida a mudar o contexto de sua sala de aula, pois sabe que tem um poder de fazer e realizar isso pelos seus alunos.

Quanto às atividades a serem aplicadas para os alunos, estou pesquisando bem e separando com bastante cuidado para que o resultado seja bastante produtivo, uma vez que o conteúdo é grande e o tempo é muito curto (Fórum de interação, PI, Alice, 10/03/2020).

Gostei muito de seus comentários, fazem refletir sobre a rotina e o dia a dia e também no contato com os alunos, nas explicações, nas correções (Fórum de interação, PI Alice, 10/03/2020).

É importante ressaltar essa colaboração entre a PI e a mentora para que a professora continue se sentindo segura dando subsídios para que se desenvolva de forma reflexiva e autônoma. Mesmo que a PI ainda apresente necessidades quanto à turma em que leciona, suas colegas de trabalho a procuram para pedir auxílio.

Aqui em Guarulhos, a Prefeitura está usando o EMAI e o Ler, mas verifiquei que nas avaliações eles não levam em consideração os conteúdos. Duas colegas que trabalham na Prefeitura me pediram um auxílio para elaborarem as provas bimestrais e os conteúdos são bem diferentes, não cheguei a questionar, mas elas disseram que é a diretora que aprova o modelo de avaliação que o professor elabora. Se ela não gostar, precisa refazer até ser aprovado (Fórum de interação, PI Alice, 10/03/2020).

Neste trecho, mesmo que esse contexto não se aplica à PI, observamos a falta de autonomia do professor ao elaborar as avaliações para a própria turma, pois é necessária a aprovação da diretora. De acordo com Contreras (2012), o

docente ao longo dos anos vem perdendo o sentido e o controle do seu próprio trabalho. Por isso é importante reconstruir nos professores sua esperança e dignidade, como sujeitos produtores de conhecimento e que possuem um papel transformador (FREIRE, 2013), e o PHM é um forte mediador para essa mudança de contexto.

Assim como a PI Gabriele, a PI Alice estava empenhada e planejando suas aulas, quando todos tiveram que entrar em isolamento devido à pandemia por causa do Covid-19, conseqüentemente as aulas foram paralisadas e voltaram de forma remota em junho de 2020.

Bom, como você já sabe, as aulas foram paralisadas. Fiquei um pouco triste, porque já tinha planejado tanta coisa. E o projeto, então! Acho que não vai dar para fazer como tinha planejado... Enfim, pelo menos temos tempo para replanejar (Fórum de interação, PI Alice, 17/03/2020).

Bom, agora recebemos a orientação para fazermos atividades que serão encaminhadas aos pais, para que nesse período de afastamento façam junto com as crianças. Recebemos do governo um modelo de rotina a ser seguido. Então, para hoje, vamos planejar essas atividades (Fórum de interação, PI Alice, 17/03/2020).

Assim, neste período de pandemia devido à Covid-19, as aulas passaram a ser remotas, fazendo uso das tecnologias digitais com o intuito de minimizar os impactos negativos na aprendizagem. E, para que esse modelo desse certo, era importante que os familiares estivessem presentes, mediando essa aprendizagem e ficando responsáveis por orientarem os seus filhos a realizarem as atividades (CARNEIRO et al., 2021). Segundo a mentora,

Infelizmente o planejamento e os projetos serão interrompidos por um tempo, mas logo poderemos retomá-los. Também não há como saber se os pais estão auxiliando os alunos nas atividades em casa, e tampouco podemos esperar que eles saibam orientar as crianças, alguns não tem tempo, pois talvez continuem trabalhando, outros não têm instrução/formação escolar para compreender as atividades propostas. Enfim, é um período de incertezas e compreendo sua preocupação. Nós professores podemos aproveitar este período para refletir sobre nossas aprendizagens e aprofundar nossos conhecimentos. Vamos também trocando experiências sobre alternativas para oferecer um suporte aos

alunos neste momento Fórum de interação, Mentora Wuendy, 28/03/2020).

Em vista disso, tanto a escola quanto o PHM entraram em recesso e no retorno das atividades, junho de 2020, a mentora pediu para que a PI relatasse em seu diário reflexivo como ela estava se sentindo com todas essas mudanças e suas atuais necessidades para que juntas pudessem criar estratégias para que os alunos continuassem avançando em suas aprendizagens mesmo que à distância.

Estamos nos reinventando. Tentando melhorar nossa prática, a fim de alcançar as famílias. Nesse sentido, penso que o acolhimento está acima da obrigação, do registro, pois, muitas vezes quando falo com uma família, percebo a preocupação deles com os estudos da criança, a vontade de expor como tem ajudado a criança nesse momento, mas também a incapacidade alcançar os objetivos de uma sala de aula. Procuro sempre tranquilizá-los e dividir essa responsabilidade, uma vez que também estamos de certa forma incapacitados de exercer nosso papel com eficácia. Nesse momento estamos todos nos ajudando, seja com áudios com palavras esperançosas, vídeos otimistas, figurinhas fofas do WhatsApp, encontros no Meet, Teams, Zoom... os tempos mudaram... (Diário Reflexivo, PI Alice, 21/08/2020)

Como consequência desse contexto, a mentora propôs uma atividade intitulada “Um paralelo entre as ações docentes no ensino remoto e presencial”, para que a PI refletisse um pouco mais sobre o contexto atual na sua prática pedagógica. Nessa atividade, a mentora pediu para que assistisse ao trecho indiciado da live proferida em 01 de julho de 2020 pelo Instituto Vera Cruz, com participação da Professora Dra. Telma Weiz intitulada “Reflexões sobre a prática docente: Práticas de alfabetização no ensino remoto”. A partir disso, ela deveria estabelecer diálogos com o contexto atual e pensar em como agir diante dessa nova situação. Para isso, a mentora lançou perguntas para que a PI pudesse responder e refletir sobre a temática.

De acordo com a PI,

Estamos vivendo um momento em que muitos profissionais tiveram que se reinventar, não só o professor. Mas para essa profissão parece que foi mais dolorido, pois está na essência do nosso trabalho o contato. O contato visual, perceber o aluno quando ele está bem ou não, ajudá-lo com seus pertences pessoais, correr

com uma troca de roupa quando ele se suja, dar e receber abraços diariamente... Ainda assim, o professor tem ressignificado suas práticas, mesmo que nem todos possam ser alcançados (PI Alice, trecho retirado da atividade – Um paralelo entre as ações docentes no ensino remoto e presencial, 28/09/2020).

Nesse processo de ressignificação, ela afirma o papel do professor nesse contexto de pandemia,

E ficou ainda mais evidente o papel do professor nesse momento tão atípico, complicado, tumultuado, uma vez que os pais não conseguem dar conta das demandas do cotidiano e mais as atividades escolares dos seus filhos. Dessa forma, penso que é o momento do professor mostrar, ainda mais, o seu melhor, participando da vida do aluno, conforme for possível, fazer realmente uma busca ativa e não só por ele, mas sim pela importância da escola, da educação na vida das crianças e jovens (PI Alice, trecho retirado da atividade: Um paralelo entre as ações docentes no ensino remoto e presencial, 28/09/2020).

Ao mesmo tempo em que ficou evidente o papel do professor para que continuasse sendo garantido o direito de estudar, mesmo que através de um ensino remoto, os professores esbarravam na falta de valorização do seu trabalho, das condições inadequadas de seu trabalho e falta de preparo para utilizar as tecnologias digitais. E mais, muitos dos estudantes não tinham acesso em casa a computadores e internet. Nesse momento, verificou-se que ainda que o professor fosse usuário da tecnologia, como garantir o uso pedagógico dos seus conhecimentos com os alunos? Portanto, ficou evidente a importância da formação dos professores para que estes pudessem desenvolver suas competências, modificar suas práticas pedagógicas para poder atuar no contexto atual.

Ainda com todos os desafios, Alice continuava muito otimista e mostra esse entusiasmo depois de ver o vídeo proposto pela mentora.

Mesmo que nem todos os professores consigam alcançar os alunos na sua totalidade, quando temos acesso a material como esse da professora Raphaele, ficamos ainda mais esperançosos de que podemos mudar essa realidade (Atividade - Um paralelo entre as ações docentes do ensino remoto e presencial, PI Alice, 28/09/2020).

A PI gostou muito do vídeo e como a professora desenvolveu a atividade

com os alunos. Depois, fez um comparativo com a sua prática no ensino remoto e mencionou o quanto seus alunos têm gostado de desenvolver as atividades de leitura e escrita, no entanto, até os alunos que eram mais tímidos na sala, agora se sentem à vontade para participar, gravar áudios e vídeos para ela com a atividade proposta. Ela busca fazer com que seus alunos continuem motivados, buscando atividades contextualizadas e interativas e, menciona novamente a importância do planejamento antecipado para auxiliar no desenvolvimento das atividades. Em conjunto, fala também sobre a importância da formação, da busca que o professor deve ter pelo conhecimento.

É fato que, se os profissionais, não só da área da educação, não se modernizarem ou encontrarem uma forma de se adaptar nessa nova realidade, ficará impossível de desenvolver um trabalho bem feito, bem organizado e eficaz (Atividade - Um paralelo entre as ações docentes do ensino remoto e presencial, PI Alice, 28/09/2020).

Consequentemente, revelou que suas horas de estudo estão contribuindo para refletir sobre todas essas mudanças. Neste ano de 2020, ela foi convidada pela escola para ser uma professora facilitadora, em que auxiliaria suas companheiras de trabalho de forma voluntária. Segundo a PI,

Com relação a oportunidade de ser um professor facilitador, tenho me esforçado para levar a meus colegas, informações e material de boa qualidade, para fazê-los refletirem sobre a importância dos estudos na carreira do professor, estudos esses que nos ajuda, a fazer um bom planejamento de aula, preparar uma situação de leitura agradável e prazerosa, contribui para a troca de informações entre colegas, o que enriquece também a nossa prática (Atividade - Um paralelo entre as ações docentes do ensino remoto e presencial, PI Alice, 28/09/2020).

Ainda assim, fala sobre o professor estar aberto a aprender, a estudar, deve ser curioso, ter consciência de que os professores precisam melhorar a sua prática de acordo com o ritmo da sociedade em que vivem e com o avanço das tecnologias e que fazer isso em grupo, de forma colaborativa é mais instigante e traz mais satisfação. Para isso mencionou o PHM,

Sempre penso no começo deste Programa, quase, quase desisti por conta de que teria que escrever muito, me abrir, falar sobre o

que eu sei, sobre o que eu penso e isso me inibiu, porém, não desisti. E esses dias, com tantas atribuições para fazer, escolhi fazer a atividade do PHM por ser mais fácil e prazeroso. Está aí um bom exemplo de que se a gente mudar nossos pensamentos e tiver boa vontade, quase tudo se torna fácil, pois eu ainda acho que não escrevo muito bem... (Atividade - Um paralelo entre as ações docentes do ensino remoto e presencial, PI Alice, 28/09/2020).

Salientamos como a PI destaca a importância do papel do professor e a necessidade de se reinventar ao atual contexto, além de relatar sua superação em relação ao PHM, revelando seu amadurecimento profissional.

Do mesmo modo que foi proposto à PI Gabriele, a PI Alice realizou a mesma atividade “Refletindo sobre a avaliação no atual contexto”. Para isso, foi sugerido para que ela assistisse a uma videoconferência “Avaliação Escolar: aprovação/reprovação em tempos de pandemia de coronavírus” e depois escrevesse refletindo acerca do processo avaliativo.

Quando podemos fazer o acompanhamento presencial do estudante, como ele está evoluindo, como tem resolvido suas atividades, quais suas dificuldades, fica mais fácil avaliar. Com essa nova rotina de aulas a distância, atividades sendo feitas com a ajuda dos pais, se torna mais dificultoso essa avaliação. No começo, percebia bem que os pais estavam fazendo as atividades para os seus filhos e assim ficava mais em dúvida ainda de como deveria agir para poder avaliar aquele estudante. Com o tempo, senti mais segurança em fazer aulas online, ao vivo, com cada estudante e assim poder aplicar atividades que poderiam demonstrar a sua evolução ou não (Atividade - Refletindo sobre a avaliação no atual contexto, PI Alice, 25/10/2020).

Percebemos neste trecho a dificuldade de se avaliar o aluno que está à distância devido a diversas variantes. De acordo com a sua experiência, a PI foi criando estratégias para que conseguisse visualizar a evolução de cada aluno dentro do que seria possível. Para isso, pediu a colaboração dos pais e orientou-os para que deixassem os alunos realizarem as atividades sozinhos para que ela pudesse avaliá-los e fazer as devolutivas de acordo com as dificuldades de cada um. Os parâmetros que a PI utilizou para avaliar os seus alunos foi de acordo como a Secretaria da Educação selecionou e divulgou as habilidades que seriam necessárias para que os alunos alcançassem neste ano para que não ficassem muito defasados no 3º ano.

Apesar dessas mudanças, o Governo enviará Avaliação Diagnóstica e Avaliação de Aprendizagem, para aplicarmos e reportarmos esses resultados para a elaboração de um calendário diferente em 2021, onde os estudantes terão direitos a recuperação das habilidades não alcançadas. Dessa forma, essa será uma das formas de avaliação dos estudantes (Atividade - Refletindo sobre a avaliação no atual contexto, PI Alice, 25/10/2020).

Independentemente disso, a escola, segundo a PI, não foi solicitado nada específico, os professores deveriam apenas preencher um documento informando a situação dos alunos com maiores dificuldades e quais ações estavam sendo realizadas. De qualquer forma, a PI acreditou que o momento da avaliação nesse contexto deve ser mais criteriosa para que os resultados sejam verídicos e para isso acontecer, o professor deveria estar com cada estudante no momento da aplicação para se sentirem mais seguros na divulgação destes resultados.

Na última atividade prevista antes da finalização do PHM intitulada “Presente, Passado e Futuro: Faces da constituição da identidade docente”, foi pedido para que a PI escrevesse um texto reflexivo sobre a sua identidade docente. Para isso, ela poderia visitar o próprio memorial de formação, ler o texto “Práticas educativas, memórias e oralidades”, assistir ao filme indiano “3 idiotas” que aborda elementos sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar e se embasar em alguns questionamentos realizados pela mentora, tais como:

1) De acordo com o texto “Práticas educativas, memórias e oralidades”, ensinar é um processo contínuo e a identidade docente vai se constituindo permanentemente. Como eu me formo/reformo, construo/reconstruo, faço/refaço, significo/ressignifico o ser professor?

2) Como você, professor(a), enxerga essas possibilidades e (trans)formações na docência?

3) Revisitando o seu memorial de formação, quais mudanças você pode observar em sua prática e em sua trajetória enquanto professor?

4) Como você se vê profissionalmente daqui a alguns anos?

Em sua escrita, a PI mencionou que já estava sentindo falta das conversas com a mentora devido ao programa estar chegando ao fim e falou da importância do PHM para o seu desenvolvimento profissional.

Bom, no início dos trabalhos eu estava muito preocupada se conseguiria dar conta de mais essa demanda, mas achei uma ótima oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional (Atividade - Presente, Passado e Futuro: Faces da constituição da identidade docente, PI Alice 13/12/2020).

Dessa forma, desde a minha formação e ingresso na carreira de professor, já procurava mudanças e melhorias no meu fazer pedagógico, sempre participando de formações, conversando com colegas, inserindo no meu dia a dia atividades significativas, práticas e facilitadoras do trabalho, seja em sala de aula ou nas demais demandas diárias de professor (Atividade - Presente, Passado e Futuro: Faces da constituição da identidade docente, PI Alice 13/12/2020).

Percebemos a preocupação da PI com o seu desenvolvimento profissional, por isso nunca parou de estudar, de buscar conhecimento, de entender e compreender melhor o contexto escolar para que pudesse auxiliar seus alunos com o objetivo de que aprendessem e melhorassem a cada dia. Para Contreras (2012), a competência profissional é uma das três dimensões (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional), reconhecida como uma qualidade necessária ao professor para que se torne capacitado para assumir suas responsabilidades.

Ainda que a PI sempre buscasse melhorias em seu desenvolvimento profissional, ela sempre sentia que não era suficiente, que sempre estava faltando algo na sua formação. Por isso sua vontade de aprender nunca cessava, diferente de algumas colegas, mas durante os anos, foi percebendo que nem todas eram assim.

Com o tempo fui percebendo que nem todos os colegas são avessos a mudanças e consegui expor paulatinamente algumas ideias que foram bem aceitas pelo grupo. Acho que isso faz parte do amadurecimento profissional também (Atividade - Presente, Passado e Futuro: Faces da constituição da identidade docente, PI Alice 13/12/2020).

A PI também escreveu sobre as dificuldades que muitos professores sofreram com as aulas remotas, pois todos foram obrigados a mudar a forma como trabalhavam e, mencionou que para os professores mais experientes, foi mais difícil ainda fazer uso das tecnologias digitais, já que estavam acostumados a uma forma de planejar e dar aula.

É mesmo muito difícil mudar de uma hora para a outra, mas estar sempre em desenvolvimento, procurar inovações, participar de formações é um hábito que nós professores, devemos ter uma vez que o mundo está a todo momento em transformação e na essência do nosso trabalho está essa responsabilidade de transformar pessoas em sujeitos pensantes, críticos que saibam transformar e se transformar também na busca de um lugar melhor, um mundo melhor (Atividade - Presente, Passado e Futuro: Faces da constituição da identidade docente, PI Alice 13/12/2020).

Além disso, a PI refletiu sobre a sua atuação nesses cinco anos de experiência como professora e afirmou que errou e acertou muito nesse tempo, mas que esses problemas em sala de aula ocorreram porque ainda não sabia planejar corretamente, com o tempo foi melhorando a sua prática e isso já não ocorre mais com tanta frequência.

O que eu tenho feito é refletir sobre o que não deu certo, anotar, fazer o registro e ir atrás do que pode ser melhorado e dessa forma consigo adquirir mais experiência, mais conhecimento e ajudar os alunos de forma significativa (Atividade - Presente, Passado e Futuro: Faces da constituição da identidade docente, PI Alice 13/12/2020).

Sei que todas essas buscas, todas essas tentativas de melhorar serão uma constante na vida de um professor, mas não também penso que a área da educação é bem ampla e que oportunidades sempre surgirão, mas por enquanto, gostaria muito de ser uma ótima professora alfabetizadora, com bastante conhecimento sobre essa temática e que pudesse realmente fazer a diferença na vida dos estudantes (Atividade - Presente, Passado e Futuro: Faces da constituição da identidade docente, PI Alice 13/12/2020).

Neste trecho, verificamos que a professora tem consciência do seu papel transformador e emancipatório, para si e para seus alunos. Ela apresenta uma visão que vai além da execução de atividades, pois junto com os pares questiona o que está posto, busca soluções e novos conhecimentos para construir um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos e ativos. Por isso, em sua trajetória no PHM, notamos que Alice é uma professora com muita iniciativa, pois estava em constante busca por melhorar a própria prática pedagógica. Os desafios e as dificuldades a impulsionavam a buscar respostas para suas demandas, mostrando o seu protagonismo diante do contexto vivenciado. Essas características, aliada ao seu processo reflexivo na e sobre a prática, reforça que a PI estava se constituindo

como uma professora autônoma.

4.3 Percursos das professoras iniciantes: aprendizagem da docência e constituição da autonomia docente

Os percursos das professoras iniciantes durante a participação no PHM revelaram-se, através das análises, fontes de dados para a compreensão da aprendizagem da docência e constituição da autonomia docente.

Ao analisarmos a história de vida das duas PIs, notamos que passaram por muitas dificuldades e obstáculos para se tornarem professoras, até porque não era a primeira opção de profissão, mas as circunstâncias da vida as levaram à docência. Ressaltamos que a PI Gabriele e a PI Alice ao entrarem no PHM, tinham quatro anos de experiência como docentes, sendo que as interações entre Gabriele e sua mentora duraram 2 anos e 3 meses e as interações entre Alice e suas mentoras, 2 anos.

Ao considerarmos as demandas apresentadas pelas professoras iniciantes em seus percursos no PHM, notamos muitas das características dessa fase da carreira, por exemplo, conhecer os estudantes, o currículo, o contexto escolar, os professores que atuam na escola, saber planejar e adequar o planejamento, desenvolver um repertório docente que a faça sobreviver na profissão, momentos de solidão e isolamento, falta de apoio na gestão e construção de sua identidade profissional (MARCELO, 2010). Portanto, tornar-se professor é uma complexa tarefa, ainda mais quando este professor quer tornar-se um profissional reflexivo e autônomo.

André (2018) afirmou que devemos reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra com o término do curso de Licenciatura, pois essa aprendizagem deve ocorrer ao longo da carreira, é dessa forma que o docente consegue vencer os obstáculos da profissão e pode continuar se desenvolvendo profissionalmente. Dispostas a aprender, as PIs Gabriele e Alice entraram no PHM com o intuito de estudarem e encontrarem o apoio para auxiliá-las em suas necessidades formativas.

Assim, no Programa, elas receberam o apoio das mentoras (professoras experientes), através de diálogos e muita colaboração num espaço estabelecido

para essa aprendizagem, as mentoras puderam auxiliar essas docentes a se desenvolverem profissionalmente.

Sobre as demandas apresentadas pelas PIs, encontramos muitas semelhanças. Ao analisarmos as narrativas, evidenciamos a preocupação das PIs com as salas heterogêneas, pois essa configuração trouxe dificuldades e desafios para que desenvolvessem o conteúdo referente ao ano, principalmente no primeiro semestre do ano letivo, ainda quando estavam conhecendo a turma. Reconhecemos que para um professor iniciante lidar com uma turma nova, indisciplina, currículo, gestão e uma sala heterogênea, não é uma tarefa simples, ainda mais quando essa turma é composta por, praticamente, 30 alunos e cada um num nível de aprendizagem.

Historicamente fomos educados a aprender de uma forma padronizada na qual não se valorizavam as diferenças individuais de cada aluno e sua história de vida. Hoje, entendemos que esta diversidade é algo inerente às relações humanas e os docentes devem ver esse contexto como algo rico e repleto de possibilidades. Assim, para auxiliar as PIs, as mentoras propuseram os agrupamentos produtivos, pois dessa maneira, as professoras teriam a possibilidade de realizar as intervenções de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Ressaltamos que as professoras conseguiram realizar essa proposta porque, logo no início do ano letivo, elas buscaram avaliar os conhecimentos dos alunos através de avaliações diagnósticas e observações em sala de aula para identificar suas aprendizagens e planejar boas atividades.

Dessa forma, grande parte das interações entre as PIs e as mentoras, foi a preocupação com a heterogeneidade da turma, porque os alunos não estavam todos alfabetizados e outros ainda não produziam textos. Assim, as PIs pediram muito auxílio com atividades de Língua Portuguesa, com o intuito de fazer com que seus alunos avançassem na leitura e escrita.

O desafio aumentava quando juntava a esse contexto as avaliações externas postas pelo governo do Estado de São Paulo. Conseqüentemente, os planejamentos das duas PIs eram feitos utilizando os materiais do Ler e Escrever e EMAI, para que o aluno fosse preparado para essas avaliações. Um dos dilemas apresentados por elas, era a falta de tempo em levar materiais diferenciados para a sala de aula, ao mesmo tempo, sabiam que o melhor era trabalhar as atividades desses materiais devido às avaliações. Então, junto às mentoras, foram propostas

atividades diferenciadas, mas também, uma reorganização das atividades desses materiais, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno.

Salientamos que junto à cobrança das próprias professoras em fazer com que seus alunos aprendessem e mostrassem um bom desempenho nas avaliações, tinha a gestão escolar que também exigia as responsabilidades burocráticas e o progresso dos alunos.

Ao analisarmos as narrativas das professoras, notamos a pouca presença da gestão para auxiliá-las em suas demandas. Tudo indica que não havia uma parceria colaborativa para que elas se sentissem mais acolhidas e seguras, algo tão importante para quem está no início de carreira.

As PIs mencionaram o apoio dos pares. Alice e Gabriele tiveram a oportunidade de poder trocar experiências, compartilhar materiais, dialogar, na maioria das vezes, de maneira colaborativa. Apenas a PI Alice passou a ter algumas dificuldades no relacionamento com os pares quando suas parceiras de trabalho estavam aparentemente inseguras para planejarem e decidiram que a PI deveria ter essa responsabilidade. Alice se sentiu desconfortável porque não sabia exatamente se era uma necessidade das professoras ou se elas estavam passando essa responsabilidade adiante e a deixando sobrecarregada, apresentando mais um dilema, pois ela não sabia como agir diante da situação.

Apesar do planejamento em conjunto com os pares, cada professora desenvolvia as atividades de acordo com o contexto de sua própria sala de aula.

Enfim, ainda sobre as parcerias, as PIs relataram a dificuldade do apoio de algumas famílias, principalmente, daqueles alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Sabemos da importância do envolvimento da família nesse processo, mas nem sempre isso é uma realidade devido aos problemas sociais, a pobreza extrema e aos contextos sociais.

Diante dessas semelhanças, ao analisarmos os percursos das professoras iniciantes, verificamos que são responsáveis, curiosas, protagonistas, apaixonadas, reflexivas e autônomas.

As PIs mostram-se responsáveis porque têm a consciência de que a formação não termina na Licenciatura, elas compreendem a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e que a aprendizagem da docência ocorre ao longo da carreira (SOUZA; REALI, 2020). Ainda assim, se propuseram a participar do PHM e, apesar de muitos desafios, não

desistiram, assim como afirmou a PI Alice. Durante esse período, tiveram a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente com o auxílio de uma mentora. Nessas relações colaborativas e compartilhadas, consideramos o diálogo e o respeito como elementos essenciais para que o processo de mentoria trouxesse aprendizagens. De acordo com Cesário (2021, p. 271), “por meio do diálogo a mentora pode conhecer os interesses, expectativas e os problemas vivenciados por sua PI para assim, auxiliá-las no enfrentamento e superação de dificuldades”, e buscar de forma colaborativa com a PI quais as melhores estratégias didáticas para as suas necessidades formativas.

Durante esse processo, as mentoras puderam oferecer sugestões de materiais de acordo com a demanda da professora, tais como: vídeos, livros, artigos, filmes, sequências didáticas e estratégias para o desenvolvimento das atividades. Além da análise de casos de ensino e memorial de formação que contribuíram para a aprendizagem da docência, oferecendo a possibilidade de refletirem sobre a própria prática. Junto a isso, os feedbacks enviados, a valorização e a validação das práticas pedagógicas compartilhadas e as reflexões ocorridas nesse processo mostraram-se importantes por oferecer sustentação à ação profissional das professoras iniciantes, pois “a formação de professores deve criar condições de democratização da construção de conhecimento e de emancipação profissional” (VIEIRA, 2014, p. 17).

Conseqüentemente, o PHM não só ofereceu essa sustentação na ação, mas também, intelectualmente e emocionalmente, pois “a prática de ensinar é caracterizada pelo risco, pela incerteza e pela vulnerabilidade” (DAY, 2014, p. 101).

Essa resiliência diária pode ser construída através de contextos educacionais que são caracterizados pela atenção e preocupação, sendo que todos os envolvidos devem ter uma expectativa positiva e elevada das aprendizagens e uma relação colaborativa. Dessa forma, ressaltamos que as PIs em seus percursos no PHM, mostraram-se resilientes diante de suas necessidades, evidenciando um comprometimento com a profissão diante de situações nem sempre favoráveis, tais como: falta de apoio da gestão e dos familiares, indisciplina, alunos em diferentes níveis de aprendizagem, avaliações externas, a pandemia devido à Covid-19, entre outras.

Assim, todas as características estão presentes na resiliência diária do professor e pode ser desenvolvida por fatores pessoais e profissionais e “pode ser

melhorada ou incapacitada pela natureza dos ambientes externos e internos em que trabalhamos, as pessoas com quem trabalhamos, a nossa força, crenças ou aspirações e os nossos propósitos morais/éticos” (DAY, 2014, p. 107). Nesse contexto, o PHM é um facilitador, pois contribuiu para trazer essa compreensão às PIs, do compromisso e do seu papel transformador, ainda que em circunstâncias adversas.

Nesse processo, salientamos a importância da reflexão, dos docentes que refletem sobre a própria prática com a intenção de modificá-la, de transformá-la, comprometidos em melhorar a aprendizagem de seus alunos e em se desenvolverem profissionalmente.

Em diversos momentos, durante a análise das narrativas das docentes, notamos situações reflexivas trazidas pelas próprias PIs ou em situações colocadas pela mentora, principalmente, através de questionamentos sobre a prática. Portanto, as perguntas realizadas não serviam apenas para identificar as demandas e as necessidades formativas das PIs, mas também, para que refletissem sobre a própria prática pedagógica. A partir do momento em que o docente se questiona ou é questionado, ele vai se libertando de imposições sobre as concepções de ensino e aprendizagem e unido ao trabalho em equipe e a emancipação intelectual e emocional, vai construindo a sua autonomia (CONTRERAS, 2012).

Assim, os professores desempenham um importante papel na construção do conhecimento pedagógico, pois refletem na e sobre a interação que se origina entre o conhecimento científico e a prática docente. Com relação ao aluno, refletem na e sobre a interação dele mesmo e o aluno, entre escola e a sociedade em geral. Dessa forma, os docentes não podem ser vistos como técnicos que apenas reproduzem e executam normas e receitas ou aplicam teorias exteriores à sua própria prática profissional e sim, como um profissional que têm um papel ativo na educação (ALARCÃO, 2005).

Compreendemos, portanto, que o professor deve ter consciência de seu papel reflexivo-crítico, mesmo que haja um currículo estipulado e vários procedimentos burocratizados. No caso das PIs, evidenciamos o uso dos materiais Ler e Escrever e EMAI e, as avaliações externas como fatores, por diversas vezes, limitantes como podemos observar nas narrativas. Elas compreendiam que eram um bom material e ao mesmo tempo que eles não eram suficientes para sanar as

dificuldades de todos os alunos devido aos diferentes níveis de aprendizagem. Por isso, a questão de usar o material posto ou modificá-lo ou ainda, trazer materiais diferenciados era uma dúvida constante, ainda mais quando elas se deparavam com as avaliações externas em que eram cobrados conteúdos desenvolvidos a partir desse material.

Os diálogos estabelecidos entre a PI e a mentora proporcionaram momentos nos quais elas puderam compartilhar ideias e estratégias para repensar as ações pedagógicas, a partir do contexto em que elas estavam vivenciando na escola.

De acordo com Freire (2016), o movimento entre o fazer e o pensar, o pensar e o fazer é chamado de reflexão, pois para refletir é necessário pensar para o fazer e pensar sobre o fazer. Dessa forma, para o autor, a reflexão vem a partir de uma curiosidade ingênua do professor sobre a prática docente. Com o tempo, devido a reflexão sobre a própria prática e através das experiências vividas, essa curiosidade torna-se crítica, portanto, a busca por ser um profissional reflexivo-crítico é algo que deve nortear a prática dos docentes e a própria formação continuada, de modo que possam conduzir às ações transformadoras e a construção de sua autonomia.

Devemos levar essas considerações para as mentoras que acompanharam as PIs, pois a reflexão é uma competência que deve ser dominada por todos os professores. Por isso, para que ensinassem as professoras iniciantes a pensarem reflexivamente foi necessário que as próprias mentoras aprendessem a pensar reflexivamente, afirmando quando mencionamos que a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos docentes não é individual, ela (a responsabilidade) se constitui no coletivo, assim como a autonomia.

Segundo Contreras (2012), existem três dimensões que são reconhecidas como qualidades necessárias ao professor autônomo: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Analisando o percurso das PIs no PHM reconhecemos essas qualidades através de suas narrativas. A obrigação moral está acima das obrigações que o trabalho demanda, ela está envolvida emocionalmente e socialmente com a profissão e compreende o valor de sua profissão e a valores como justiça, igualdade, ética e solidariedade. Assim, quando as PIs buscam meios para que todos os seus alunos aprendam, para que desenvolvam em seus alunos o senso de justiça, respeito, empatia,

solidariedade, ética, entre outras, elas apresentam uma obrigação moral com a profissão escolhida.

O compromisso com a comunidade também se apresenta, principalmente quando as PIs falam da presença dos familiares ou responsáveis como parceiros na educação dos estudantes e a importância da reunião de pais, pois a educação não pode ser pensada como responsabilidade apenas do professor, é uma responsabilidade social e de responsabilidade pública (CONTRERAS, 2012). Assim, as práticas das professoras não podem ocorrer de forma individual e solitária, elas estão trabalhando com pessoas e cada uma delas tem uma história de vida, por isso, é importante que o professor tenha espaços de reflexão com todos os envolvidos no contexto escolar.

A última dimensão está ligada às duas primeiras, pois para desenvolver a obrigação moral e o compromisso com a comunidade, é necessário ter competência profissional, pois só assim o docente terá capacidade de assumir suas responsabilidades. As PIs mostram que estão ampliando essa competência através da participação no PHM, de cursos, assistindo lives, buscando auxílio com os pares, lendo artigos, pois compreendem que a formação docente é contínua. Segundo Freire (1996), quanto mais tolerantes, transparentes, críticos, curiosos e humildes os docentes forem, mais assumirão autenticamente a prática docente.

Assim, ressaltamos que para um professor crítico-reflexivo a construção da autonomia não acontece de forma isolada ou individual, ela ocorre no coletivo, com o outro, ou seja, é uma condição, uma necessidade educativa. O diálogo, a colaboração e o compartilhar, para compreender a responsabilidade social e política, que tem em suas mãos e a possibilidade de transformação de si próprio e dos estudantes, diante de uma sociedade que ainda está marcada por desequilíbrios sociais, culturais, éticos, políticos e ambientais, constituem elementos fundamentais para a prática docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorar a trajetória da escrita desta tese possibilitou que eu pudesse revisitar a minha trajetória pessoal e profissional, além de permitir muitas reflexões sobre a minha prática, principalmente quanto ao desenvolvimento profissional docente ser um processo contínuo, ou seja, que deve ocorrer ao longo da carreira. Isso não foi possibilitado apenas pelas minhas experiências enquanto professora, mas também como estudante, mentora no PHM e pesquisadora, lugares nos quais eu pude compartilhar vários momentos de aprendizagem com os professores da universidade, tutores, colaboradores, mentores e principalmente, com as professoras em início de carreira.

Diante desse contexto, destacamos as PIs Gabriele e Alice e suas trajetórias no Programa Híbrido de Mentoria. Neste período estavam na faixa etária entre 30 e 51 anos, quando entraram no Programa tinham três anos de experiência como professoras e exerciam sua função em escolhas públicas, Gabriele numa escola municipal e Alice numa escola estadual. Além disso, observamos que ser professora não foi a primeira opção de profissão para as PIs, no entanto, elas possuem experiências profissionais em outras áreas. Sobre a escolha em exercer a carreira docente, Gabriele realizou o curso de Licenciatura em Pedagogia numa faculdade pública e Alice, numa faculdade particular.

Com relação ao início da docência, são professoras que apresentaram algumas das características dessa fase, por exemplo, o pouco apoio da gestão, planejamento a partir de um currículo estabelecido, indisciplina e ao mesmo tempo pensar em estratégias e práticas para os alunos aprenderem num contexto de turma heterogênea. Ainda assim, as PIs apresentaram uma visão positiva da profissão e são muito esperançosas e otimistas, sempre buscando aprender, se aperfeiçoando para enfrentarem os desafios da sala de aula. Além disso, as professoras tinham um bom diálogo com os pares, sendo um facilitador para a construção das ações docentes.

Com relação aos processos formativos, observamos que o PHM foi um importante espaço para o desenvolvimento profissional das PIs por possibilitar a articulação entre atividades virtuais e presenciais caracterizando-o como híbrido, a relação entre escola e universidade, diminuindo a dicotomia entre teoria e prática, propiciando um ambiente colaborativo de aprendizagem através de interações

entre as PIs e as mentoras numa proposta em que os professores eram ouvidos e suas falas e experiências eram valorizadas. Portanto, evidenciamos como as professoras precisam de formações continuadas nas quais possam compartilhar suas demandas, suas demandas formativas, que sua história de vida pessoal e profissional sejam valorizadas e autenticadas para que se sintam mais confiantes e seguras na profissão. Além disso, o PHM proporcionou a essas PIs momentos em que puderam refletir sobre a própria prática, condição fundamental para a constituição de sua autonomia.

Assim, a partir do que concluímos, verificaremos se os objetivos propostos para essa pesquisa foram desenvolvidos.

O primeiro objetivo específico “analisar se as demandas, desafios e dilemas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira se alteram ao longo da participação no PHM e como ocorre essa alteração”, foi importante para compreendermos essa fase da carreira, a do início da docência. Os professores, nas diversas etapas de sua carreira profissional vivem demandas e desafios, mas a bagagem da experiência pode oferecer meios para que os professores experientes lidem melhor com os problemas advindos do contexto escolar, diferente do professor iniciante. Por isso, os programas de inserção à docência, como os de mentoria, são importantes para auxiliarem os docentes a enfrentarem as dificuldades vivenciadas em sala de aula, através de ações que potencializam o desenvolvimento profissional e não os deixem desistir da profissão.

Nesse contexto, salientamos o apoio da mentora junto à PI, pois este passa a ser altamente potencializador quando esse professor experiente tem um amplo conhecimento para o ensino e a aprendizagem, seja responsável, comprometido com a profissão, seja empático, respeitoso e saiba ouvir o professor iniciante. Isso não significa que o mentor vá conseguir sozinho resolver todos os problemas das PIs e não deve se responsabilizar por isso. O inverso também é verdadeiro, pois os professores não podem se responsabilizar por todos os desafios que surgem na profissão. Por isso, estar juntos e manter essa parceria colaborativa permitiu que as professoras passassem pelas adversidades com mais otimismo, continuassem persistentes e demonstrando iniciativas para desenvolverem-se profissionalmente.

O segundo objetivo “analisar se há ampliação no domínio de seus conhecimentos, no planejamento e na condução das aulas, bem como indicativos de pertencimento a um corpo profissional”, observamos que as maiores demandas

das PIs estavam relacionadas ao conhecimento de conteúdo específico e ao conhecimento pedagógico geral. Verificamos que havia uma preocupação com os alunos que ainda não estavam alfabetizados e os que ainda não produziam textos ou produziam com muita dificuldade, mesmo com as intervenções planejadas pelas professoras. Outro fator que trouxe muitos desafios foi a pandemia devido à Covid-19 e vieram os questionamentos sobre como dar aulas e fazerem os alunos avançarem em suas aprendizagens nesse contexto. Neste sentido, novamente reiteramos a importância do PHM nesse momento para apoiar os professores nas demandas que foram surgindo. Num processo colaborativo, as mentoras puderam oferecer novos materiais, compartilhar práticas pedagógicas, referenciais teóricos e escutar as PIs nos momentos de dificuldade, possibilitando uma ampliação no domínio de seus conhecimentos, auxiliando no planejamento e nas formas de intervenção e na condução das aulas. É importante deixar claro que as PIs não eram obrigadas a colocar em prática o que era oferecido pelas mentoras, eram sugestões e depois de dialogadas as professoras poderiam usá-las ou modificá-las de acordo com o contexto de sua turma.

O terceiro objetivo “identificar e analisar como são construídos os processos reflexivos e indícios de autonomia na prática de professoras iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes do PHM”, observamos o processo de raciocínio pedagógico que está ligado à base do conhecimento para o ensino, ou seja, o conhecimento de conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. A partir das demandas apresentadas pelas PIs, as interações entre elas e as mentoras envolviam os processos relacionados às ações educativas e como os conhecimentos são colocados em prática no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo ocorre como um espiral, pois se inicia na compreensão de um dado conhecimento que se quer ensinar e termina numa nova compreensão. Nesse processo, as PIs passam pela reflexão.

Dessa forma, o PHM tem um papel importante no desenvolvimento profissional dos docentes a partir do momento em que abriu espaço nas interações entre as díades para envolver os docentes em processos reflexivos, possibilitando a análise da própria prática.

Um fator que contribuiu para os processos reflexivos foram as narrativas escritas, através dos fóruns de interação, tarefas, escritas de memorial de formação

e diários reflexivos, utilizados como ferramentas formativas. Assim, as PIs puderam rememorar a própria história de vida pessoal e profissional, significando e ressignificando suas experiências, conhecimentos construídos, crenças para pensar sobre a própria prática e poder transformá-la.

Nesses processos de construção é que a autonomia vai se constituindo, a partir da experiência e das decisões que vão sendo tomadas pelo docente. Sendo assim, o PHM, ao possibilitar que o docente pense a profissão a partir de uma postura baseada numa perspectiva dialógica, colaborativa e problematizadora, contribui efetivamente para a constituição da autonomia dos docentes, favorecendo a sua emancipação e o protagonismo na profissão.

O desenvolvimento dos três objetivos discutidos no decorrer da escrita da pesquisa possibilitou alcançarmos o objetivo geral deste estudo “analisar e compreender os processos reflexivos e a autonomia na aprendizagem da docência de professores em início de carreira no período em que participaram do PHM.

Portanto, ao retomarmos a questão da pesquisa “Quais as contribuições de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM) na mobilização de processos reflexivos para o desenvolvimento da autonomia de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira?”, constatamos que o PHM trouxe contribuições positivas para a aprendizagem da docência das professoras iniciantes, pois possibilitou momentos de inserção em processos reflexivos, favorecendo a constituição da autonomia, comprovando a tese defendida na pesquisa e que pode ser observada e analisada através das narrativas das participantes da pesquisa.

Os programas de mentoria podem ser definidos como um conjunto de atividades formativas desenvolvidas no período de indução docente com o objetivo de acompanhar os professores em suas primeiras experiências profissionais oferecendo apoio em suas necessidades formativas. Portanto, este professor iniciante deve ser acolhido e ouvido pelos pares num processo de fortalecimento do trabalho coletivo, na socialização profissional, na inserção da cultura escolar, da compreensão das normas, valores e comportamentos, nos próprios processos de ensino e aprendizagem e da reflexão favorecendo a autonomia e o desenvolvimento de suas competências profissionais.

Dessa forma, o Programa Híbrido de Mentoria se configurou como uma comunidade de aprendizagem, pois possibilitou a articulação entre escola e

universidade com menos hierarquias. Além disso, propiciou um ambiente, através do AVA, em que puderam ser colocadas em prática ações formativas, levando em consideração o contexto das professoras iniciantes. Salientamos que o Programa mostrou que a responsabilidade pela formação continuada dos professores é algo que deve ser compartilhado entre escola e universidade por ter um caráter coletivo e não individualizado.

O PHM, enquanto um Programa que auxiliou no desenvolvimento profissional docente, valorizou os processos reflexivos no qual as PIs e as mentoras estavam envolvidos, sendo fundamental para a aprendizagem da docência. Assim, os participantes do PHM puderam repensar a profissão e em formas de enfrentar os desafios presentes no contexto escolar de maneira colaborativa e constitui-se em um docente autônomo, consciente de seu papel transformador. Por isso, a importância de que programas como esse se tornem políticas públicas e possam contribuir com o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência de professores ao longo da carreira.

Assim, evidenciamos que a prática reflexiva e a autonomia não são um processo individual, é uma relação que ocorre entre o “eu” e o “outro”, portanto, ocorre na relação com os outros e em certas ações praticadas num movimento constituído de processos da construção da identidade docente. Por isso, a importância do trabalho colaborativo para que o processo reflexivo seja um instrumento de empoderamento e constituição da autonomia.

Por fim, terminamos essa pesquisa rememorando a narrativa de uma das professoras iniciantes logo no início de sua trajetória no PHM, fazendo referência à Paulo Freire, que apesar das dificuldades e da vontade de desistir, o que não pode faltar no vocabulário de um professor crítico-reflexivo, autônomo, consciente e apaixonado pela profissão é o verbo “esperançar”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AMORIM, Ivair Fernandes de. A docência administrada: problematizando a questão. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. 60, p. 701–737, 2016.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 595-608, set/dez. 2009

ANUNCIATO, R. M. M. O início da docência em dois países: reflexões em um fórum online. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019028, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6971>. Acesso em: 23 mar. 2022

ARAÚJO, Natália Maria de. **A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar. São Carlos, 2022.

BARROS, Janailza. Moura de Sousa. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCAR para o Desenvolvimento Profissional Docente: perspectiva de professoras iniciantes**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13946>.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Gestão Educacional e Escola e a Qualidade do Ensino. **Educação em Foco**, ano 22, n. 37 – maio. /ago. 2019 – p. 114-132.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Programa híbrido de mentoria: contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes**. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14989>.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732x024001249> acesso em: 22 de Julho de 2021.

CODATO, Marcos Vinícius Ferreira; GOMES, Paulo César. O processo de autoscopia como fonte de reflexão para a ação educativa em aulas de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 133–157, 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 2011.

COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico-geográfico de professor e a autonomia docente. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e90/ 1–27, 2021.

DAY, Christopher. **A Paixão pelo Ensino**. Porto Editora. Portugal, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Viviane Cristina. **Os docentes e o planejamento educacional [recurso eletrônico]: estudo de caso sobre o "Programa São Paulo faz Escola" em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP**. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

DÍAZ, Pilar Mingorance. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, Carlos (coord). **La función docente**, 2001, p. 85-101.

DOMINGO, José Contreras. **La autonomía del profesorado**. Ediciones Morata. Madrid, 2011.

FLORES, Maria Assunção FERREIRA, Fernando Ilídio. & PARENTE, Cristina. Conclusões e Recomendações, In M. A. Flores (org), **Profissionalismo e liderança dos professores**. Santo Tirso: De facto Editores, 2014, pp.217-236.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. Ciênc. Educ. (Bauru) 11 (2), Ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. /dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out/dez, 2017.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. IN: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento Profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 02, p. 425-442, maio/ago, 2018.

HUBERMAN, M.O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antonio (Org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, v.12, n.19, p.75-8. Dez.2011.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry. New York: McMillan College Publishing, 1994.

LACERDA, Nília Oliveira Santos; STRIEDER, Roseline Beatriz. Educação CTS e formação de professores: dimensões a serem contempladas a partir do modelo crítico-transformador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 25, p. 110–126, 2019.

LEMES, Fernanda Cristina Gaspar; EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Contribuições de Cochran-Smith & Lytle para a Formação de Professores: analisando conhecimentos e práticas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. V.1, n.1, 2020.

LIMA, E. F. de. (Org.) **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, Emília Freitas de, et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. In: **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, 138-160, jan. – jun. 2007.

LOUGHRAN, John. Professionally Developing as a Teacher Educator. **Journal of Teacher Education**, 2014, Vol. 65(4).

MACHADO, Micheli Fernanda. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2015.

MACIEL JUNIOR, Percy Fernandes. **Uma proposta de estudo da autonomia docente de professores de ciências e de matemática em exercício**. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, JAN/ABR 09.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características**. 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br>

MAYER, Luana Francine; KOERNER, Rosana Mara. As práticas pedagógicas e a autonomia de professores no contexto de ensino bilíngue de elite. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246542, 2022.

MEDEIROS, Camila da Rosa. **Que autonomia é essa? Uma etnografia com professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS**. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MIGLIORANÇA, Fernanda; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um Programa de Mentoria. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência:**

teoria e práticas. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 301-331.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, 2004.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio: Belo Horizonte**, v. 12, n. 03, p. 117-130, set-dez, 2010.

MOREIRA, M.; ZEICHNER, K. Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Portugal: **Edições Pedagogo**, 2014.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: ED. Unesp, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

OLIVEIRA, R.M.A.de; GAMA, R. P.. Desenvolvimento Profissional docente e narrativas. **Revista FAEEBA**, v. 41, p. 205-222, 2014.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; NETO, Pedro Savi. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 607–625, set. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de e VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação. Porto Alegre, v. 4, n. 2, 147-156, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**. Saberes da docência e identidade do professor. Rev. Nuances, vol III, setembro de 1997.

PINHO, Maria José de; ARAÚJO, Deusirene Magalhães de. Tecnologias Digitais na Educação Tocantinense: uma análise da contribuição para o professor. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 507–528, 2019.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raymundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p. (Coleção UAB – UFSCar).

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; BARROS, Bruna Cury de. O WhatsApp na formação de professores iniciantes no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCAR. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 344-357, 3 jul. 2020

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **E-curriculum**, São Paulo, v.12, n.01, jan./abr. 2014.

REALI, A. M. M. R. et al. Relatório FAPESP. São Paulo: FAPESP. 2018. 446 p. (Relatório final. Processo: 2016/25412-8. Divulgação restrita).

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v.104, n.4, p.842-866, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC - Camp.**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade Docente em Análise - especificidades dos Ensino Superior e não Superior. **Nuances - estudos sobre**

educação - ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. Giméno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SANTOS, Vera Xavier dos. Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira sobre autonomia. **Linguagem & Ensino**, vol. 5, n. 02, 2002, p. 141-164.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SCARINCI, Anne Louise; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida. Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 22, n. 4, p. 1063–1084, out. 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Augusta Teresa Barbosa; MENEGHETTI, Renata Cristina. O Projeto EMAI na Percepção de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: problematizando a questão da autonomia docente. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, p. e21026, 2021.

SHULMAN, L. S. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.9, n.2, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; BARROS, Bruna Cury; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, e46711, 2019

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre a história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Osvaldo de; TABOSA, Hamilton Rodrigues. A eficácia dos modelos de

recuperação de informações: um estudo particularizado na comunicação científica na web. **XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, 2015, João Pessoa – PB.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TANCREDI, R. M. S P.; MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, no 02, abril/2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of supranational policies of education**, nº 5, 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, 2015.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Hacia una formación disruptiva de docentes**: 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, 2018.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. **Teacher professional development: an international review of the literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. 2003.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, e4139111, jan./dez. 2020.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Keneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e

universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.