



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

BRENDA KARLA REIS DE CARVALHO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: um estudo com professores
da EJAII participantes do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar**

SÃO CARLOS
2026

BRENDA KARLA REIS DE CARVALHO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: um estudo com professores da EJAI
participantes do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Aline Maria de Medeiros
Rodrigues Reali

São Carlos
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Carvalho., Brenda Karla Reis de

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: : um estudo com professores da EJAII participantes do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar / Brenda Karla Reis de Carvalho. -- 2026. 225f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Banca Examinadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Rosa Maria Moraes Anunciato, Fabiana Marini Braga, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Renata Cristina da Cunha

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Mentoria docente. 3. Professor inciante. I. Carvalho., Brenda Karla Reis de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

ERRATA

Carvalho, Brenda Karla Reis de. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**: : um estudo com professores da EJAI participantes do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar, 2026. 225f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), UFSCar, São Carlos, 2026.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Brenda Karla Reis de Carvalho, realizada em 09/02/2026.

Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCAR)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCAR)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UPM)

Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha (UESPI)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus três filhos: Adryan Lucas, João Marcos e Zayon Enrico. Vocês fazem a minha vida ter mais sentido. Amo vocês.

AGRADECIMENTO

O momento de escrever os agradecimentos, para mim, é tempo de trazer à memória todas as pessoas e situações que fizeram parte da minha vida e que colaboraram para que esta tese fosse concluída. A elaboração deste trabalho trata-se de um compromisso profissional com a docência e de um desejo pessoal de desenvolver um projeto com mais autonomia, de aprender e de crescer em todas as áreas da minha vida. Sei que sem as pessoas boas que me cercam, esse projeto, que envolveu entusiasmo, alegria, disciplina e renúncias, jamais teria se concretizado.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois sem Ele nada sou e nada faço. Estou certa de que foi pela força do Senhor que consegui vencer cada desafio da minha vida. São tantas bênçãos concedidas que nem sei contar.

Quero expressar minha profunda gratidão ao meu amado esposo, Andrey, pelo apoio sem medidas, por levantar meu ânimo sempre e acreditar no meu potencial. Nossa família viveu uma transformação incrível durante este período, com a chegada dos nossos dois preciosos filhos (em 2022 e 2024). Foi através de nossa parceria, amor, afeto e compreensão que conseguimos superar limites e, assim, consegui concluir mesmo com todas as demandas da maternidade. Seu apoio incondicional e irrestrito foi a base que sustentou toda esta jornada de doutorado. Em inúmeros momentos de dúvida e cansaço, foi a sua capacidade de levantar meu ânimo, a sua fé inabalável no meu potencial e o seu incentivo constante que me deram a força necessária para seguir adiante. Sem a sua dedicação, o seu suporte prático no dia a dia, a sua paciência e a partilha de responsabilidades, esta conquista, neste momento, não teria sido alcançável. Você foi meu porto seguro e meu maior incentivador acadêmico. Esta tese é, em grande parte, um testemunho da nossa união e do nosso compromisso mútuo.

Sou grata pelos meus três filhos, Adryan, João e Zayon. Eles são a razão de tudo na minha vida. Não dá para dar um passo sem pensar na felicidade deles antes. Existe uma Brenda antes e outra depois da maternidade: mais forte, determinada, afetuosa, sonhadora e, por que não, mais estressada (risos). É tanto amor que não dá para explicar, mas procuro demonstrar isso todos os dias, sendo o porto seguro deles.

Agradeço à minha família: especialmente minha mãe, Lena, meus irmãos, Renan e Raquel, e minha cunhada Andressa (noiva do meu irmão). Sempre me apoiaram em tudo. Quando preciso estão à disposição para me ajudar no que quer que seja. Eu sou muito abençoada por ter vocês comigo. Do mesmo modo, meus sogros, Francisco e Socorro, que me tratam como uma filha; e à minha cunhada, Andressa (irmã do meu esposo). Me ajudam em tudo que preciso e cuidam dos meus filhos com todo amor e carinho. Sou grata a Deus

por ter vocês comigo. Se consegui terminar esse projeto, é porque tenho uma família que me acolhe e me apoia.

Minha gratidão aos meus amigos que, mesmo à distância, sempre estiveram presentes em minha vida, dando uma palavra de apoio, dividindo experiências, compartilhando conhecimentos e sonhos. Jéssica, Aline, Janailza, Laís, Carol, Estely vocês tornaram a jornada mais leve e divertida. Foi um presente ter conhecido vocês. Especialmente, quero agradecer ao Antonio Carlos, amigo querido que desde o início da graduação, esteve de forma mais próxima nesta jornada, mesmo estando longe fisicamente. Suas mensagens de suporte, motivação e amizade foram um alento ao longo desses anos.

Agradeço à minha orientadora, Aline Reali, por ser um exemplo de profissional e uma mulher de fibra. O tanto que eu a admiro não pode ser expresso em palavras. Ela acreditou no meu potencial e me deu a oportunidade de fazer pesquisa no Programa Híbrido de Mentoria. Tudo que aprendi sobre formação de professores foi com o incentivo e apoio dela. Nos meus momentos mais vulneráveis (pandemia, gestações e puerpérios), contei com sua compreensão, apoio e incentivos para continuar seguindo, firmemente, na minha jornada. Jamais esquecerei tamanha benevolência e comprometimento profissional. Seu compromisso, dedicação e amor pelo trabalho como professora e pesquisadora são impressionantes. É lindo de ver. Buscarei seguir esse caminho sempre.

Agradeço à professora, Renata Cunha, a primeira a me incentivar a fazer mestrado, quando ainda estava na graduação. Sempre me motivou a estudar, a me desenvolver profissionalmente com excelência. A admiração que tenho por você é imensa. Uma profissional dedicada, inteligentíssima e de um coração enorme. Me ajudou a entender e a amar o mundo da pesquisa científica e a importância desses conhecimentos para a docência. Hoje, concluo meu doutorado e, você, a primeira doutora que conheci, tem muita parte nisso.

Expresso minha profunda gratidão às ilustres professoras que generosamente dedicaram seu tempo e expertise para aprimorar a elaboração deste trabalho, atuando como membros das bancas de qualificação e de defesa. Meu sincero agradecimento a Rosa Anunciato, Ana Paula Gestoso, Lilian Ferreira, Graça Mizukami, Fabiana Marini e Renata Cunha.

Tenho acompanhado e admiro profundamente o trabalho e a trajetória acadêmica de vocês. É uma honra tê-las como referências em minha área de estudo. Agradeço imensamente pela leitura atenta do meu trabalho, bem como pelas contribuições inestimáveis e sugestões e encaminhamentos que foram cruciais para o amadurecimento e a solidez desta pesquisa. Agradeço por compartilharem seus conhecimentos e por tornarem o momento de defesa e qualificação uma experiência de aprendizado tão enriquecedora.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de estudos fornecida ao longo do doutorado, pois possibilitou minha permanência na pós-graduação.

Gosto de ser gente porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. ... Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente. (Freire, 2015a, p.52.).

RESUMO

Esta tese de doutorado aborda o desenvolvimento profissional docente de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) que participaram do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da Universidade Federal de São Carlos - SP (UFSCar). O PHM tinha como objetivo promover o desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira por meio da construção colaborativa dos conhecimentos, utilizando a mentoria como estratégia formativa. O referencial teórico está pautado em assuntos como: formação de professores; desenvolvimento profissional, docente e aprendizagem da docência; base de conhecimento para o ensino; processos reflexivos; conversas profissionais; programas de indução e mentoria e EJAI. A pesquisa teve como objetivo geral: analisar e compreender os processos de construção de conhecimentos de professores iniciantes em conversas profissionais com mentores. Os objetivos específicos foram: 1) descrever e caracterizar as conversas profissionais entre mentora/mentor e professores iniciantes; 2) identificar conhecimentos e processos reflexivos produzidos por meio das conversas profissionais; 3) analisar como as conversas profissionais possibilitaram a construção de conhecimentos; 4) explicitar os processos de raciocínio pedagógico da mentora ao longo das conversas profissionais. A pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação com a análise de dois casos. Mais especificamente, duas díades que envolviam a interação entre professor iniciante e mentor (a). A análise de cunho analítico-interpretativo teve como suporte as premissas da Análise de Prosa e o auxílio do *software* de análise de dados qualitativos *Atlas.ti*. Os participantes da pesquisa, caracterizados pelos codinomes Maramar e Atalaia, foram mentoreados por Delta e Teresina. As interações entre esses profissionais, denominadas de Conversas Profissionais, revelaram-se meios para processos formativos eficazes na construção de conhecimentos, promoção da reflexão, explicitação de momentos de reflexividade, expressão de necessidades formativas, estabelecimento de diálogo e relações de confiança e para a identificação do raciocínio pedagógico da mentora.

Palavras-chave: programa de mentoria; base de conhecimento; indução docente; conversas profissionais; professor iniciante; EJAI.

ABSTRACT

This doctoral dissertation addresses the professional development of teachers in Youth and Adult Education (EJAI) who participated in the Hybrid Mentoring Program (PHM) at the Federal University of São Carlos - SP (UFSCar). The PHM aimed to promote the professional development of teachers at different career stages through the collaborative construction of knowledge, using mentoring as a formative strategy. The theoretical framework is based on topics such as teacher education; professional and teaching development, and the learning of teaching; knowledge base for teaching; reflective processes; professional conversations; induction and mentoring programs, and EJAI. The general objective of the research was: to analyze and understand the processes of knowledge construction among novice teachers in professional conversations with mentors. The specific objectives were: 1) to describe and characterize the professional conversations between mentor and novice teachers; 2) to identify knowledge and reflective processes produced through the professional conversations; 3) to analyze how professional conversations enabled the construction of knowledge; 4) to make explicit the mentor's pedagogical reasoning processes throughout the professional conversations. The research was developed based on the assumptions of qualitative research in education, with the analysis of two cases. More specifically, two dyads involving the interaction between a novice teacher and a mentor. The analytical-interpretive analysis was supported by the premises of Prose Analysis and aided by the qualitative data analysis software Atlas.ti. The research participants, characterized by the pseudonyms Maramar and Atalaia, were mentored by Teresina and Delta. The interactions between these professionals, referred to as Professional Conversations, proved to be means for effective formative processes in the construction of knowledge, the promotion of reflection, the explication of moments of reflexivity, the expression of formative needs, the establishment of dialogue and trusting relationships, and the identification of the mentor's pedagogical reasoning.

Keyword: mentoring program; knowledge base; induction; professional conversations; beginning teacher; EJAI.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Facilitadores de conversas profissionais eficazes.

Figura 2 - Divulgação do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) no site Portal dos Professores

Figura 3 - Captura de tela do Atlas.ti - Códigos (codes)

Figura 4 - Captura de tela do Atlas.ti - Grupos de códigos (code groups)

Figura 5 - Rede de códigos do caso PI Maramar

Figura 6 – Captura de tela do AVA na atividade: (Atividade 3 – Mapas conceituais, AVA PHM, 2018)

Figura 7 – Mapa conceitual elaborado pelo PI previamente I: Água

Figura 8 – Mapa conceitual elaborado pelo PI previamente II: Água

Figura 9 – Mapa conceitual elaborado coletivamente com os estudantes: Água

Figura 10 – Mapa conceitual elaborado por estudante do 1º termo

Figura 11 – Mapa conceitual elaborado pelo PI previamente II: Parasitoses

Figura 12 – Mapa conceitual elaborado coletivamente com os estudantes:
Parasitoses

Figura 13 – Mapa conceitual elaborado por estudante do 3º termo

Figura 14 – Mapa conceitual elaborado por estudante do 3º termo

Figura 15 – Sala de acompanhamento do PI-Atalaia - M Teresina

Figura 16 – Sala de acompanhamento do PI-Maramar - M Teresina

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipos de Pesquisa

Gráfico 2 - Ano das publicações

Gráfico 3 - Etapa da carreira

Gráfico 4 – Matrículas na EJAII 2018-2023

Gráfico 5 – Distribuição de matrículas

Gráfico 6 – Dados de alfabetização no Brasil - censo 2022

LISTA DE SIGLAS

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP - Conversas Profissionais

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EAD - Educação a distância

EI - Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FPOAE - Formação de professores e Outros Agentes Educacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCK - Pedagogical Content Knowledge

PRP - Processo de Raciocínio Pedagógico

PHM - Programa Híbrido de Mentoria

PMO- Programa de Mentoria Online

PFOM - Programa de Formação Online de Mentores

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PI - Professor Iniciante

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIs - Professoras Iniciantes

ReAD - Rede de Aprendizagem da Docência

SD - Sequência Didática

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese dos artigos do Estado do Conhecimento

Quadro 2 - Descritores de profissionalidade

Quadro 3 - Princípios que orientam os processos de desenvolvimento profissional contínuo

Quadro 4 - Base de conhecimento para a mentoria

Quadro 5 - Cabeçalho do quadro de dados

Quadro 6 – Fases do processo analítico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): caracterização, marcos históricos e perspectivas atuais	45
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: sobre os elementos constituintes de um processo complexo	59
3.1 Desenvolvimento profissional docente.....	59
3.2 A reflexão e a construção de conhecimentos para a docência	71
3.3.1 Base de conhecimentos do mentor	82
3.3. Conversas profissionais: definição e implicações para o desenvolvimento profissional docente	86
4 ESCOLHAS E PERCURSO METODOLÓGICO	95
4.1 Cenário da pesquisa e participantes: Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar	96
4.2 Características da pesquisa e descrição metodológica.....	107
5 RESULTADOS	119
5.1 Caso I - PI Atalaia.....	120
5.2 Caso II - PI Maramar	159
6 DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS	181
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	206

1 INTRODUÇÃO

“O horizonte me pede pra ir tão longe. Será que eu vou? Ninguém tentou. Se as ondas se abrirem pra mim de verdade. Com o vento eu vou. Se eu for, não sei ao certo quão longe eu vou (Universal Music Publishing Group - Filme Moana: mar de altas aventuras, 2016)”

Nestas palavras iniciais, buscarei contextualizar como cheguei ao problema de pesquisa. Assim, relatarei situações pessoais e profissionais que me trouxeram para o Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mas buscarei fazer isso, dando continuidade à trajetória já relatada na dissertação de mestrado (Carvalho, 2021).

Na primeira vez em que ouvi, com atenção, a canção “saber quem sou” do filme *Moana: mar de altas aventuras*, fui tocada profundamente, pois me identifiquei com a letra. A protagonista do filme seguiu uma jornada de aventuras, desafios e emoções na busca de saber qual o seu propósito na vida. No seu percurso, ela descobriu que poderia ir muito além do que a sociedade e o contexto que a rodeava propunham.

Me encontrei da mesma forma quando decidi concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação da UFSCar em 2018, estava empolgada, mas com muito temor, pois sabia das renúncias que precisava fazer. Dentre elas: me afastar da minha família e abdicar do meu emprego sem ter garantias de bolsa. Mas eu queria muito continuar estudando e aprendendo minha profissão. Me sentia muito insegura e sentia que precisava aprender mais para me tornar uma boa professora. Não tinha consciência, na época, que minha identidade de professora já estava em construção. Eu queria mais. Queria sentir-me mais preparada. Característica de professora iniciante (que ainda sou). Hoje entendo que sou professora em contínua formação. Ser inacabada é o que me motiva a aprender mais a cada dia. Mas essas compreensões só foram se consolidando no decorrer do mestrado.

Embora o contexto do filme fale de uma missão e um propósito de vida em um sentido mais sentimental e heroico de uma pessoa que já nasceu com um chamado, consigo transpor esses versos para minha trajetória profissional, com cautela para não correr o risco de associar a profissão docente com uma missão e retificar ideias que contribuem para a desvalorização do magistério.

A minha preocupação em não contribuir com um discurso de desprestígio da

profissão reside no fato de entender que a docência necessita de uma formação estruturada como condição indispensável para o seu exercício. Não envolve nascer vocacionado ou dominar muito bem um assunto como sonda no imaginário de muitos.

Nóvoa (2017) contribui com essa discussão ao afirmar que a desprofissionalização da docência pode apresentar-se de formas diversificadas como nos discursos de eficácia que desconsideram as diversas facetas da profissão e focam somente nos resultados dos estudantes; nos baixos salários; na intensificação do trabalho docente; na burocratização do trabalho; nas condições de trabalho ruins; e na propagação da ideia de que saber bem um assunto é o suficiente para tornar-se professor.

Afastando-me, portanto, dos discursos que não valorizam a docência, continuo a dizer que com o apoio da minha família e de professores, que foram pontuais na minha formação, decidi sair do Piauí e ir para São Paulo fazer meu tão ansiado mestrado em Educação. Eu topei o desafio, que começou com um extenso processo seletivo composto por quatro etapas. Mas com otimismo, passei em todas as fases e iniciei o mestrado.

Foi um período de construções e desconstruções. Muitas vezes me senti confrontada, pois nos apegamos às nossas crenças. Não é fácil renunciá-las. É como se perdêssemos um pedaço de nós. É como sair de um lugar seguro, para caminhar na incerteza. Mas foi tão libertador quando me permiti aprender algo novo. Ter minhas pré-concepções confrontadas com a descoberta de novos textos, discussões em grupo e provocações dos professores permitiu o desenvolvimento de novas compreensões sobre o ensino, a aprendizagem e sobre mim mesma como profissional do magistério e pessoa em formação.

Se tem uma coisa que aprendemos na área de Formação de Professores é que precisamos analisar nossas decisões e escolhas como docentes. Entender as motivações e pressupostos que norteiam nossas ações. Assim, busquei fazer esse exercício comigo mesma. Não é fácil. É algo que busco praticar a cada dia não só como professora, mas como pesquisadora também. Aprender isso foi um marco para mim.

Uma das leituras mais marcantes para mim foi o livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação” (Gatti *et al.* 2019). Mais especificamente, o capítulo V: “Quem são os atuais estudantes de Licenciatura?”, que trata de exposição de dados

e explicações acerca das relações dos estudantes do ensino superior e os marcadores sociais de gênero, cor, raça e renda. Tomar conhecimento daqueles dados e me reconhecer dentro daquelas informações me fez refletir acerca da importância das políticas públicas de incentivo ao ingresso e permanência de jovens no Ensino Superior, pois essas medidas que permitem que pessoas como eu cheguem ao ensino superior e consigam permanecer e concluir seus estudos. Isso é justiça social!

Este termo: “justiça social” tornou-se chave para mim. Uma das aprendizagens mais marcantes nesse tempo na UFSCar foi construir, de forma mais sustentada, o entendimento de que o campo de estudos da Formação de Professores e a Educação Básica estão (ou deveriam estar) firmados na ideia de promoção da justiça social e no compromisso com a aprendizagem dos discentes. Os textos de Zeichner (2008) estudado na disciplina de Formação de professores ministrada pelas professoras, Aline Reali, Ana Paula Gestoso e Rosa Anunciato e a disciplina de Estudos Avançados em Formação de Professores com a professora Maria Alfredo da Universidade do Minho - Portugal foram os elementos disparadores dessas compreensões. Essas são apenas algumas menções de momentos marcantes durante o mestrado.

A escrita da dissertação também foi um processo de muitas aprendizagens. Desde a preparação da pesquisa, as reuniões de orientação até a efetivação escrita do texto final. Destaco que o desenvolvimento da pesquisa de mestrado foi realizado em um período tenso da humanidade: a pandemia da Covid-19¹. Foi um tempo de medos, inseguranças e incertezas. Não só no cenário humanitário, mas no político também. Foram momentos angustiantes para a Saúde e para a Educação.

Com a instauração das medidas de isolamento físico na universidade, assim como em muitos outros estabelecimentos, voltei de São Carlos para Parnaíba - para o seio da minha família. Destaco que isso tornou o processo de pesquisa mais leve, considerando todo o cenário de caos proporcionado pela Covid-19. Trabalhar durante

¹Conforme o site oficial do governo brasileiro: “a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 10 jul. 2024

a pandemia foi um período de resistência e, sobretudo, de resiliência.

Fazer parte da linha de pesquisa de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais fez-me sentir privilegiada. Pois as professoras Ana, Rosa e Aline fizeram o possível para nos manter motivados e engajados. Participar das aulas da pós-graduação no Ensino Emergencial Remoto exigiu muito de todos os professores, mas com muita calma, dedicação e empatia as professoras conduziram nossos processos formativos. Ensinando-nos que o respeito, o cuidado e a compreensão fazem parte da Formação de Professores e da Formação Humana.

Neste percurso formativo, tenho aprendido a importância do tempo para amadurecer concepções, conceitos e teorias. No início do mestrado, eram muitas informações novas e muito conhecimento sendo construído simultaneamente, e de forma intensa. Às vezes temia não conseguir me apropriar de tais saberes tão densos.

Mas com o passar do tempo de dedicação às leituras e aos momentos de compartilhamento em grupo, tudo foi fazendo sentido. Hoje, entendo de forma mais nítida que a aprendizagem é processual; que precisa de constância e tempo de reflexão para maturação das ideias. Entender isso, me deu tranquilidade e paciência para aprender com serenidade e mais consciente de processo.

Fazer a pesquisa do mestrado foi um desafio que me tornou uma profissional melhor. Mais aplicada e dedicada, pois um trabalho como esse exige qualidade e rigor. A pesquisa de mestrado teve por contexto o programa intitulado: Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Experientes e Iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)². Estar presente nas reuniões do PHM, foi um período de aprendizagens importantes. Eu havia acabado de finalizar a graduação em Letras/Inglês na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, e tinha tido pouca atuação em sala de aula. Por isso, foram vivências marcantes para minha formação. (Nesta parte introdutória, explicarei de forma sucinta acerca do programa, pois pretendo aprofundar esse assunto em uma seção específica para este fim).

O PHM² foi um programa de mentoria cujo objetivo foi promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes por meio da construção colaborativa de conhecimentos. Esse programa começou com a pesquisa-intervenção financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de

² Número do processo FAPESP: 2016/25412- 8. Coordenação: Prof.^a Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

São Paulo (FAPESP) na linha de auxílio à pesquisa-Programa Ensino Público.

Além do PHM (2017 a 2020) já haviam sido ofertados outros dois programas de mentoria: o Programa de Mentoria Online (PM) de 2004 a 2007 e o “Programa de Formação Online de Mentores (PFOM)” de 2014 a 2016. Ao longo desses anos, as professoras da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais têm se dedicado ao estudo dos programas de indução na formação de professores da Educação Básica nas diferentes etapas das carreiras. Esse é um trabalho de alta relevância social, pois já existe um amálgama de estudos que falam sobre a necessidade de formação e acompanhamento durante a inserção profissional.

Quando ingressei na UFSCar em 2019, comecei a participar dos encontros presenciais com as mentoras (professoras experientes da Educação Básica), pesquisadoras da UFSCar e com as tutoras - que acompanhavam as mentoras no ambiente virtual de aprendizagens (AVA). Nesses encontros, pude presenciar momentos formativos riquíssimos ao ouvir as mentoras contarem suas vivências como formadoras e professoras; pude compreender que as situações na sala de aula podem ser desafiadoras até para professoras experientes. Isso me fez entender de forma prática a necessidade de uma formação contínua. Conforme Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p.79) “entre as características da docência, está a de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida”.

Além das reuniões com as mentoras havia os encontros de planejamento do programa e das ações formativas para as mentoras. Tais momentos eram riquíssimos também, pois proporcionam ricas reflexões, análises, tomadas de decisões. Estar presente foi muito relevante para eu poder entender os processos relacionados aos programas de indução, bem como aprender os pressupostos teóricos que fundamentam o PHM.

As vivências no PHM, suscitaram em mim o desejo de fazer pesquisa no programa. Logo no mestrado, o cenário da investigação foi o PHM (Carvalho, 2021). Analisei as aprendizagens profissionais de tutora atuantes no PHM. O instrumento de coleta de dados foi uma narrativa escrita acerca dos momentos marcantes vivenciados pelas participantes que foram fontes de aprendizagem. A realização desta pesquisa foi um marco para mim. Foi desafiador, mas pude construir mais autonomia e responsabilidade. Elementos essenciais para um pesquisador.

Realizar a pesquisa do mestrado foi o primeiro passo para eu embarcar no mundo dos estudos acerca dos programas de indução, da aprendizagem colaborativa, da base de conhecimento para o ensino e de outros temas inerentes ao desenvolvimento profissional docente. Portanto, durante o processo de finalização do mestrado, muito realizada e contente com todo o processo que havia vivido e por tudo que havia aprendido, decidi dar continuidade aos meus estudos e concorri a uma vaga no doutorado na mesma linha do PPGE da UFSCar. Tendo sido aprovada, iniciei meus estudos no doutorado em agosto de 2021. Ainda durante a pandemia e grávida de, aproximadamente, dez semanas do meu segundo filho.

As aulas começaram no formato ensino emergencial remoto, foi um desafio para todos. Professores e estudantes. Todas as disciplinas foram cursadas nesse modelo para cumprir as medidas de isolamento físico. Destaco que mesmo com a distância e a conjuntura, as aulas eram frutíferas, pois os professores dedicaram-se para manter a qualidade das aulas. Mas, nem sempre foi fácil manter uma rotina de estudos em casa. Sendo mãe de família, muitas vezes me via imersa em um turbilhão de demandas. Senti falta do ambiente físico acadêmico. Um espaço específico para exercer minhas tarefas de pesquisadora. Mesmo com todos esses desafios, sentia-me grata por estar com minha família e com saúde. Pois no contexto pandêmico, eu fui agraciada por estar bem entre os meus familiares.

O mestrado foi um ponto de inflexão na minha trajetória. Foi um período marcado por aprendizagens relacionadas ao âmbito da Formação de Professores que me fizeram chegar até os questionamentos de pesquisa. Pesquisar no PHM fomentou o interesse pelos estudos acerca do início da docência. Essa etapa consiste em um dos momentos mais marcantes dos processos de desenvolvimento profissional docente ao ser provido de aprendizagens intensas. Ocorre num momento de transição da posição de aluno para professor. No entanto, é também demarcado por desafios e dificuldades. A título de definição, professores iniciantes são aqueles recém-graduados e possuem, portanto, certificação para adentrarem na carreira e assumirem as responsabilidades da profissão (Cruz, Farias, Hobold, 2020).

O cerne das ações do PHM era voltadas para os iniciantes, pois no cenário nacional existe uma lacuna de programas que se voltem para os processos de acompanhamento e promoção de aprendizagens no início da docência. Não é uma regra, mas esse período pode ser permeado por desafios, dificuldades, tensões,

angústias e inseguranças. Sentimentos e emoções, que se não forem bem gerenciados, podem ser determinantes para permanência na profissão (Cruz, Farias, Hobold, 2020; Rinaldi *et al.* 2022).

Papi e Martins (2010) salientam que é nesse ponto da carreira que os professores iniciantes fazem importantes decisões acerca do futuro na profissão. A depender das situações encontradas nas escolas, essa etapa pode ser mais difícil ou mais amena. Alguns dos fatores que influenciam em tais circunstâncias podem incluir o tipo de apoio que recebem de professores veteranos e da equipe gestora, a forma como os processos de aprendizagem são gerenciados e as relações interpessoais estabelecidas entre pares e alunos. Isto posto, percebe-se como o início na profissão pode ser complexo.

Um estudo realizado por Rinaldi *et al.* (2022) teve por escopo analisar as demandas formativas dos 199 professores iniciantes e ingressantes que se inscreveram no PHM entre 2018-2020. A investigação culminou em resultados relevantes para a compreensão de como os professores se percebem nesse início em relação às suas demandas formativas e quais suas projeções futuras acerca da profissão e do programa. Esses elementos reforçam a necessidade de programas de indução. As autoras deram ênfase à distinção entre professores iniciantes e ingressantes (Cruz, Farias, Hobold 2020). Os ingressantes se diferenciam, pois já possuem experiências docentes, porém estão adentrando em um cenário educacional diferente e novo. Seja etapa de ensino, modalidade ou instituição.

De acordo com o referido estudo, os docentes inscritos no PHM eram atuantes na educação pública e privada, compreendendo as diferentes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; incluindo a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Esse público foi proveniente de quatro regiões brasileiras: Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul.

Concernente aos contextos de trabalho desses docentes, destacaram-se os seguintes desafios: carga-horária extensa, falta de apoio dos pares, trabalho em dois turnos e dificuldades de equilibrar o profissional e o emocional no exercício do magistério (Rinaldi *et al.* 2022).

Em relação às motivações que levaram os professores a se inscreverem no programa, destaca-se que os iniciantes expuseram, de modo majoritário, razões voltadas para as demandas específicas da sala de aula e das práticas pedagógicas,

destacando-se as necessidades mais urgentes referentes aos estudantes, à relação teoria e prática aos processos de ensino. Por sua vez, os ingressantes apresentaram motivações relacionadas ao ser professor e à profissão docente; ademais indicaram desejo de construir novos conhecimentos e de formação para novos desafios da sala de aula (Rinaldi *et al.* 2022).

As expectativas dos docentes sobre o PHM foram:

receber apoio, auxílio, ajuda nas dificuldades, nas dúvidas, nos desafios do dia a dia docente/da profissão; refletir sobre a profissão e prática; adquirir autonomia/segurança em sala de aula; ampliar o repertório de conhecimentos, habilidades e estratégias/metodologias de ensino-aprendizagem; aprender e compartilhar conhecimentos, experiências, vivências, dificuldades com professores experientes; melhorar a prática docente; conseguir identificar as dificuldades, especificidades dos alunos; libertar-se de crenças preconceituosas quanto à profissão, ao professor; conseguir mediar conflitos; contribuir com a pesquisa científica no Brasil. Adicionalmente, os participantes esperavam que o programa fosse um espaço diferente da formação inicial, uma vez que almejavam realmente relacionar a teoria e a prática, bem como ter orientação para colocar em prática a BNCC (Rinaldi *et al.* 2022, p.16).

Diante dos achados dos estudos de Rinaldi *et al.* (2022) percebe-se que professores iniciantes e ingressantes necessitam de um acompanhamento sistematizado para conseguirem ter uma inserção profissional voltada para a construção de aprendizagens e para a promoção de um ensino de qualidade para os discentes. O ideal é que professores em início de carreira consigam receber o apoio necessário para que não apenas sobrevivam, mas que tenham oportunidades de construir conhecimentos profissionais com o acompanhamento de um professor mais experiente.

Os programas de indução docente, como o PHM, demonstram grande potencial para os processos formativos de professores iniciantes e experientes. No caso do PHM, os professores em diferentes fases da carreira compartilhavam conhecimentos e experiências em prol da construção de aprendizagens mútuas.

No programa, professores experientes participaram de formações de caráter contínuo para aprenderem a atuar como mentores dos iniciantes. No processo de mentoria, um professor experiente (com mais de 10 anos de atuação na escola) contribui com os processos formativos de professores iniciantes em suas demandas e necessidades formativas no exercício da profissão.

Por meio da construção colaborativa dos conhecimentos, professores

experientes atuavam como formadores dos principiantes. O PHM propunha a socialização de experiências e a produção conjunta de aprendizagens por meio das tomadas de decisões ao longo dos processos de mentoria.

A mentoria é um dispositivo formativo que pode ser empreendido como parte de uma política de indução para professores no início da carreira, com menos de cinco anos de atuação docente num determinado nível de ensino. É um apoio planejado e sistemático, realizado por um professor experiente (mentor), orientado para auxiliar um professor menos experiente (professor iniciante) em suas dificuldades do início da carreira (Reali, Souza, Anunciato, 2024, p.3).

O programa procurava estabelecer relações não hierárquicas entre mentores e iniciantes, buscando promover um ambiente onde todos pudessem desenvolver-se de forma dialogada e recíproca. Essas concepções pressupõem que os conhecimentos dos docentes, em diferentes fases da carreira, são relevantes e potencializadores de aprendizagens (Reali, Souza, Anunciato, 2024).

Nos processos de interação entre mentores e principiantes existe um elemento que é um dos cerne deste estudo: as conversas interativas ou conversas profissionais (Timperley, 2015). Essas interações podem ser promotoras de aprendizagens profissionais, pois são mediadas por diálogos construtivos (Hobson *et al.*, 2009). Mediante o estabelecimento de um ambiente de interações produtivas cria-se condições “para interpretação conjunta de experiências e conceitos prévios, troca de práticas vivenciadas e projeções sobre o trabalho futuro” (Braga *et al.*, 2020, p.714-715).

As conversas profissionais são diálogos imbuídos de propósitos bem definidos, intencionais e planejados a fim de promover o desenvolvimento profissional. Entre professores, esse tipo de prática/estratégia é fundamental para a sua atuação profissional docente e para a promoção do processo de um ensino-aprendizagem exitoso. Considerando esses aspectos, compreende-se que o conhecimento profissional é construído por meio das interações sociais e situado em comunidades profissionais onde professores podem socializar suas práticas, experiências e histórias de vida, suas crenças, teorias pessoais, dificuldades, sentimentos, dúvidas, lacunas de conhecimento entre outros elementos. Assim, as conversas profissionais podem ser mediadoras da construção de aprendizagens docentes, se vistas como espaço seguro para exposição de seus pensamentos e ações projetadas e realizadas (Timperley, 2015).

As conversas profissionais podem ser empreendidas por agentes da educação (professores, gestores, mentores, coordenadores, supervisores) e ganham forma por meio de diálogos formais ou informais cujo foco sejam temas educacionais e os contextos de trabalho: a escola, local privilegiado da construção de conhecimentos.

Britt, Irwin e Ritchie (2001) advogam que as conversas profissionais são dispositivos essenciais para promover tanto a compreensão de um determinado assunto quanto o aprimoramento das práticas profissionais. Esses diálogos, quando bem estruturados, possibilitam a troca de conhecimentos, a reflexão coletiva e a construção de soluções colaborativas para desafios enfrentados no ambiente de trabalho. No contexto educacional, essas interações são ainda mais relevantes, pois favorecem a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e adaptáveis às necessidades dos alunos. No entanto, é fundamental compreender que mudanças significativas nas práticas de ensino não ocorrem instantaneamente. Pelo contrário, elas demandam um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e adaptação.

Além disso, tais transformações exigem tempo suficiente para que se estabeleçam relações de confiança entre os profissionais envolvidos, pois a confiança mútua é um fator determinante para o compartilhamento aberto de experiências, o enfrentamento de desafios comuns e a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional sustentável. Dessa forma, as conversas profissionais assumem um papel estratégico na construção de ambientes colaborativos e inovadores, nos quais a melhoria contínua se torna um compromisso coletivo (Britt; Irwin; Ritchie, 2001).

As conversas profissionais podem exercer um papel determinante, conquanto haja uma sistematização prévia dos objetivos a serem alcançados pelos docentes, isto é, as mudanças que almejam em suas práticas; é necessário dar a devida atenção para as crenças desses profissionais, para ser ponderado aquilo que está, ou não, inibindo o desenvolvimento contínuo; além disso, deve-se dar foco para o conhecimento do conteúdo a ser ensinado (Britt; Irwin; Ritchie, 2001).

As conversas profissionais são, portanto, mobilizadoras de aprendizagens profissionais para a docência. Essas conversas têm como foco a ação docente e os assuntos pertinentes à escola e à sala de aula mais especificamente. O cerne das conversas profissionais são justamente os temas que envolvem tópicos que podem produzir aprendizagens. No caso da mentoria dirigida para professores iniciantes,

os temas em geral versam sobre dificuldades, anseios, dúvidas, dilemas, domínio do conhecimento específico; sobre os estudantes, sua aprendizagem; sobre a escola, comunidade escolar, os pais, a cultura local.

Mizukami (2004) considera que aprender a ser professor é um processo complexo, que vai muito além do domínio de conteúdos e métodos de ensino. Segundo a autora, essa aprendizagem não se restringe à formação acadêmica, mas se constrói ao longo da trajetória profissional, por meio de experiências diversas e interligadas. A partir da ideia de que a formação docente é contínua e fundamentada na racionalidade prática, Mizukami *et al.* (2010) enfatizam que o desenvolvimento da docência ocorre, principalmente, por meio da vivência de desafios reais no exercício da profissão, permitindo ao professor aprimorar sua capacidade reflexiva e sua atuação pedagógica. Nesse caso, é essencial que o professor experiencie e conviva com pares em comunidade, pois os espaços de desenvolvimento profissional possibilitam a troca e validação de conhecimentos profissionais e a produção conjunta de novas ideias, bem como a reflexão sobre a prática.

O desenvolvimento profissional docente é entendido como: “[...] um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, mediante experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (Marcelo García, 2009, p. 9). Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como espaço imprescindível para o desenvolvimento profissional por meio da construção de conhecimentos próprios da docência.

Nesse cenário, o estudo das conversas profissionais pode oferecer um arcabouço teórico para analisar o desenvolvimento profissional docente nas interações entre professores principiantes e mentores. Ademais, os referenciais relacionados ao pensamento do professor, à racionalidade prática e à base de conhecimento para o ensino podem fornecer os subsídios necessários para o desenvolvimento do estudo aqui proposto.

Com base nas leituras realizadas e durante o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, foram surgindo várias inquietações e reflexões acerca do PHM e de suas repercussões no desenvolvimento dos professores participantes. Esses processos reflexivos estão se constituindo desde 2019, quando ingressei na UFSCar pela primeira vez. Depois do ingresso no doutorado e das discussões com

o grupo de pesquisa, as ideias foram sendo refinadas e alinhadas. Assim, desenvolvi a tese de que as interações entre mentores e iniciantes do PHM constituem conversas profissionais que podem promover a construção de conhecimentos para o desenvolvimento profissional da docência.

Ao longo dos anos fui aprofundando leituras acerca dos meus temas de interesse e alinhando meu projeto de pesquisa juntamente com a minha orientadora, Aline Reali. Neste processo, defini as seguintes questões de pesquisa: **quais conhecimentos foram construídos por professores iniciantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) por meio das conversas profissionais empreendidas no processo de mentoria? Quais as características das conversas profissionais? Como as conversas profissionais denotam processos reflexivos dos professores iniciantes? Como revelam o raciocínio pedagógico de uma mentora?**

Para respondermos nossos questionamentos, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar e compreender os processos de construção de conhecimentos de professores iniciantes construídos em conversas profissionais com mentores.

Para atingir ao objetivo proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos, considerando as díades:

- Descrever e caracterizar as conversas profissionais entre mentora/mentor e professores iniciantes;
- Identificar conhecimentos e processos reflexivos produzidos por meio das conversas profissionais;
- Analisar como as conversas profissionais possibilitaram a construção de conhecimentos;
- Explicitar os processos de raciocínio pedagógico da mentora ao longo das conversas profissionais.

No âmbito acadêmico-científico a pesquisa justifica-se, pois o campo de estudos acerca de professores iniciantes e programas de indução ainda é incipiente no Brasil. Existe um aumento dos estudos acerca de professores iniciantes, contudo as investigações que focalizam programas de acompanhamento dessa etapa da carreira ainda são escassas (Reali, Souza, Anunciato, 2024).

Mira e Romanowsk (2015) realizaram um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), utilizando o descritor “professor iniciante”, o que indicou a existência de um total de 95 trabalhos no período de 1987 até 2012 (25 anos).

Para perceber, quantitativamente, a diferença, realizei a busca com o mesmo descritor, contudo com um recorte temporal diferente, de 2013 a 2024 (11 anos). Logo, verificaram-se 583 resultados, sendo 328 dissertações de mestrado e 159 teses de doutorado. Essa busca não teve o objetivo de analisar os trabalhos encontrados, mas sim de mostrar um panorama do crescimento de investigações acerca dessa fase específica da carreira, considerando o período. Esses resultados mostram que houve um aumento dessas pesquisas, mas que ainda é sutil, considerando o decurso temporal.

Mira e Romanowsk (2015) conduziram uma revisão sistemática focada na análise dos programas de inserção profissional para docentes em início de carreira. O estudo se baseou na investigação da produção científica apresentada no IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci), realizado em Curitiba-PR, no início de 2014. Conforme a organização, o evento visava ser um espaço para a consolidação do encontro, reflexão e troca de experiências entre pesquisadores, formadores e professores com interesse na formação de educadores em início de carreira.

Conforme a metodologia adotada no estudo em questão, o foco foi as comunicações acerca do desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado princiante e dos efeitos de programas dessa natureza para a melhor qualidade do ensino, considerando o contexto brasileiro. Na primeira triagem de artigos, as investigadoras constataram que, dos 32 trabalhos filtrados, 16 tinham como foco o Pibid e outro, o Parfor.

Os estudos recentes destacam as contribuições do Pibid para a formação inicial de licenciandos. No entanto, o programa abrange apenas uma parcela limitada desses estudantes, vinculados a instituições de ensino superior que aderiram à iniciativa da Capes. Além disso, o Pibid não se configura como um programa de indução docente, uma vez que seu público-alvo ainda não ingressou formalmente nas redes de ensino. Portanto, os participantes não podem ser considerados professores iniciantes no sistema educacional.

O objetivo do Parfor é a formação de docentes por meio de três modalidades: primeira licenciatura para aqueles sem formação superior, segunda licenciatura para

professores da educação básica pública que lecionam em áreas distintas de sua formação inicial e formação pedagógica para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados, mas sem licenciatura. Dessa forma, caracteriza-se como uma iniciativa de formação pedagógica e acadêmica, voltada a profissionais já atuantes na educação básica, mas não necessariamente em início de carreira (Mira e Romanowsk, 2015).

Ao final do levantamento dos artigos, as autoras evidenciaram que apenas 6 trabalhos que atendiam ao objetivo da pesquisa. Os quais foram analisados conforme os seguintes aspectos: “identificação dos autores do trabalho e da instituição pertencente; objetivo e metodologia do estudo; principais autores utilizados na fundamentação e análise; resultados e/ou considerações apontados pelos autores” (Mira e Romanowsk, p. 89, 2015).

Alguns dos artigos analisados deram destaque aos estudos desenvolvidos na UFSCar pela linha de pesquisa FPOAE como embasamento teórico. Mira e Romanowsk (2015) apontam que Tancredi, Reali e Mizukami foram mencionadas em três estudos. Essas autoras são responsáveis por uma vasta produção bibliográfica, com publicações em diferentes anos (2005, 2006, 2008, 2010, 2012), abordando o Programa de Mentoria On-Line da UFSCar e assuntos relacionados. Isso reforça a relevância das pesquisas da UFSCar acerca de programas de indução no Brasil, bem como se configura como mais um elemento para embasar a elaboração da pesquisa de doutorado aqui apresentada.

Em síntese, os artigos presentes na investigação de Mira e Romanowsk (2015) indicam que: a) as iniciativas brasileiras são positivas, mas que são pontuais e não visam um acompanhamento dos professores principiantes ao longo do seu trabalho. Nesse aspecto, destaca-se a carência de uma política de Estado para sanar o problema da descontinuidade de tais programas; b) programas de indução possibilitam momentos de discussão e reflexão sobre o processo de inserção profissional; c) programas de indução que lançam mão da mentoria, em que um iniciante é acompanhado por um mais experiente, promovem o enfrentamento de dificuldades inerentes à fase da carreira por meio da colaboração entre pares; d) a escola deve ser percebida como espaço de construção de conhecimentos e seus membros devem acolher o professor iniciante e se responsabilizar pelos processos de socialização e desenvolvimento profissional juntamente com as demais instâncias:

o Estado e a disposição pessoal do docente.

Diante do exposto, fazer uma pesquisa de doutorado que envolve docentes participantes de um programa de indução fortalece o debate na área e indica a relevância do tema para a sociedade e para a Educação. Uma outra forma justificar a pertinência do estudo proposto foi a realização de uma investigação do tipo estado do conhecimento com o objetivo de conhecer as possíveis lacunas no campo da formação de professores da EJA. Assim, na próxima seção será apresentada a pesquisa bibliográfica acerca dos professores da EJA.

Características e especificidades da formação de professores da EJA: estado do conhecimento

Na busca de compreender o campo de estudos para promover minha aprendizagem intelectual acerca do tema, bem como na intenção de situar a pesquisa do doutorado e vislumbrar sua contribuição dentre tantos outros estudos já publicados; além de procurar conhecer profundamente os conceitos, os contextos, os desenhos metodológicos, as tendências, os desafios, dentre outros aspectos, me propus a realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, do tipo estado do conhecimento acerca dos professores da EJA.

Uma das razões para a construção do estudo do tipo estado do conhecimento foi justificar a pesquisa da tese em âmbito social e acadêmico. Os objetivos propostos são compreender como têm se desenvolvido as investigações acerca de professores da EJA com o foco no seu desenvolvimento profissional. Os objetivos elencados foram: identificar quais frentes têm sido investigadas; comparar resultados das pesquisas e desenvolver uma síntese que possa contribuir não só para compreensão do campo, mas para justificar a realização da pesquisa descrita nesta tese.

Romanowsk e Ens (2006) especificam que pesquisas dessa natureza são definidas como “estado do conhecimento”, pois não visam a análise de todos os materiais disponíveis, mas apenas de um tipo de fonte específica. Diferente do Estado da Arte que busca investigar todas as fontes possíveis publicadas acerca de um tema.

Para esta tese, a única fonte de pesquisa definida foram artigos científicos publicados em periódicos. Esse recorte foi feito visando a viabilidade da elaboração, ao considerar variáveis como tempo e recursos humanos.

A princípio, foi realizada uma busca por produções científicas no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). A Oasisbr tem por objetivos “reunir e dar visibilidade e acesso à boa parte dos conteúdos científicos produzidos por pesquisadores que atuam nas instituições brasileiras e portuguesas, publicados em sistemas agregadores de produção e dados científicos” (Oasisbr, 2025). Justifica-se a escolha desta base pelo seu caráter abrangente no que tange à abundância de materiais e à representatividade das fontes coletadas. Cabe ressaltar que a concentração dos artigos em um só lugar otimizou a realização da pesquisa.

A escolha dos termos descritores considerou a temática abordada na tese. A princípio, a intenção era buscar artigos que tratassem da inserção profissional de professores da EJA. Contudo, fazendo uma busca exploratória com os termos: professor iniciante **and** EJA, foi encontrado apenas um artigo. Fato que tornou necessário elaborar outra estratégia de busca com os seguintes termos descritores: “professor”, “EJA” e “conhecimento”; foram aplicado o operador “*and*” e os seguintes filtros: idioma: português; ano de publicação: 2015 - 2025; e tipo de documento: artigo. Surgiram 127 resultados separados para leitura dos resumos.

Durante a seleção dos artigos, foram considerados aqueles cujo foco estava sobre os processos formativos e o desenvolvimento do professor da EJA, estabelecendo esse como critério de inclusão do estudo. Portanto, foram descartados trabalhos duplicados, pesquisas bibliográficas (estado da arte; revisões sistemáticas; revisões integrativas, ensaios e entrevistas) e outros que não se alinham ao propósito da pesquisa.

Após a triagem inicial, fundamentada na leitura dos resumos, verificou-se que alguns artigos não apresentavam informações essenciais, como a metodologia empregada, o objetivo do trabalho e o público-alvo da pesquisa. Nesses casos, tornou-se necessária a leitura da introdução ou da seção metodológica para determinar sua adequação à investigação. Para otimizar o processo de pesquisa, foi elaborado um formulário utilizando a ferramenta digital Google Forms.

A estruturação do formulário foi delineada conforme aspectos relevantes para este tipo de estudo. Romanowsk e Ens (2006, p. 38) destacam que a

“intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como: Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é

de fato específico de uma determinada área da educação? [...] Com base nos aspectos apontados, pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”

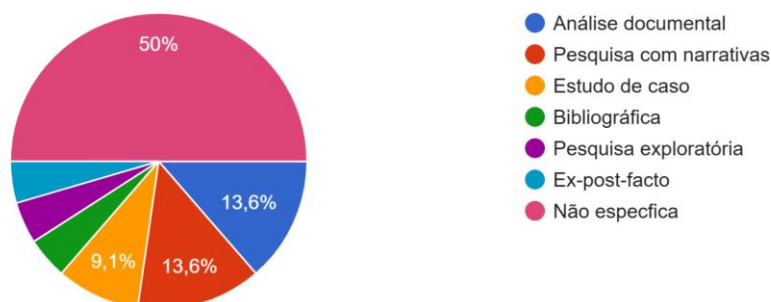
Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica sistematizada aqui apresentada não pretende esgotar o tema estudado, mas sim oferecer uma visão do que se tem pesquisado no Brasil acerca do assunto proposto e proporcionar uma compreensão da relevância da pesquisa aqui descrita.

Ao longo da leitura dos artigos selecionados, busquei seguir as indagações levantadas por Romanowsk e Ens (2006) da citação acima para direcionar a sistematização dos dados. Foi definido um grupo de 22 artigos científicos para serem catalogados no formulário. Uma das vantagens é a geração de gráficos que auxiliam na visualização e percepção das informações.

Os resultados evidenciam que houve dominância da abordagem qualitativa; em relação ao tipo, metade dos artigos não especificaram e detiveram-se em descrever os procedimentos metodológicos. Em sequência, houve maior quantidade de estudos do tipo análise documental, seguidos de pesquisas com narrativas, estudos de caso, pesquisa exploratória, bibliográfica e *ex-post-facto*. Conforme ilustra gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Tipos de Pesquisa

Tipos de pesquisa
22 respostas

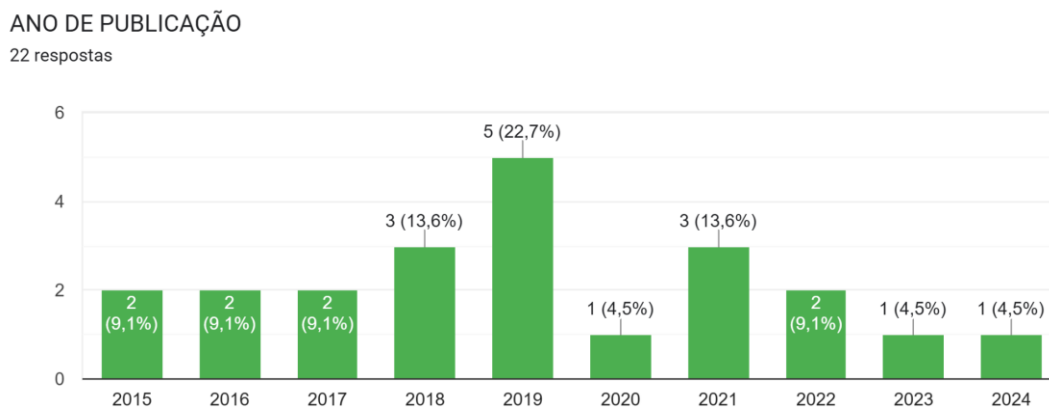


Fonte: acervo pessoal

Considerando o recorte temporal definido, houve concentração maior de artigos em 2019, 2018 e 2021, seguida de uma redução considerável no período em

que sucedeu à pandemia da Covid-19. Não que haja uma relação de causa e efeito, mas esse ponto merece atenção para pesquisas futuras. Foi um período de acentuação de desigualdades sociais, principalmente quando se trata da EJA, ao ser um público que sofre com problemas de permanência na escola.

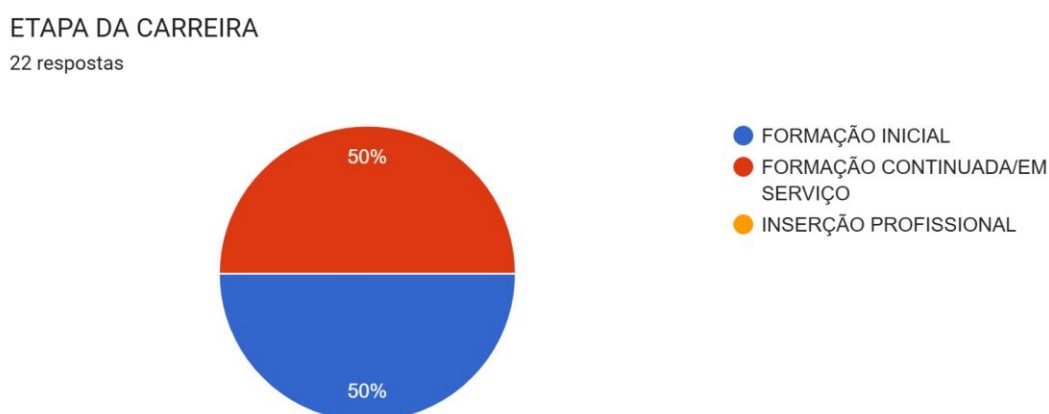
Gráfico 2 - Ano das publicações



Fonte: acervo pessoal

Um dos pontos de destaque é com relação à etapa da carreira docente. O Gráfico a seguir mostra como ficou a divisão dos trabalhos nesse quesito.

Gráfico 3 - Etapa da carreira



Fonte: acervo pessoal

Dos artigos selecionados, metade se refere à formação inicial e a outra à formação continuada/em serviço. Nenhum trabalho centrou-se na inserção profissional - período em que um professor iniciante assume a responsabilidade de

uma sala de aula na EJAI. Esse dado é relevante, por apontar para a contribuição da temática da pesquisa de doutorado e revelar sua contribuição acadêmica diante de uma lacuna existente.

Após a sistematização dos dados na ferramenta *Forms*, deu-se início à leitura integral dos artigos científicos com o olhar atento para as informações no intuito de categorizá-los. A tabela a seguir apresenta alguns dados desses trabalhos.

Quadro 1 - Síntese dos artigos do Estado do Conhecimento

Título do Artigo/Periódico	Autor(es)	Ano	Principais achados
A EJA e a formação inicial de professores: análise dos cursos de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo -Revista Communitas	Beatriz Aparecida Machado Goes e Tamara Lima.	2021	O estudo evidenciou que os cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) demonstram uma preocupação em garantir a presença e o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial do pedagogo.
A formação continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do IFMA sob a óptica da coordenação pedagógica -Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES)	Suzana Andréia Santos Coutinho e Lélia Cristina Silveira Moraes.	2017	A pesquisa constatou a importância da formação continuada para aprimorar a prática educativa no PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).
A formação do aluno leitor no PROEJA: interfaces com a formação, experiência e prática docente -Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES)	Soraya Rocha Melo, Denise Barreto Brito e Daniele Freire Farias.	2019	A pesquisa sugere que a leitura é fundamental para o aprendizado e deve ser integrada em todas as disciplinas, mas o foco em textos obrigatórios e específicos inibe o prazer e a criticidade. Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) relatam dificuldades com a leitura e a falta de preparo específico, reforçando a necessidade urgente de formação continuada oferecida pelo MEC e Secretarias. Essa situação aponta para a necessidade de repensar a formação docente, desde a inicial, para que inclua a discussão sobre a importância da leitura e o contato com uma variedade de textos sociais, e não apenas didáticos.
A formação do professor como educador de jovens e adultos: uma investigação nos projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em matemática de instituições de ensino superior públicas da região amazônica -Revista Prática Docente (RPD)	Cesar Cristiano Belmar e Denise Gladys Wielewski.	2018	A pesquisa indica que a temática da EJA (Educação de Jovens e Adultos) ainda é incipiente nas propostas de formação dos professores nos cursos de Licenciatura em Matemática investigados na região amazônica.
A potência das narrativas de formação para o processo de tessitura identitária docente -Revista Temas em Educação	Liliane Sant'Anna de Souza Maria e Helena Amaral da Fontoura.	2015	Este artigo reflete sobre a constituição da identidade docente e a possibilidade de se introduzir a metodologia das Histórias de Vida na área da Educação como um caminho para fortalecer a formação de professores em Educação de Jovens e Adultos.
Análise da fala dos professores de Ciências Biológicas-licenciatura quanto a sua atuação com a EJA nas disciplinas licenciadas -Repositório Unicesumar	Maira Vanessa Bar, Dulce Maria Strieder, Vilmar Malacarne.	2017	A pesquisa diagnosticou que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) tem pouco espaço nas disciplinas de licenciatura do curso investigado. No entanto, foi observado um interesse por parte dos docentes em abordar a EJA com mais ênfase, visando uma formação inicial

			mais fundamentada.
Do trabalho para a EJA: práticas sociais e formação de professores no/do/para o campo -Revista Educação e Emancipação	Verônica Klepka	2021	Observou-se inúmeras práticas sociais emergentes dos contextos dos licenciandos, predominantemente do campo, com destaque para o cultivo e/ou produção de derivados da mandioca. Percebeu-se a existência de conhecimentos matemáticos e científicos nessas práticas, o que possibilitou aos licenciandos a proposição de aulas para contextos de EJA, utilizando-se da potencialidade da temática para um diálogo entre a atividade exercida pelos trabalhadores da EJA e os conhecimentos escolares.
Educação De Jovens e Adultos e formação inicial: breve análise a partir do PPC da Unir – Campus Guajará-Mirim -Revista Communitas	Klinger Johnson, Luana Freitas Johnson, Fabiano Aguiar Sales.	2022	Os resultados da pesquisa apontam que, historicamente, a promoção de ações para a educação de jovens e adultos é deficitária, tanto no que diz respeito a políticas públicas, investimento e formação docente. É preciso pensar no aluno concreto, inserido numa realidade objetiva de desigualdade social e exclusão, e oportunizar uma educação escolar que dê a ele subsídios para se apropriar do conhecimento científico para atuar criticamente, promovendo, assim, transformação nas relações sociais.
Educação de Jovens e Adultos x formação de professores: reflexões e insurgências -Brazilian Journal of Development	Geisa Gabrielle Santos, Janaina de Lima Nascimento., Paulo César Marques de Andrade.	2021	O estudo aponta para a necessidade de reflexão e ação no que tange à formação de professores para a EJA (Educação de Jovens e Adultos), tanto inicial quanto continuada. Há uma defesa da EJA como espaço de direito e emancipação, o que implica em ressignificar a formação docente.
Educação territorializada na favela: uma experiência de educação de jovens e adultos na favela de Manguinhos -Revista Lusófona de Educação	Kelly Russo e Michelle Oliveira.	2018	A pesquisa se baseia em um estudo de caso realizado em uma escola pública de Manguinhos (EJA-Manguinhos), uma favela situada na zona norte do município do Rio de Janeiro. Os resultados encontrados apontam para a busca por uma coerência teórica-metodológica por parte dos professores. Os professores repensam práticas e criam experiências significativas em sua relação com a comunidade local quando se sentem desafiados a pensar em uma proposta de "educação territorializada".
Ensino do sistema de escrita na EJA: concepções e práticas docentes -Revista Veras	Yasmim Conceição do Nascimento Silva e Adriett Luna Silvino.	2022	A pesquisa buscou compreender como professores da Educação de Jovens e Adultos concebiam o processo de aquisição da escrita e identificar lacunas em sua formação sobre teorias

			educacionais ligadas à alfabetização. Os resultados indicam que ainda há lacunas na formação inicial dos professores, especialmente os da EJA, o que aponta para a necessidade de políticas de formação docente continuada de qualidade.
Formação continuada com professoras alfabetizadoras de jovens e adultos: uma experiência para ser compartilhada -Revista Práxis Educacional	Marli Pardo Legemann Oliveira e Suzana Schwartz	2015	A pesquisa investigou um processo formativo de formação continuada com professoras da EJA, dentro de uma pesquisa-intervenção. O objetivo foi construir colaborativamente um ambiente de construção de conhecimentos com as professoras alfabetizadoras da EJA, para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na EJA. Os resultados indicaram que a constituição desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula; foi também identificado o papel da escola para a promoção das formações continuadas.
Formação docente para educação de jovens e adultos: narrativas acerca dos processos pedagógicos -Revista Interfaces Educação	Pedro Paulo Souza Rios Mendes, Edonilce da Rocha Barros, André Ricardo Lucas Vieira, Alane Martins mendes.	2024	As narrativas coletadas no estudo revelaram as influências que as alunas-professoras receberam para escolher o magistério, como iniciaram na EJA a construção do seu saber fazer cotidiano e os processos de formação. O estudo também apontou o desafio de ser professor, que consiste em buscar o conhecimento, inovar a prática e se capacitar para atender as demandas da realidade em que educador e educando estão inseridos.
Formação e prática pedagógica do docente da Educação de Jovens e Adultos -Revista de Ciências da Educação	Cássia Fernanda Viana dos Santos, Diógenes José Gusmão Coutinho, Andréia Santiago Resende, Adriana Ferrer Viana.	2020	Os resultados da pesquisa indicam que os educadores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que participaram do estudo não possuíam uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino.
Matemática e EJA: práticas docentes e sua conexão à dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática -Revista de Educação Matemática	José Jorge Francisco de Santana, Adriana Assis Ferreira, Roseli de Alvarenga Corrêa.	2023	A pesquisa qualitativa realizada com professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas estaduais de Montes Claros-MG, revelou uma preocupação dos professores em orientar sua prática por meio da identificação de saberes não escolares, contextualização de conteúdos e ações curriculares alinhadas com as tendências da Educação Matemática, como Resolução de Problemas e História da Matemática. Muitas das ações realizadas pelos professores conectam-se à dimensão pedagógica do

			Programa Etnomatemática, embora eles não percebam essa conexão.
Memorial de Formação: trajetórias e reflexões de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) -Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Josinéia dos Santos Moreira e Kátia Maria Santos Mota.	2018	O estudo permitiu constatar que o perfil identitário do professor da EJA é de um profissional da educação comprometido com sua profissão e seu fazer pedagógico. Entretanto, esse profissional carece de uma formação específica para atuação na EJA.
Narrativas de professores de surdos sobre a EJA no município de Porto Alegre/RS -Cadernos de Pesquisa	Ana Luiza Paganelli Caldas	2016	O artigo busca conhecer e analisar as narrativas de quatro professores de educação de surdos que atuaram com jovens e adultos surdos na EJA. A investigação, através das narrativas, buscou explicar o conceito de educação bilíngue para surdos, a importância dessa educação, e os desafios e conquistas dessa modalidade. As narrativas dos professores surdos destacam a importância da Libras como língua de formação pedagógica para surdos.
O Estágio Supervisionado na formação inicial em Ciências da Natureza: relato de experiência - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Danielle Costa da Silva, Eva Olivia Mena, Franciele Braz de Oliveira Coelho.	2019	As acadêmicas relatam que o contato com a EJA (Educação de Jovens e Adultos) permitiu a percepção de que essa modalidade de ensino possui particularidades que a diferenciam do ensino regular. O estágio proporcionou o desenvolvimento de habilidades como planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas, além do aprimoramento da comunicação e interação com os alunos. As experiências vivenciadas no estágio contribuíram para a reflexão sobre a prática docente e a importância da formação continuada para atender às demandas da EJA.
Planejamento, execução e reflexão a partir de uma abordagem inicial sobre Grafos na EJA : uma experiência de transposição didática com a atividade "Cama de Grafos" -Repositório Institucional da UFRGS	Rodrigo Sychocki da Silva e Leandro Carlos Blum.	2019	Este artigo reflete sobre a criação e aplicação de uma atividade da disciplina de Combinatória II (Licenciatura em Matemática) em uma turma de Ensino Médio (EJA) de uma escola pública. A experiência investiga a iniciativa e viabilidade de abordar conteúdos do Ensino Superior no Ensino Básico, utilizando a Transposição Didática. A atividade conectou a brincadeira "Cama de Gatos" a conceitos de Grafos, visando tornar o conteúdo mais acessível e interessante para os alunos da EJA, oferecendo reflexões sobre a formação inicial docente.
Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar	Cassia Cristina Martins e Laura Noemi Chaluh.	2016	O artigo destaca uma prática que exemplifica como a

investigativo da formadora -Ensino em Revista			produção do conhecimento pode ser compartilhada. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou a perspectiva da novela de formação. Os dados foram coletados a partir da transcrição dos encontros e dos registros da formadora, e analisados sob o paradigma indiciário. Um dos principais pontos ressaltados é que uma formadora comprometida com essa proposta formativa precisa valorizar o diálogo, a mediação e o reconhecimento do saber do outro, adotando uma postura investigativa.
Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das estratégias de ensino e o uso de materiais didáticos -Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Maria Daise da Cunha Matos e Maria Betanea Platzer.	2019	O estudo destaca a necessidade de reavaliar as políticas públicas para a produção e distribuição de materiais didáticos nas escolas públicas e de implementar programas e projetos que considerem a diversidade sociocultural, as demandas educacionais e as condições específicas de estudo e aprendizagem da EJA. Os materiais didáticos, especialmente o livro didático, são instrumentos de uso diário nas escolas da EJA e servem de apoio às práticas pedagógicas dos professores.
Realidades e Possibilidades da Docência Orientada em Educação Física no Ensino de Jovens e Adultos -RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Gabriel Vielmo Gomes Andressa Aparecida Santos de Araújo e Leandra Costa da Costa	2019	O estudo analisa como a Docência Orientada em Educação Física da UFSM contribui para a formação dos acadêmicos de Educação Física na EJA, destacando dificuldades como problemas sociais, organização de conteúdos para diferentes faixas etárias e evasão escolar. A experiência da docência orientada se mostra essencial na formação inicial, capacitando os futuros professores a lidarem com os desafios da EJA e a buscarem qualificação contínua.

Créditos do quadro: autora da tese

A partir da análise dos artigos que constituem o estudo, identifica-se que concernente à etapa da carreira profissional, ficaram divididos em formação inicial e formação continuada/em serviço. Nenhum teve como foco professores iniciantes da EJA. Essa é uma lacuna considerável por serem temas relevantes e correlatos na educação. Diante disso, a descrição e síntese analítica dos trabalhos terá como foco ambas as categorias mencionadas: os professores em formação inicial e os professores em formação continuada/em serviço acerca da EJA.

Considerando os resultados dos trabalhos relacionados à formação inicial,

percebe-se um consenso entre os pesquisadores acerca do exíguo espaço dedicado ao estudo e à prática na EJA. Em geral, os cursos de formação inicial contemplam uma disciplina ou um tópico de disciplina destinado a essa modalidade de ensino. Belmar e Wielewski (2018) e Goés e Lima (2021) fizeram análises documentais em projetos pedagógicos de cursos de graduação e evidenciaram que nem sempre a EJA corresponde a um componente curricular obrigatório; em outras situações o estudo da EJA é simultâneo a outras modalidades de ensino, não permitindo um aprofundamento nas situações complexas adjacentes.

Johnson, Aguiar e Johnson (2022) indicam que nos cursos de licenciatura em matemática esse problema acentua-se por haver uma grande quantidade de componentes curriculares de área. Bar, Strieder e Malacarne (2017), também se preocuparam em pesquisar a viabilidade de integrar uma disciplina da EJA específica nos currículos dos cursos de licenciatura em biologia para oferecer uma formação mais consistente e condizente com a educação básica.

A formação para a EJA não deve consistir em uma adaptação simplista do ensino regular, mas sim um processo que reconheça e incorpore as especificidades do aluno e do contexto. Johnson, Aguiar, Johnson (2022) e Silva, Mena, Coelho (2019) enfatizam que a atuação na EJA demanda peculiaridades e especificidades como a rotina de trabalho e a variedade de idades na sala de aula. Na mesma linha de argumentação, Gomes, Araújo e Costa (2019) apontam para a dificuldade em organizar e sistematizar conteúdos na EJA, que exige flexibilização das atividades.

Isto posto, a EJA possui suas características próprias que não podem ser apenas adaptadas, mas sim pensadas para esse público que se encontram em idades diferentes, possuem uma cultura de trabalho e necessidade de ter um conhecimento voltado para seu contexto. Goés e Lima (2021) percebe uma inclinação nos currículos para a superação da visão compensatória da educação e a promoção da reflexão crítica sobre questões sociais da modalidade. Souza e Fontoura (2015) sugerem a reavaliação do modelo, pois a racionalidade técnica dominante dificulta a escuta sensível e a consideração das experiências

Os estudos que utilizaram a abordagem (auto)biográfica como fundamento de pesquisa (Souza, Fontoura, 2015; Rios *et al.* 2024) destacaram que na formação inicial ainda é preponderante o paradigma da racionalidade técnica e ressaltaram a importância de considerar as experiências de vida no processo formativo do professor

da EJAI, trazendo o foco das autobiografias para os conhecimentos e reflexões possíveis acerca dessa modalidade de ensino.

Destaca-se, dentre os artigos (Silva, Mena, Coelho, 2019; Silva, Blum, 2019; Gomes, Araújo e Costa, 2019; Klepka, 2021), os que buscaram evidenciar as aprendizagens construídas acerca da EJAI em contextos que privilegiam a relação entre teoria e prática, isto é, em disciplinas de práticas pedagógicas e no estágio supervisionado.

Os artigos concordam que a formação eficaz acontece por meio de experiências práticas e reflexivas que permitem ao futuro professor construir sua identidade e desenvolver autonomia. Silva e Blum (2019) enfatizam a importância do professor como mediador na construção do conhecimento e a necessidade de que ele seja autônomo, proativo e disposto a se arriscar. O ato de elaborar e implementar práticas contextualizadas (Silva e Blum, 2019) e o desenvolvimento pessoal do professor (Johnson, Aguiar e Johnson, 2022) são vistos como vitais para o docente assumir um papel transformador na sociedade.

Em síntese, os artigos demonstram um consenso de que a formação de professores para a EJAI envolve várias facetas e necessita de mais espaço nas licenciaturas. Os currículos falham em dedicar o espaço e a profundidade necessários, resultando em um profissional que, embora atuante, não é adequadamente preparado para as especificidades culturais, sociais e pedagógicas do alunado. Diante disso, é necessário promover a integração de práticas reflexivas (como narrativas) e a contextualização curricular que rompa com a racionalidade técnica e valorize os saberes da vida dos estudantes da EJAI.

A Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025, prevê em seu artigo 4º que:

§ 4º A oferta da EJAI deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, 2025).

Nesse sentido, a norma considera a diversidade sociocultural brasileira. Isso, de um lado, revela um avanço no sentido de respeitar a pluralidade brasileira, por outro lado, demonstra a complexidade de formar um professor no contexto do país.

Nota-se também um progresso recente acerca das políticas normativas para a EJA.

No âmbito da formação continuada percebe-se um consenso entre os trabalhos (Melo; Barreto; Freire, 2019; Russo; Oliveira, 2018; Santana; Ferreira; Côrrea, 2023) acerca da importância de o professor considerar as características pessoais, contextuais, sociais, econômicas e culturais dos alunos para poder desenvolver uma prática pedagógica menos excludente, que faça sentido na vida dos discentes. Matos e Platzer (2019) enfatizam a necessidade de criação de materiais didáticos que sejam elaborados especialmente para a EJA considerando todas suas nuances.

Os conhecimentos que os educandos da EJA trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Essas práticas precisam ser incluídas e consideradas relevantes para a aprendizagem do educando. [...] Para além da heterogeneidade da EJA, deve se incluir as práticas sociais dos educandos dessa modalidade educacional no desenvolvimento de sua aprendizagem (Matos; Platzer, 2019, p. 226).

Devido a essa especificidade, é fundamental pensar em materiais didáticos que sejam direcionados para tal público. A exemplo da Educação Infantil que possui vasta variedade de materiais didáticos para alfabetização das crianças, considerando suas características e demandas de aprendizagem.

Outro resultado proeminente, consiste na crítica aos cursos de formação inicial que na tentativa de ensinar “tudo”, proporcionam um aprendizado raso e superficial acerca da EJA. A tentativa aqui não é depreciar os cursos de licenciatura. Pelo contrário, a formação inicial é critério fundamental e indispensável para a promoção da carreira docente. O que temos aqui é um esforço legítimo de apontar um problema e discuti-lo na tentativa de elucidar possíveis caminhos.

Gatti (2014) Já havia alertado sobre isso ao explicitar que os cursos de licenciatura em pedagogia, em especial, e demais cursos de licenciatura possuem uma grande complexidade curricular que não compreende o tempo destinado à graduação e a proporcionalidade de dispersão de componentes curriculares. Não é uma tarefa fácil articular cursos de formação docente com tantas nuances.

Portanto, a reflexão acerca dos currículos de formação de professores é um ponto-chave percebido nos artigos encontrados nesta pesquisa. A análise dos estudos evidencia que quando um professor ingressa na EJA ele se depara com muitos desafios e não encontra em sua base de conhecimentos um repertório sólido que possa fundamentar suas ações. Isso torna-se ainda mais exacerbado se

tratarmos de professores iniciantes e ingressantes.

Um ponto de intersecção entre os artigos é a predominância de temas relacionados à formação de professores. Identidade docente, reflexão sobre a prática, articulação entre teoria e prática, construção colaborativa dos conhecimentos, são alguns deles. Acrescenta-se que houve um destaque para importância da formação continuada na construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência na EJA. Esses dados corroboram com o que escreveu Marcelo (1999) acerca da complexidade da formação de professores. Para o autor, formar professores envolve nuances diversas tais como compreender que essa formação ocorre ao longo da vida; relacionar teoria e prática; integrar a formação com o ambiente escolar; equilibrar conhecimentos específicos com pedagógicos; valorizar o conhecimento prático dos professores; assim como a individualidade.

Mais especificamente acerca da EJA, Arroyo (2006, p.40) argumentou que:

Um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA?

Assim, ser professor da EJA significa construir conhecimentos acerca de quem são os alunos público alvo. A formação docente para EJA deve centrar-se nas especificidades trazidas pelos discentes. Os questionamentos propostos por Arroyo (2006) indicam que ensinar jovens e adultos inclui conhecer os aspectos sociais, históricos e econômicos dessas pessoas para proporcionar a educação que leva à emancipação social através do conhecimento, da leitura e da escrita.

Reitera-se que um dos aspectos fundamentais na formação dos educadores de jovens e adultos é a compreensão profunda das particularidades que definem a experiência de ser jovem e adulto. Essa compreensão não se limita a uma visão superficial, mas envolve uma análise crítica das realidades sociais, culturais e emocionais que moldam essas identidades. Em qualquer programa de formação voltado para educadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), é imprescindível que as questões centrais sejam: quem é essa juventude que se apresenta nas salas de aula e quem são esses adultos com os quais iremos interagir

e ensinar?

É vital que os educadores considerem as diversas trajetórias de vida dos estudantes, os desafios enfrentados e as aspirações que esses indivíduos trazem consigo. Essa reflexão deve ser o ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas e que reconheçam a riqueza das experiências de vida dos alunos. Ao entender essas especificidades, os educadores podem desenvolver abordagens mais eficazes e sensíveis, que não apenas transmitam conhecimento, mas que promovam a emancipação social e o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

A análise dos artigos aponta que ainda é preponderante uma visão dicotômica acerca da formação inicial e continuada. Essa visão de justaposição não se alinha com uma percepção mais abrangente da formação do professor como um processo que deve ocorrer ao longo da vida, num *continuum*.

Souza e Pinho (2024) advogam que para promover formação continuada de forma efetiva é imprescindível superar essa visão tradicional em favor de uma mais complexa e integradora. Isso implica formar um docente para refletir, participar e propor encaminhamentos para sua autoformação. Essa concepção privilegia uma formação holística em detrimento de uma linear e engessada, com o foco em preparação, capacitação, modelagem e conformação, visando apenas adaptar indivíduos a modelos predeterminados ou especializá-los para a execução de tarefas específicas.

Diante disso, é possível pensar numa formação continuada para EJA que esteja centrada na escola, nas particularidades dos alunos e nas necessidades formativas dos docentes conforme seu contexto desafia. Uma escola que oferta a EJA deve estar preparada para promover a formação continuada de seus professores e alinhada com as políticas públicas que contemplam esse público alvo.

Em síntese, o estado do conhecimento revelou que as pesquisas relacionadas aos professores da EJA estão centradas na formação inicial e continuada desses profissionais. Não houve artigos que priorizassem a fase de inserção na carreira docente, indicando a importância desse enfoque em outras pesquisas.

Ademais, é crucial que a formação de professores seja pensada de forma integradora e holística, contemplando as especificidades dos contextos dos alunos bem como dimensões mais amplas, como critérios sociais e políticos do público alvo

da EJA. Os estudos também revelaram a necessidade de destinar mais tempo do currículo das licenciaturas para essa modalidade de ensino. Nesse processo de aprendizagem da docência, a formação continuada deve ser a continuidade da formação inicial para a EJA. Não com formações pontuais e isoladas, mas inseridas dentro de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e situada na escola. No capítulo subsequente foram realizados apontamentos e discussões acerca da EJA e aspectos inerentes à história, implementação, desafios e características desta modalidade de ensino tão importante e singular.

Isto posto, o texto tem continuidade com os demais capítulos da tese, que estão estruturados da seguinte maneira: **capítulo 2 e 3** : Referencial teórico; **capítulo 4**: Percurso metodológico; **capítulo 5**: sistematização e análise de dados; **capítulo 6**: Discussão e síntese dos dados; **capítulo 7**: Considerações finais; e Referências.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA): caracterização, marcos históricos e perspectivas atuais

Este capítulo tem por objetivo caracterizar o contexto de atuação dos professores da educação básica integrantes do PHM, tanto os mentores quanto os iniciantes, participantes da pesquisa. Assim, é possível elucidar aspectos pertinentes da EJA que, naturalmente, se fizeram presente nas interações dos professores. Além disso, o texto busca contribuir com o campo de estudos e trazer visibilidade à pauta política da EJA, uma modalidade de ensino que precisa ser reconhecida e valorizada como parte fundamental da Educação Básica no Brasil.

Tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos vivendo um tempo que é seu, um tempo de que-fazeres, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo, de ter nesse um “não eu” constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência. A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. (Freire, 1969, p. 124).

A Educação de Jovens de Adultos consiste em uma modalidade de ensino que envolve questões que ultrapassam a natureza educacional; por isso, é complexa e

desafiadora. Essas questões referem-se à justiça social, direitos humanos, democracia e política, para citar alguns elementos (Strelhow, 2010).

O Brasil carrega marcas profundas de desigualdades sociais, culturais e econômicas que foram se enraizando ao longo de muitos anos. Como não poderia ser diferente, essa realidade reverbera na educação do país em forma de altos índices de analfabetismo e pessoas que não conseguiram concluir seus estudos. Os sujeitos da EJA podem ser caracterizados como jovens, adultos e idosos que nunca deram início aos estudos ou tiveram que suspendê-los devido a razões diversas das quais podemos citar: o ingresso prematuro no mercado de trabalho, dificuldades de acesso a escolas, evasão ou fracasso escolar (Teles; Soares, 2016).

Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não tiveram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram acesso ao 5º ano do ensino fundamental ou médio na idade apropriada. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é o nome do antigo supletivo (Brasil, 2018, p. 3).

Nesse sentido, a EJA surgiu com o objetivo de superar o problema do analfabetismo e da baixa escolarização da população brasileira e proporcionar formação escolar para esse público que permanece à margem da sociedade. A Lei 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assevera no artigo 37 que: “A Educação de Jovens, Adultos e Idosos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (Brasil, 1996). A legislação institucionaliza a criação de oportunidades para esse público alvo que são marginalizados e excluídos da sociedade pelo analfabetismo.

Santos *et al.* (2019) explicitam que os estudantes da EJA são pessoas com baixo poder aquisitivo e que, geralmente, não possuem acesso a outros tipos de cultura e conhecimentos. Os sujeitos da EJA são produtores de cultura popular, seus são saberes ricos e cheios de histórias de lutas e superações, mesmo sofrendo as agruras das desigualdades sociais. Eles enfrentam jornadas de trabalhos diárias, por vezes extenuantes, e por essa razão não dispõem de tempo hábil para se dedicar à formação escolar. Outros desafios que podemos citar são: dificuldades decorrentes do envelhecimento; a falta do hábito de estudar; as dificuldades para ler, escrever e compreender conteúdos; a falta de conhecimento da norma padrão da língua portuguesa; necessidades educacionais especiais; moradias em localidades

longínquas com pouco ou nenhum acesso à escola; falta de acesso às tecnologias da informação e comunicação (Santos *et al.*, 2019; Yamaguchi; Barreto, 2021).

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e significativo é preciso entender e refletir sobre a heterogeneidade do público-alvo da EJA. Praticamente todos eles já tiveram algumas experiências no ambiente escolar, experiências essas bem-sucedidas ou não, o que faz com que esses alunos retornem para a escola carregados de vivências e possíveis traumas (Santos, *et al.*, 2019, p. 468).

Apesar do termo Educação de Jovens, Adultos e Idosos ser mais atual, as atenções para a EJA vêm de longa data. Segundo Galvão e Soares (2004), a história da educação de adultos teve seu início no período colonial e ocorria juntamente com a educação e catequese das crianças indígenas. O processo educativo era direcionado pelos jesuítas que ensinavam a língua portuguesa no intuito de catequizar os nativos na religião cristã.

A Companhia de Jesus veio para o Brasil com o intuito maior de evangelizar os nativos e transformar a população em adeptos do catolicismo. Deste modo, os jesuítas ajudaram no processo de colonização brasileira, fazendo deste país uma nação católica, de língua portuguesa e formando uma elite dominante.

O domínio jesuítico no Brasil durou por volta de 200 anos, mas foi interrompido por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro ministro português no período entre 1750 e 1777. Ele expulsou os jesuítas em 1759, para transpor a educação para a responsabilidade do Império. Sua atuação foi influenciada pelas ideais iluministas. Este período ficou conhecido na história da educação brasileira como “período pombalino”. Nele, a educação de adultos foi marcada pela negligência (Haddad e Di Pierro, 2000).

No ano de 1822 foi proclamada a independência do Brasil e logo após, num intervalo de dois anos, em 1824, é outorgada a primeira constituição brasileira, cujo artigo 179 preconizava que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Contudo, esse direito garantido não chegou a ser concretizado na prática, pois havia uma discussão no Império de como inserir as camadas menos favorecidas nos processos formais de educação. “E a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas foi designada especialmente para jovens e adultos” (Strelhow, 2010,

p. 51). Por essa razão, a educação formal de adultos, que antes era um direito, passou a ser um ato de caridade.

A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. E 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas (Strelhow, 2010, p. 51).

Isto posto, já é possível perceber que os estigmas e preconceitos com pessoas adultas analfabetas remonta aos primórdios da educação brasileira. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi marcada por um contexto histórico de exclusão que começou no Brasil Colonial e Imperial, persistindo até a Primeira República (Haddad; Di Pierro, 2000).

Durante a primeira república, pessoas adultas analfabetas não tinham direito ao voto, pois a falta de acesso à educação causava essa exclusão. Além disso, não era do interesse da elite dominante que pessoas não alfabetizadas e desprovidas de letramento pudessem votar, o que era muito conveniente, pois a maioria da população encontrava-se nessa condição. Naquele período, as decisões acerca da oferta do ensino elementar estavam subjugadas ao baixo poder aquisitivo das províncias e se movimentava de acordo com as demandas das oligarquias (Haddad; Di Pierro, 2000; Rocha, 2022).

No início do século XX iniciou-se um movimento extensivo em prol da erradicação do analfabetismo. Passaram a culpar as pessoas iletradas pelo subdesenvolvimento do Brasil. Logo, em 1915, criaram a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, cujo propósito era “lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas” (Strelhow, 2010, p. 52).

Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmbito destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (Strelhow, 2010, p. 52).

Durante esse período – início do século XX – o país passava por grandes mudanças no setor econômico ocasionadas pela crise cafeeira de 1929 que se aglutinou a uma crise de ordem política que deixou o cenário político-econômico

brasileiro vulnerável e instável. Concomitantemente, houve mudanças no cenário educacional marcadas pelos movimentos da Escola Nova, as ações da pedagogia de Paulo Freire com os movimentos sociais.

Até então, a EJAI não era tratada como uma área específica no pensamento pedagógico ou nas políticas educacionais. Suas diretrizes eram reflexos das discussões iniciadas no final da década de 1940, quando essa modalidade de ensino passou a ser reconhecida como um problema de política nacional, e o Estado começou a assumir a responsabilidade pela educação de adolescentes e adultos. O Estado desenvolveu o ensino supletivo para atender especificamente a esse grupo, direcionando os recursos previstos pela política nacional. Essa iniciativa buscava ampliar os direitos sociais de cidadania das populações urbanizadas, que exigiam melhores condições de vida. (Haddad; Di Pierro, 2000; Rocha, 2022).

Em 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação, ficou previsto o ensino primário integral obrigatório e gratuito para os adultos. Esse foi um grande marco, pois pela primeira vez havia institucionalização de um tratamento específico para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Strelhow, 2010). Entre os anos de 1945 e 1947 surgiram várias campanhas de jovens e adultos com objetivo de expandir as bases eleitorais para uma afirmação do governo central e desenvolver a produção nacional. Em termos legais, mesmo tendo se tornado um empreendimento para o estado na década de 1940, apenas em 1971 a EJAI aparece pela primeira vez em capítulo específico de uma lei federal de educação (Strelhow, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Rocha, 2022).

Em 1947, atendendo aos apelos da UNESCO, foi aprovado o plano de campanha da educação de adolescentes e adultos. Conforme indicou Soares (1996), a campanha foi lançada, pois o mundo vivia um momento de pós-guerra. Esse fato incentivou a ONU a criar várias recomendações aos países, incluindo a educação de adultos. Como um dos movimentos internacionais mais relevantes para as discussões acerca da EJAI no Brasil destacam-se as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), promovidas pela UNESCO desde 1949, constituem os principais marcos regulatórios e mobilizadores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no mundo. Mais do que eventos decenais, as CONFINTEAs são processos históricos que refletem as tensões políticas e as mudanças de paradigma sobre o papel da educação na vida adulta (Ireland, 2013;

Knoll, 2014). A trajetória dessas conferências revela uma transição fundamental: de uma visão puramente utilitária para a afirmação da educação como um direito humano inalienável.

Os tópicos abaixo resumem a evolução das conferências e as mudanças de perspectiva que moldaram a EJA contemporânea. Ainda que fuja ao escopo imediato da cronologia principal do contexto brasileiro, a explicação acerca das CONFINTEAs é pedagógica para ilustrar como as discussões sobre o tema ocorreram além das fronteiras brasileiras.

- Elsinore (1949) e Montreal (1960): As primeiras edições foram marcadas pelo cenário de reconstrução pós-Segunda Guerra. Em Elsinore, a EJA possuía um caráter "aplicacionista" e utilitário, focada em soluções rápidas para problemas sociais urgentes. Já em Montreal, sob influência de Roby Kidd, iniciou-se uma defesa por uma educação mais emancipatória, inserindo a responsabilidade dos governos na agenda educativa (Knoll, 2014).
- Tóquio (1972) e Paris (1985): Tóquio introduziu o conceito de "aprendizado permanente", expandindo o debate para além da alfabetização funcional. Em Paris, o foco deslocou-se para a justiça social, buscando incluir grupos marginalizados em um contexto de crises econômicas e avanço das políticas neoliberais (Gadotti, 2009; Ireland, 2013).
- Hamburgo (1997) e Belém (2009): Hamburgo foi o divisor de águas que consolidou a EJA como direito humano e ferramenta para o desenvolvimento sustentável. A VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, resultou no Marco de Ação de Belém, que estabeleceu diretrizes rígidas sobre financiamento, governança e qualidade, servindo de base para o monitoramento das políticas nacionais na década seguinte.
- Marraquexe (2022): A conferência mais recente reafirmou a Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) como pilar da Agenda 2030 da ONU. O Marco de Ação de Marraquexe (MAM) enfatiza a necessidade de investimentos públicos robustos (4% a 6% do PIB),

embora sofra críticas por focar excessivamente em "resiliência e competências" para o mercado em detrimento de uma crítica estrutural ao sistema produtivo (Oliveira; Cova, 2024).

A pertinência das CONFINTEAs para o debate da EJAI reside na sua capacidade de legitimação e monitoramento. Elas funcionam como um fórum de discussão internacional que obriga os Estados-membros a prestarem contas através de relatórios nacionais e globais.

Ao estabelecer marcos de ação, a UNESCO garante que a EJAI não seja reduzida a uma etapa compensatória de escolarização, mas sim compreendida como um continuum de aprendizagem ao longo da vida, essencial para a cidadania e a justiça social. Apesar das lacunas apontadas por críticos — como a ausência de discussões sobre populações carcerárias ou a submissão a lógicas de empreendedorismo —, as conferências permanecem como o espaço primordial de resistência e proposição para a área em nível global.

Retornando ao fio condutor deste texto, a campanha tinha como principal objetivo que os indivíduos que não soubessem ler, escrever e contar pudessem ser alfabetizados. Seu idealizador, Lourenço Filho, foi o primeiro coordenador com atuação marcante no âmbito da mobilização educacional em favor da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A campanha estava com suas ações voltadas para as exigências da sociedade, segundo Lourenço Filho (Soares, 1996, p.49) era necessário educar os adultos para dar fim ao marginalismo e para que “o país pudesse ser homogêneo, mais coeso e mais solidário e para que cada homem ou mulher melhor pudesse ajustar – a vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social”.

Soek; Haracemiv; Stoltz, (2009, p.11) retratam bem essa campanha:

No Brasil a primeira campanha de Educação de Adultos, inspirada no método de Laubach, consistiu num processo que contemplava desde a alfabetização intensiva, com duração de três meses, passando pelo curso primário, que era dividido em dois períodos de sete meses, culminando na etapa final, denominada ação em profundidade, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Neste período foi criado pela primeira vez, um material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

Existiam muitas críticas em relação à campanha devido à sua natureza superficial, pois a alfabetização deveria ocorrer em um curto período, além de o

método ser inadequado: um mesmo material didático para todo o país (Soek; Haracemiv; Stoltz, 2009).

Em 1963 o ministério da educação encerrou a Campanha Nacional da Educação, e colocou sob a responsabilidade de Paulo Freire a elaboração de um projeto nacional de alfabetização. E neste momento de reflexão sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos que surgiu no cenário educacional um ícone da educação popular no Brasil. Paulo Freire desenvolveu seu método inovador para época, pois se preocupava com a leitura de mundo de seus educandos.

O método de Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizando em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios (Paiva, 2003, p. 279).

Esse conceituado educador se destacou na educação por sua postura crítica e analítica. Paulo Freire não se preocupava com ideias, mas sim com a existência humana. Devido ao seu comprometimento com a vida, ele sugeriu um diálogo entre aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que propunha uma leitura da realidade onde o discente se encontrava. No período entre 1950 e 1960 observa-se um avanço significativo na EJA, visto que houve uma reflexão profunda sobre a educação. Abriu-se caminho para reformas de base que influenciaram ações públicas de educação de adultos. “Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia da alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire” (Porcaro, 2009, p. 03).

Freire repudia, portanto, qualquer visão mecanicista da realidade em que os sujeitos são reduzidos à condição de objetos por outrem conforme a posição que ocupam. O autor também anuncia uma nova proposta de educação, tendo como elemento chave o papel do sujeito em todo o processo. Trata-se de uma educação de caráter político, ético, científico, que consiste na problematização, pelos homens e pelas mulheres, em todas as suas idades, das suas relações com o mundo, considerando, sobretudo, sua historicidade e sua inconclusão a partir de seu “saber de experiência feito”. Esse saber é a base efetiva da leitura de mundo de cada sujeito, representando o ponto de partida na relação educador(a)-educando(a) (Braga; Mello; Bachega, 2021, p.04).

Nesse período, Paulo Freire tornou-se um referencial por suas ideias em movimentos como: Confederação Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), o Movimento e Educação de Bases (MEB), e os movimentos de cultura popular e outros mais. Infelizmente, após o golpe militar, e o reordenamento político para fomentar o desenvolvimento do modelo capitalista, a responsabilidade pela educação básica de jovens e adultos foi assumida por governos autoritários a partir de 1964, com censura direta às iniciativas relacionadas à educação popular (Soek; Haracemiv; Stoltz, 2009).

A proposta e o pensamento de Paulo Freire foram suprimidos e substituídos por campanhas, resultando em seu exílio. Livros foram confiscados por teor comunista, causando grande prejuízo na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Nesse período, partindo de um ideário autoritário, surgiu o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), em 1967, o qual tinha por objetivo a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, depois disto as orientações metodológicas e os livros didáticos foram filtrados de todo sentido crítico e analítico, proposto outrora por Paulo Freire.

O Mobral procura restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Um dos slogans do Mobral era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 270). Junto a essa ideia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico. Por fim, o Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigações). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever (Strelhow, 2010, p.55).

Posteriormente, em 1971, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que reformulou as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o Ensino Supletivo (Flecha; Mello, 2012). Com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os governantes militares tinham o objetivo de manter a ordem econômica e política. A educação era mantida como instrumento de opressão e dominação.

As lutas e resistências nos anos 1970 e 1980 foram marcadas por movimentos sociais que defendiam a democratização política, econômica e social do Brasil. Com

a extinção do MOBREAL em 1985, surgiram outros programas de alfabetização, como a Fundação Educar, diretamente ligada ao Ministério da Educação. A sua função era supervisionar e acompanhar, juntamente com as constituições e secretarias, o investimento dos recursos destinados à execução de seus programas. Entretanto, em 1990, durante o Governo Collor, a Fundação Educar foi desativada sem que nenhum outro projeto fosse criado em seu lugar. Desde então, observou-se uma ausência do governo federal nos projetos de alfabetização, e os municípios passaram a assumir a responsabilidade pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Strelhow, 2010).

Nos anos 1990, emergiu o Movimento de Alfabetização (Mova), que buscava alfabetizar, considerando o contexto socioeconômico dos alunos, tornando-os participantes ativos no aprendizado. Em 1996, o governo federal lançou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que recebeu críticas por ser acelerado, com alfabetizadores pouco preparados e por perpetuar a relação de dependência entre o Norte-Nordeste e o Sul-Sudeste. A campanha “Adote um Analfabeto” reforçava a imagem de incapacidade dos analfabetos (Strelhow, 2010).

Estas iniciativas ocorreram em um movimento nacional, visando interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas. A LDB aborda a EJA, de modo abrangente, nos artigos 2º, 3º e 4º e nos artigos 37º e 38º que tratam de forma mais específica. No artigo 2º trata que o poder público deve possibilitar maneiras para os alunos permanecerem na escola. No artigo 3º, a lei assegura princípios que realmente devem estar presentes nessa modalidade de ensino como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar vivida e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, pois cada um tem sua importância, seja para o aluno ou para o professor; além de contribuir para o aprendizado daquele e consolidação das práticas desse.

O artigo 4º garante que o ensino é obrigatório e gratuito para os que não têm acesso à escola na infância e adolescência (Brasil, 1996). É nessa lei que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos se constituiu como modalidade de Educação Básica sendo concebida como forma diferenciada do ensino regular e assumindo concepções e práticas construídas a partir das décadas de 50 que viam jovens e adultos como sujeitos da própria aprendizagem (Freire, 1997).

Surgiram vários programas destinados a combater o analfabetismo, como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Em um contexto de reforma educacional que incentivava a sociedade e os governos a eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB). Ainda em 1998, foi criado o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), destinado às populações de assentamentos, em parceria com o Incra, universidades e movimentos sociais.

Este período se caracterizou pela relativização dos direitos educacionais das pessoas jovens e adultas nos planos cultural, jurídico e político, além da descentralização e marginalização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) nas políticas públicas do país. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 facilitou a descentralização, racionalização e focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental regular, deixando a Educação de Jovens, Adultos e Idosos desassistida (Flecha; Mello, 2012; Rocha, 2022).

Conforme explicitou Rocha (2022), com objetivo de validar o parecer da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CEB/CNE 11/2000 da Câmara de Educação Básica, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse foi um passo de grande relevância para a EJAI, pois foram atribuídas as três funções básicas: a reparadora, a equalizadora e a permanente:

A reparadora diz respeito a responder a uma dívida social constituída pela negação do direito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos no país, reconhecendo que, historicamente, a educação teve um caráter elitista que negou uma educação de qualidade às classes populares, nas quais se encontravam os negros, índios, mulheres e migrantes, que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. A equalizadora diz respeito à garantia de direitos e distribuição de bens; assim, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) deve possibilitar, às pessoas, novas inserções na vida social, no trabalho e na participação, ampliando-se para além da alfabetização. A função permanente reconhece o direito das pessoas e atribui à EPJA o papel de propiciar aos educandos constante processo de aprendizado e atualização dos conhecimentos, ao longo de toda a vida (Flecha; Mello, 2012, p.43).

Isto posto, a EJAI deve ser uma modalidade de ensino que visa minimizar desigualdades sociais para além da alfabetização. Além disso, destaca-se o papel formativo ao longo da vida como garantia da construção de conhecimentos contínuos.

Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, com uma abordagem inicial de campanha e trabalho voluntário, visando erradicar o analfabetismo em quatro anos e atingir 20 milhões de pessoas. Em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi ajustado, ampliando a duração dos projetos de alfabetização de quatro para oito meses e removendo a meta de erradicação em quatro anos (Strelhow, 2010).

Atualmente, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos é uma realidade nas escolas, para aqueles que não tiveram acesso à sala de aula na idade prevista. A EJAI representa uma possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa para a aprendizagem ao longo da vida acompanhada de garantias legais.

Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes ao censo escolar de 2023, as matrículas na EJAI vêm sofrendo uma queda desde 2018. Como é possível observar no seguinte gráfico:

Gráfico 4 – Matrículas na EJAI 2018-2023

Gráfico 43. Evolução da matrícula na **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** - Brasil 2018-2023

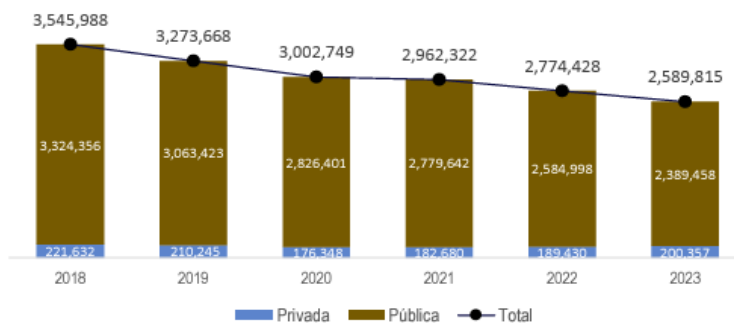
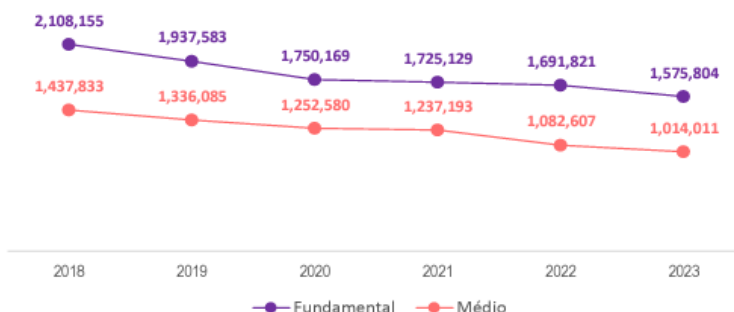
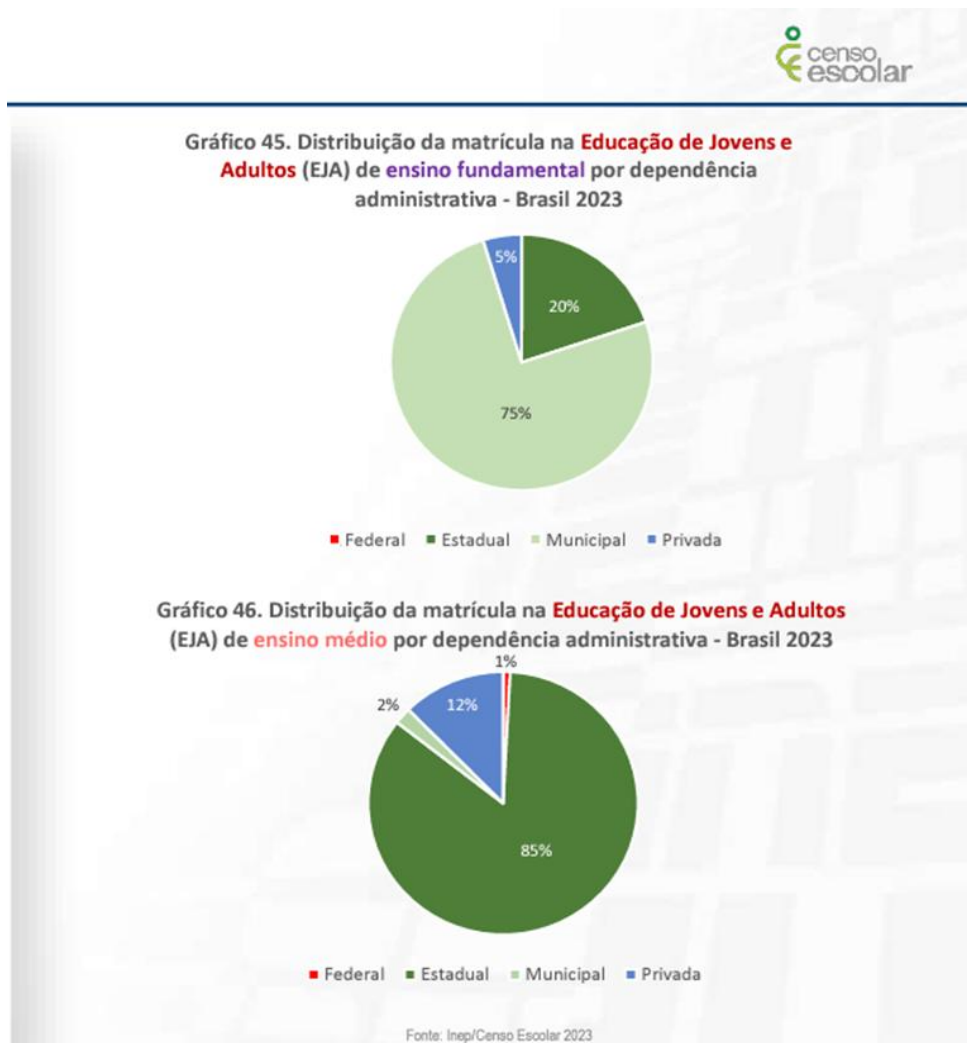


Gráfico 44. Evolução da matrícula na **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** por etapa de ensino - Brasil 2018-2023



Fonte: INEP, 2023.

Gráfico 5 – Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio por dependência administrativa.



Fonte: INEP, 2023.

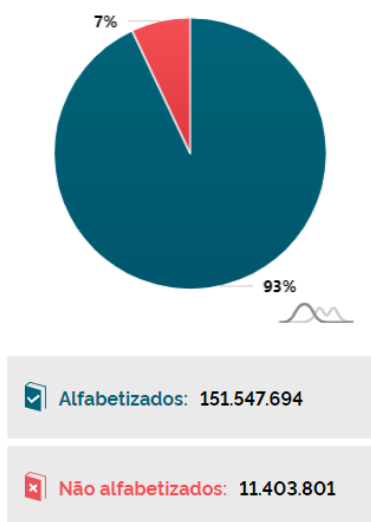
Os dados do censo escolar de 2023 revelam que as matrículas na EJA reduziram de forma constante. Mesmo com essa redução nas matrículas, os dados demonstrados pelo IBGE, referentes ao censo de 2022, indicam uma redução na taxa de analfabetismo, em comparação ao censo de 2010, cuja taxa de analfabetismo era de 9,6%. Portanto, o número de alfabetizados elevou-se, mas ainda distante de uma realidade mais justa e transformadora para essas pessoas.

Conforme gráfico disponibilizado no site oficial do IBGE, a taxa de não alfabetizados em 2022 é de 7%. Embora haja essa redução quantitativa, as desigualdades sociais persistem, conforme constam informações *ipsis litteris* retiradas diretamente do site do IBGE (IBGE, 2024):

- As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior.
- Apesar do aumento de 80,9% em 2010 para 85,8% em 2022, a taxa de alfabetização da região Nordeste permaneceu a mais baixa. Sul e Sudeste têm taxas de alfabetização acima de 96%.

Gráfico 6 – Dados de alfabetização no Brasil - censo 2022

Alfabetização



Fonte: IBGE, 2024

Neste sentido, mesmo com a redução da taxa de analfabetismo ainda existem desafios a serem superados. As desigualdades sociais que persistem dentre os números de não alfabetizados é uma delas. Diante desse cenário de iniciativas fragmentadas e muitos desafios a superar, a EJA é uma modalidade de ensino que pode fazer a diferença na vida de pessoas em situações de desigualdade e exclusão social. É preciso ver na EJA não só uma forma de erradicar o analfabetismo, mas uma porta para a emancipação e humanização dos sujeitos.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: sobre os elementos constituintes de um processo complexo

Neste capítulo serão abordados os pressupostos teóricos e epistemológicos da investigação aqui proposta. Assim, será realizada a tessitura dos assuntos que embasam e sustentam a construção da tese e que se configura como pano de fundo da análise dos dados. O subtópico 3.1 aborda os processos inerentes ao desenvolvimento profissional docente; o 3.2 discorre acerca dos processos reflexivos dos professores; e o 3.3 explana sobre as conversas profissionais.

3.1 Desenvolvimento profissional docente

Ser um bom professor pressupõe um longo processo (Marcelo, 2009a, p. 13)

Tal como expressa a citação acima, acreditamos que para tornar-se um bom professor é necessário um longo processo de estudos, dedicação e prática. Mas em termos mais específicos, como definir um bom professor? Essa não é uma pergunta fácil de responder. E as respostas podem variar bastante, pois a docência é uma profissão que envolve, diversas facetas, tempos e espaços.

Contudo, já existe uma gama de autores (Mizukami, 2004; Nóvoa, 2017; Marcelo, 2009a) que concordam que a docência é uma profissão que demanda processos formativos contínuos. Um professor que busca um estilo de vida focado na aprendizagem ao longo da vida e tem compromisso com a aprendizagem dos estudantes já é um excelente começo para uma trajetória como bom professor.

Com relação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, apoiamo-nos na concepção construtivista de que está associado aos aspectos pessoais e profissionais do professor. Existem, portanto, elementos circunstanciais que integram tais aspectos da docência como fatores “históricos, políticos, comunitários, sociais, escolares e pessoais” (Cole; Knowles, 1993, p. 475). Essas características revelam a complexidade e subjetividade do magistério.

O desenvolvimento profissional é compreendido como um processo inicial e contínuo que ocorre tanto de forma individual quanto coletiva o qual intersecciona as faces profissional e pessoal da vida como professor (Cole; Knowles, 1993). Para Marcelo (2009a) o termo Desenvolvimento Profissional de Professores é o que mais

se alinha à ideia de uma profissão do ensino, a despeito de outros termos como formação de recursos humanos, formação permanente, dentre outros. O termo “desenvolvimento” expressa melhor a ideia de construção contínua dos conhecimentos, o que contribui com a superação da ideia de formação inicial e contínua como blocos fechados e desvinculados um do outro (Marcelo, 2009a).

O desenvolvimento profissional docente implica ações formativas de cunho formal ou informal que visem promover a adaptação à mudança e atitudes transformadoras que reverberam na aprendizagem dos discentes. Envolve também um processo que deve ser individual e coletivo constituído pelas vivências como aluno, pela formação inicial, pelo período de indução docente e pela formação contínua, sendo fomentado pela prática profissional (Marcelo, 2009a).

Os longos anos na condição de estudante, frequentando escolas em etapas e modalidades de ensino diversas, já colaboram com a formação de concepções acerca da profissão docente. A aprendizagem por meio da observação de professores que marcaram a trajetória como alunos é um meio comum de aprendizagem da docência (Vaillant; Marcelo, 2015; Reali; Tancredi; Mizukami, 2008). Tais experiências não podem ser ignoradas.

Todo professor tem memórias de seus professores. Tanto memórias positivas, como modelos do que fazer, quanto memórias negativas que são exemplos de como não ser no magistério. Tais modelos com os quais “o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (Imbernón, 2001, p. 63).

Para futuros professores, as experiências prévias formam um amálgama de crenças e imagens que influenciam na forma como lidam com a docência. Essas teorias pessoais construídas ao longo da trajetória escolar podem favorecer a construção de padrões mentais que repercutem de forma acentuada nos seus processos formativos. Por isso, é de suma relevância que a aprendizagem da docência seja um processo de reflexão coletiva (Vaillant; Marcelo, 2015). Para não haver a mera reprodução de práticas de ensino inadequadas aos contextos.

As crenças são todas as representações que concluímos como verdades absolutas a partir do que vimos, ouvimos e vivemos. Elas determinam o modo de agir, pensar, fazer escolhas, renúncias. Todas as crenças são produzidas culturalmente e em grupos distintos (Bacila, 2020, p. 6)

As crenças construídas ao longo da vida são utilizadas para interpretar o mundo à nossa volta. Na aprendizagem da docência não é diferente. As crenças precisam ser confrontadas para que as “verdades” possam ser analisadas de forma mais criteriosa e sejam colocadas à prova. Mas essa não é uma tarefa simples. Para chegar ao entendimento de que existem tais crenças é necessário um trabalho profícuo de reflexão para serem acessadas e problematizadas. Isso denota com mais intensidade a importância da formação contínua.

Vaillant e Marcello (2015) explicam que a reflexão sobre crenças e conhecimentos prévios de futuros professores deveria ser sistemática e sustentada pelo tempo. As investigações acerca da construção da identidade docente têm considerado o cotidiano, os discursos, as percepções e os modos de ser. Dentro desse contexto, as narrativas têm sido usadas como instrumentos de construção desses conhecimentos e da promoção da reflexão.

A formação inicial é a fase que marca o início da profissionalidade docente. Pois a docência, como uma profissão universitária, ganha sua legitimação como profissão do conhecimento. Essa etapa, que deve ser sistemática e estruturada, é o passaporte para a carreira no magistério. Na perspectiva de Gimeno Sacristán (1995, p. 64) a profissionalidade docente é compreendida como aquilo que “é específico na ação docente, a saber: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Roldão (2005, p. 108) enriquece a discussão ao descrever a profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

A questão da profissionalidade está vinculada com a formação inicial, pois é nesse momento em que, socialmente, o futuro profissional está conquistando o direito de exercer a função pretendida com o compromisso e com a legitimação institucional. A formação inicial tem como um de seus papéis tornar a Docência uma profissão tão séria e relevante quanto outras.

Roldão (2005) sintetizou os elementos descritores da profissionalidade. Para a autora, eles possibilitam diferenciar as profissões umas das outras. Isso permite que se estabeleçam de forma consistente perante a sociedade. Para tanto, é necessário que haja o reconhecimento da especificidade da função. A compreensão de que é uma atividade bem definida que demanda uma determinada e complexa expertise; o

conhecimento específico indispensável para sua prática; o poder de decisão sobre os atos relativos ao exercício profissional bem como a responsabilização adjacente que se caracteriza pela autonomia e pelo poder para deliberar acerca profissão; e, por último, o pertencimento a um grupo que se dedica a cuidar, deliberar, executar e organizar os aspectos relacionados ao exercício profissional.

Quadro 2 - Descritores de profissionalidade

Descritores de profissionalidade
Especificidade da função
Conhecimento específico
Poder de decisão/autonomia
Pertencimento a um grupo

Créditos do quadro: autora da tese com base em Roldão (2005)

Diante do exposto, destaca-se a importância de pensar a profissão docente a partir dos descritores de profissionalidade para que seja possível construir uma profissão atrativa para os jovens e satisfatória para professores em exercício. “Cabe à formação inicial [...] acionar o pensamento estratégico: os métodos que orientam a tomada de decisões, a resolução de problemas, bem como as análises e avaliações das práticas pedagógicas” (Souza; Passalacqua, 2018, p.6).

Um tema pertinente quando se trata de formação inicial de professores é a relação teoria/prática. Essa tem sido uma pauta constante, pois ainda há uma solicitação grande por parte de licenciandos acerca de uma melhor articulação entre teoria e prática (Souza; Passalacqua, 2018). Os conhecimentos práticos são indissociáveis dos teóricos. Nesse sentido, não há hierarquia. Não há um melhor que o outro. Ambos são necessários para uma formação plena.

Na pesquisa realizada por Souza e Passalacqua (2018), com licenciandos do curso de Pedagogia, é possível notar nas narrativas que é necessária uma formação inicial que foque mais em práticas pedagógicas consoantes a cada nível de ensino; e que promova a colaboração com professores que já estão atuando profissionalmente. Desse modo, há uma consonância com o que autores como Gimeno Sacristán (1995) e Roldão (2005) propõem acerca da profissionalidade docente e da necessidade de levar em consideração as demandas dos aprendizes.

Existe uma ampla discussão que advoga a necessidade de reformulação dos

currículos de licenciatura no intuito de promover uma maior integração entre teoria e prática ao longo do curso e, portanto, superar a dominante justaposição entre teoria e prática e outros aspectos relacionados à profissionalidade. Contudo, Gatti (2014) salienta que a formação de professores tem sido um desafio para políticas públicas.

Gatti (2014) explicita que existem impasses complexos concernentes à formação de professores em nível superior no Brasil. No que se refere às licenciaturas será necessário mais que normas e decretos para superá-los; há também a parte que cabe às instituições de ensino estarem abertas à mudança e buscar por inovações. Desse modo, exige-se a árdua tarefa de romper com estruturas arraigadas e ações rotineiras. Por conseguinte,

novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social. Ficam ainda associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que proveem essa formação (Gatti, 2014, p. 36).

Com relação às políticas públicas, foram desenvolvidas iniciativas promissoras para uma formação inicial de professores mais assertiva como é caso do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid³ e o Programa de Residência Pedagógica - PRP⁴. Ambos os programas são ações da Capes que, embora tenham dinâmicas distintas, convergem em seus propósitos, a saber: a) promover maior aproximação entre teoria e prática; b) valorizar os professores das escolas de Educação Básica como co-formadores dos licenciandos; c) estabelecer escola e universidade como *lócus* de construção conhecimentos profissionais em regime de colaboração; d) colaborar com a construção da identidade docente; e) promover a valorização do magistério.

Concernente às universidades, Gatti *et al.* (2019) explicitou ações de professores formadores pelo Brasil que se mostram inovadoras no âmbito da formação inicial. Tais ações pressupõem uma mudança no modelo de formação e estão relacionadas a projetos de extensão ou disciplinas em cursos de licenciatura.

³ Site do portal da Capes com as informações acerca do Pibid: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>;

⁴ Site do portal da Capes com as informações acerca do PRP: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

Para Gatti *et al.* (2019):

As práticas desses formadores confirmam que os processos formativos, como bem ressalta Shulman (1987), não devem treinar professores para que se tornem seguidores de um manual, mas sim promover uma formação que prepare o professor para raciocinar profundamente sobre seu ensino, o que implica que a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas. Assim, o futuro professor poderá adquirir, paulatinamente, consciência das suas crenças, teorias e saberes e, ao mesmo tempo, ressignificar conceitos, proposições e princípios sobre as diferentes fontes do conhecimento que estão na base da profissão docente (Gatti *et al.* 2019, p 226).

Numa síntese acerca das experiências analisadas na sua pesquisa, Gatti *et al.* (2019) elencaram os elementos indicadores do êxito das propostas universitárias: a) o estágio como elemento essencial da formação inicial e pressuposto para que as redes de ensino assumam seu papel de formadoras dos professores; b) as propostas bem definidas e com objetivos claros facilitaram a comunicação e os acordos de colaboração entre as partes envolvidas; as estratégias utilizadas ao longo dos estágios promoveu maior estabelecimento de vínculos entre teoria e prática; c) as trocas entre professores da Educação Básica e licenciandos favoreceu a construção de aprendizagens mútuas e a criação de comunidades de aprendizagem. Desse modo, é possível ver um movimento tanto de políticas públicas quanto de instituições de Ensino Superior em direção a uma formação inicial de qualidade.

Outro momento marcante do desenvolvimento profissional docente é a inserção profissional. A entrada na carreira é como um rito de passagem. A transição de aluno para professor (Lima, 2004). Essa etapa é promotora de aprendizagens pertinentes. Não raro, professores saem da graduação, achando que estão despreparados. Mas a questão não é essa. É necessário ter a percepção de que a formação inicial é apenas o princípio de um processo de aprendizagem que ocorre de forma permanente. Estar preparado para ingressar na profissão como alguém ainda em construção, pode ser determinante para um início menos tenso emocionalmente (Lima, 2004; Lima *et al.* 2007).

Para Cruz, Farias e Hobold (2020)

o conceito de inserção profissional se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício

profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional.

Ao longo da formação inicial existem experiências de atuação como professor, mas são sempre monitoradas por outros profissionais já em exercício. Na inserção profissional, pela primeira vez, o docente principiante irá assumir sua própria turma. Ele será o responsável pelos processos de ensino e aprendizagem dos discentes. Essa situação evoca diferentes emoções e sentimentos no professor. É uma etapa marcante para a constituição da identidade profissional (Marcelo, 2009b) bem como para estruturar e dar forma às práticas profissionais futuras. Pode, inclusive, determinar a permanência na profissão (Papi; Martins, 2010).

Duas características antagônicas do período de inserção profissional são a “sobrevivência” e a “descoberta”. A sobrevivência é desencadeada pelo “choque de realidade”. Esse último significa a quebra de expectativa quando o professor é confrontado com uma realidade desafiadora na sala de aula. Em virtude disso, pode entrar em um estado de sobrevivência. Isso significa que suas tomadas de decisões e ações não serão refletidas de forma adequada, pois o foco do docente será em passar pelas circunstâncias desafiadoras que lhe são emergentes. Algumas características da fase de sobrevivência são a reprodução de práticas de antigos professores, dificuldade em transpor para sua prática os conhecimentos construídos na formação inicial e uma concepção de ensino como uma função mais técnica e de conhecimentos transferíveis (Huberman, 2000; Lima *et al.* 2007).

Outros problemas vivenciados nessa fase podem ser dificuldades com a gestão de classe, com as características individuais de cada discente; o desenvolvimento de uma visão da docência como uma profissão desgastante e a insegurança quanto à própria capacidade de ser um bom profissional (Huberman, 2000; Lima *et al.* 2007).

O aspecto da descoberta pode ser o elemento chave para que professores iniciantes não abandonem a profissão. Fazer parte de um corpo profissional, estar trabalhando e participar da formação de outras pessoas pode trazer contentamento aos docentes iniciantes. Isso faz com que as angústias proporcionadas pelo choque de realidade possam ser amenizadas, favorecendo a permanência na carreira (Huberman, 2000; Lima *et al.* 2007).

O sentimento de solidão é muito presente na vida de docentes principiantes. A falta de apoio institucional e dos colegas mais experientes, tornam o processo de inserção mais árduo. Considerando que a fase de inserção profissional é uma das etapas do desenvolvimento profissional docente que possui características próprias, é fundamental que seja vista com mais atenção pelas políticas públicas. É necessário que haja um acompanhamento sistematizado desses profissionais para que consigam manter-se engajados em seus processos de aprendizagem para lidar com situações complexas.

No início da carreira, o professor encontra-se em circunstâncias de intensas aprendizagens e de sentimentos adversos. Essa situação demanda equilíbrio e serenidade, porque além de estar envolto por sentimentos divergentes, como aqueles desencadeados pela sobrevivência e pela descoberta, precisam construir conhecimento profissional a curto prazo. Vale frisar que essas características não acontecem da mesma forma com todos os professores iniciantes. É necessário considerar a dimensão pessoal e o contexto de cada um. Professores possuem suas idiossincrasias e lidam com cada situação de maneira única. Assim, essa etapa pode ser mais tensa para uns do que para outros (Mariano; Lima, 2012).

Cruz, Farias e Hobold (2020) fortalecem a discussão acerca do início da docência ao explicarem que essa etapa pode ser potencializadora ou inibidora de aprendizagens. Por essa razão, a inserção merece mais atenção. Segundo as autoras, a indução oferece possibilidades para minimizar as dificuldades diversas que podem atrapalhar o desenvolvimento profissional no início da docência.

“A indução refere-se ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6). É um período não só de socialização, mas da construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades que irão promover um início rico em novas aprendizagens e mais leve do ponto de vista emocional.

A indução deve ser compreendida como um período de formação intencional e estruturada promovido por políticas públicas ou outras iniciativas com esta finalidade (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) fazem importantes reflexões acerca da precarização do trabalho docente e das implicações disso para o professor em

inserção profissional. Dar o destaque para os principais desafios vividos pelos professores iniciantes, tanto nas condições objetivas de trabalho quanto nas questões mais subjetivas, pode ser essencial para traçar os melhores caminhos a serem seguidos a caminho de uma indução mais assertiva.

As péssimas condições de trabalho manifestam-se na vida do professor iniciante quando enfrentam ambientes profissionais instáveis, marcados por frequentes trocas de escolas, por exemplo (Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020).

Em destaque, os principais problemas que dificultam o processo de inserção dos iniciantes são:

- ❖ **As formas de contratação:** as contratações de caráter temporário criam um ambiente de instabilidade na vida do professor, gerando não só sentimentos de incerteza, mas a dificuldade de construir aprendizagens devido à grande rotatividade. Mesmo os professores principiantes concursados enfrentam o estágio probatório. Assim, precisam lidar com as mesmas dificuldades que um professor experiente, mas sob a pressão de não poder cometer erros (Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020).
- ❖ **Quantidade de alunos, turmas e escolas:** como professores iniciantes estão há menos tempo nas escolas, acabam ficando com as turmas tidas como mais complexas, uma vez que os professores veteranos tiveram a prioridade de escolha. Essa dinâmica não considera as especificidades do período de inserção profissional (Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020).
- ❖ **Jornada de trabalho:** O trabalho do professor não se limita ao período de ensino na sala de aula. Existem muitas horas trabalhadas em preparação de aulas, aprendizagem de conteúdos, reuniões pedagógicas e administrativas que acabam sobrepujando o tempo do professor. Fato que exige energia intensa e pouco reconhecimento, por se tratar de um tempo que é difícil de mensurar.
- ❖ **Remuneração:** A remuneração é um dos problemas mais antigos quando se trata do trabalho docente. Ideias da profissão como dom ou talento fortaleceram a ideia de que de que é um trabalho fácil e, por isso, não precisa ser bem remunerado. Entretanto, é preciso considerar que a docência é um trabalho complexo e de suma relevância para a sociedade. Ademais, as exigências impostas tais como: o ato de ensino, o tempo reservado para

atividade extraclasse e demanda de formação continuada fazem jus a salários mais altos assim como de outras profissões igualmente exigentes.

A formação continuada também faz parte das etapas do desenvolvimento profissional docente que consiste num processo permanente de construção de novos conhecimentos, reflexão e transformação da prática de acordo com as demandas surgidas no âmbito profissional.

Essa etapa de formação reconhece que os professores são profissionais, assim como outros tantos, que precisam acompanhar as mudanças que ocorreram em seus contextos de trabalho bem como na sociedade. Estar à par dessas mudanças não significa aprender para atuar a favor de uma perspectiva mercadológica, mas para buscar transformar sua prática, considerando aspectos relevantes tais como questões de gênero, classe social, diversidade, Educação Especial, tecnologias da informação e comunicação, dentre tantas outras questões que permeiam o ambiente educacional. Roldão (2017, p. 193) colabora com essa discussão ao afirmar que:

As questões essenciais da formação [inicial e continuada] de professores no tempo atual prendem-se assim, essencialmente, à necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino (grifos da autora da tese).

A formação continuada não deve ser pensada como uma etapa justaposta à de formação inicial, mas como um processo que começa com a entrada no curso de licenciatura e continua de forma permanente. Embora a formação inicial seja indispensável para o desenvolvimento profissional, ela não atende às demandas de toda uma carreira futura. Da mesma forma, a experiência da prática desarticulada de um contexto formativo-reflexivo não dá conta de construir uma prática transformadora.

Para Vaillant e Marcelo (2015) o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da formação contínua, pode acontecer individual ou coletivamente; e as experiências que atravessam esse processo podem ser de natureza formal ou informal, contanto que sejam contextualizadas na escola.

De forma recorrente, as iniciativas de formação continuada são tradicionais e não consideram as necessidades dos professores e dos alunos. As estratégias de formação são engessadas e não se alinham às características da docência tais como rápidas mudanças sociais e contextos diversificados. Isso ocorre porque, com frequência são elaboradas sem a participação efetiva dos professores. Por essa

razão, acabam tornando-se formações superficiais em conteúdo e distantes dos currículos e da aprendizagem dos estudantes (Vaillant; Marcelo, 2015).

Vaillant e Marcelo (2015) explicitaram os elementos e princípios que regem as estratégias de desenvolvimento profissional contínuo que são potencialmente promotoras de aprendizagem docente. Tais indicativos, apontam a direção para onde devem estar voltados os esforços para melhorar a aprendizagem dos professores.

O quadro a seguir indica esses princípios:

Quadro 3 - Princípios que orientam os processos de desenvolvimento profissional contínuo

A eficácia da aprendizagem depende do conteúdo;	Os conteúdos que os alunos devem saber e as melhores práticas pedagógicas devem ser o cerne dos cursos de formação de professores.
A aprendizagem dos estudantes é a fonte de análise;	A aprendizagem dos estudantes deve ser usada como um “termômetro” para orientar aquilo que os docentes devem aprender e os elementos de formulação dos objetivos da formação docente.
Os professores devem ser atores protagonistas;	Os programas de formação de professores devem ter a participação efetiva dos docentes, pois conhecem suas dificuldades e contextos. Isso os deixa mais motivados a engajarem-se.
A formação deve ocorrer no chão da escola;	O desenvolvimento profissional deve estar centrado na escola e deve ser construído em torno dos processos de ensino. A escola é um local de construção de conhecimentos; as tomadas de decisões, o currículo e os processos avaliativos são elementos propícios para a aprendizagem da profissão.
Colaboração é uma palavra-chave para o desenvolvimento dos professores;	A resolução colaborativa dos problemas pode contribuir eficazmente para o desenvolvimento profissional contínuo
A aprendizagem deve ser contínua;	As propostas de desenvolvimento profissional devem dispor de tempo suficiente para que sejam implementadas, analisadas e

	melhoradas. Sem o tempo suficiente para amadurecer as ideias não será possível ver mudanças eficazes e contínuas nas práticas docentes.
Os processos de avaliação, fundamentados por fontes de dados, devem ser um ponto crucial;	Avaliar para analisar é crucial. Algumas fontes devem fornecer os elementos de avaliação do desenvolvimento profissional docente: portfólios, observação dos professores, avaliação pelos pares e os resultados dos estudantes.
As crenças devem ser consideradas;	O desenvolvimento profissional contínuo necessita promover ações que ajudem no processo de compreensão das teorias pessoais que fundamentam o conhecimento e as tomadas de decisões de professores.
O desenvolvimento profissional implica transformação.	Os processos de desenvolvimento profissional docente devem buscar uma mudança consistente das práticas para haja a promoção de aprendizagens eficazes nos estudantes. Importa que os docentes tenham condições adequadas para testar novos métodos, suporte financeiro e assessoramento cognitivo-formativo para tanto.

Créditos do quadro: Elaborado com base em Vaillant e Marcelo (2015)

Em síntese, o desenvolvimento profissional contínuo demonstra-se complexo, mas promissor. Conforme detalhado no quadro acima, os processos contínuos de formação docente necessitam ocorrer tendo a escola como espaço de construção de conhecimento. Afinal de contas é na escola que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem. Além disso, a aprendizagem dos discentes deve ser o eixo dos processos de aprendizagem docente, por isso que o foco nos conteúdos que precisam ser ensinados e na forma como isso será feito deve ser central. É preciso cultivar uma cultura colaborativa dentro das escolas, para que os docentes se percebam como parte importante da formação uns dos outros.

Fazendo uma análise das discussões empreendidas até aqui acerca do desenvolvimento profissional docente é possível observar que há um elemento que cruza todos os processos de formação docente: a reflexão. Por isso, no próximo

subtópico serão tecidos apontamentos acerca do professor reflexivo.

3.2 A reflexão e a construção de conhecimentos para a docência

Ser reflexivo é como ter um espelho e um prisma transparente nos quais se vê a própria prática. Atividades reflexivas podem ser concebidas como janelas. São veículos que auxiliam a voltar-se para trás e olhar o seu trabalho, possibilitando analisar a substância, a direção e a intenção de suas práticas (Knowles; Cole; Presswood, 1994 citado por Reali; Reyes, 2009, p. 25)

A reflexão⁵ é um atributo humano e difere de outras formas de pensamento, como o fluxo de consciência, por exemplo. Quando se trata de formação de professores, a reflexão torna-se ainda mais específica, por abranger um campo de estudos mais delimitado que lhe confere especificidades e propósitos distintos de outros contextos (Rodgers, 2002; Reali; Reyes, 2009).

Ao pensar de forma mais direcionada, a reflexão, na perspectiva da Formação de Professores, tem um papel de promover a construção de novos conhecimentos e de fomentar o desenvolvimento profissional por meio da análise fundamentada, coletiva e/ou individual das ações de sala de aula. Mas vale destacar que até concluir o seu objetivo, a reflexão precisa decorrer de um processo complexo, rigoroso, sistemático e analítico que tem seus princípios fundamentados na pesquisa científica (Rodgers, 2002; Reali; Reyes, 2009).

Refletir não consiste em uma ação ocasional e descontextualizada. É uma atitude intencional e planejada que deve seguir uma linha estrutural para ser eficaz. A analogia feita na epígrafe demonstra a complexidade da reflexão voltada para a prática profissional. Isto porque ela deve promover uma visão de si e das próprias ações. Trata-se de uma tomada de consciência acerca dos porquês de determinadas escolhas e decisões concernentes à prática docente. Percebe-se, assim, que embora seja um empreendimento exequível é, do mesmo modo, desafiador.

"Os professores devem ser capazes de refletir sistematicamente sobre a sua prática e aprender com a experiência. Devem ser capazes de examinar criticamente a sua prática, procurar o conselho de outros e recorrer à investigação educacional para aprofundar os seus conhecimentos, aperfeiçoar o seu julgamento e adaptar o seu ensino

⁵ O conteúdo sobre reflexão deste texto está embasado nos pressupostos teóricos John Dewey (1859-1952). Destaca-se que os autores mencionados neste trabalho, que discutem o conceito de reflexão, foram embasados nesse teórico.

a novas descobertas e ideias" (National Commission on Teaching and America's Future, 1996 citado por Rodgers, 2002, p. 843) tradução nossa.

A importância da reflexão para a profissão docente é um tema de relevância para área e discutido há décadas. Como enfatizado na citação acima, os professores precisam examinar a prática de forma crítica, em uma perspectiva colaborativa, cognitiva e analítica, fazendo das experiências uma fonte de aprendizagens. Além disso, é preciso dispor de tempo para que a reflexão aconteça de forma exitosa.

Rodgers (2002) sistematizou as contribuições de Dewey (1933; 1938; 1944) acerca da reflexão e delimitou quatro critérios que colaboram com a ideia de que ocorre como processo que possibilita a construção de novos conhecimentos:

- a reflexão é um processo de construção de sentidos que decorre das conexões que fazemos entre experiências prévias com outras novas e com ideias, permitindo compreensões mais complexas e aprofundadas acerca de determinados assuntos/situações.
- a reflexão tem por fundamento epistêmico a pesquisa científica, por essa razão que é um processo rigoroso, sistemático e disciplinado, tornando-a diferente de outros tipos de pensamento.
- A reflexão precisa ocorrer de forma coletiva na interação como os pares;
- A reflexão demanda disposições pessoais e atitudes que valorizam o desenvolvimento intelectual, pessoal, individual e coletivo.

Essas características e parâmetros que giram em torno da reflexão são apenas uma síntese que resume um corpo abrangente de pressupostos e conceitos fundantes. Dentre eles, podemos citar o conceito de educação, que consiste num processo ativo de construção de conhecimentos por meio das experiências. Tal processo ocorre quando adicionamos sentidos a experiências anteriores e direcionamos o curso de novas experiências (Rodgers, 2002).

Nessa linha de raciocínio, é necessário definir o que é uma experiência: é todo processo de interação entre o indivíduo e o ambiente/circunstâncias que o cerca. Portanto, uma experiência só deve ser considerada como tal quando envolver a "interação entre o "eu" e outra pessoa; o mundo material, o mundo natural, uma ideia, ou o que quer que constitua o ambiente em questão" (Rodgers, 2002, p. 846. Tradução nossa). Nesse processo dialético, ocorrem mudanças tanto no indivíduo como no ambiente envolvido na experiência. Por isso que a interação é um elemento

chave para a constituição das experiências.

A continuidade é também um elemento crucial na constituição da experiência e da aprendizagem. Isto porque é a continuidade que permite a construção de novos conhecimentos e aprofundamentos por meio das conexões entre conhecimento prévio e uma nova experiência (Rodgers, 2002). Desse modo:

sem interação, a aprendizagem é estéril e passiva, nunca produz mudanças significativas no aprendiz. Sem continuidade, a aprendizagem é aleatória e desconexa, sem propósito para o aprendiz ou para o mundo (Rodgers, 2002, p. 847, tradução nossa).

Quando uma experiência é formativa, ela promove ricas aprendizagens e conduz o aprendiz a uma ação inteligente, diferente daquela rotineira que reproduz comportamentos e age impulsivamente. Reitera-se que ação rotineira é “[...] orientada principalmente por impulsos, tradição e autoridade, a realidade não é percebida como problemática e o reconhecimento e experimentação de pontos de vista alternativos são poucas vezes considerados” (Reali; Reyes, 2009, p. 27)

Destaca-se que a experiência por si só não pode ser formativa. É necessário que seja submetida a um processo de reflexão para que possa promover aprendizagens transformadoras (Rodgers, 2002).

A reflexão segue os princípios da inquirição científica e representa um ciclo de aprendizagem que se inicia e se concretiza na experiência. O intuito desse ciclo não é ditar algo prescritivo, mas orientar e distinguir a reflexão que promove aprendizagens daquela entendida pelo senso comum. De forma mais específica, a reflexão é o processo de construção de sentidos que é desencadeado por meio da reconstrução e reorganização das experiências (Rodgers, 2002).

Rodgers (2002) explicitou os momentos que caracterizam o processo reflexivo:

- 1- Presença da experiência;
- 2- Descrição da experiência;
- 3- Análise da experiência;
- 4- Ação inteligente/experimentação.

O processo inicia-se com a experiência: a interação do indivíduo com o ambiente. Nessa fase há a localização do problema proveniente da situação. Posteriormente, ocorre a percepção da experiência; isso implica a formulação de inferências, hipóteses e questionamentos. Para que isso aconteça, é necessário um afastamento da situação e conhecimento amplo do contexto em que ocorre. Em

seguida, acontece a análise da situação. Nela o indivíduo reformula, refina ou rejeita hipóteses construídas na fase anterior; as explicações começam a tomar forma com base no significado advindo da experiência atual com os quadros referenciais de experiências prévias (Rodgers, 2002).

Para complementar e/ou aprofundar o significado, o indivíduo começa a analisar suas suposições e buscar em outras fontes, tais como: pessoas ou livros, por exemplo; nesse ponto, inicia-se a criação de sentido. Esse processo de análise ocorre de forma mais superficial e vai se aprofundando até chegar na fase subsequente: a ação inteligente/experimentação. A reflexão requer ação. Nessa fase ocorre a testagem das teorias ou hipóteses. É o momento propício para experimentar (Rodgers, 2002).

A ação subsequente a esse processo é inteligente e qualitativamente diferente da rotineira; essa fase final deve oferecer uma estabilização da ação problemática. Desse processo, decorre novas experiências, questões e hipóteses que tornam o processo reflexivo cíclico, possibilitando a continuidade da aprendizagem (Rodgers, 2002).

É importante ressaltar que a reflexão precisa ocorrer em comunidade. Processos reflexivos colaborativos promovem no indivíduo o senso de responsabilidade pela aprendizagem do outro; possibilitam a percepção daquilo que é importante na experiência; permitem novas formas de ver determinada situação; encorajam o processo reflexivo uma vez que é uma tarefa de difícil execução e que demanda tempo. Assim, fazê-lo de forma coletiva pode torná-lo mais acessível (Rodgers, 2002).

Existem também características pessoais e disposições de um indivíduo que podem facilitar ou inibir a reflexão. Essas disposições demarcam o lado emocional do ser humano que sempre perpassa suas ações. Um professor reflexivo, deve, portanto, conhecer-se e usar suas qualidades pessoais a favor do processo reflexivo (Rodgers, 2002).

Um professor precisa ter **entusiasmo** pelo conteúdo que ensina. Deve sempre mostrar curiosidade pelos temas subjacentes ao componente curricular que leciona, pela aprendizagem dos discentes. Sem essa característica, o que predomina é a indiferença. Isso pode tornar o professor uma pessoa apática e alheia ao processo de ensino aprendizagem (Rodgers, 2002).

Cabe mencionar também a **franqueza**. Caracterizada pela autoconfiança e segurança com relação às suas práticas e experiências. Implica uma atitude desprovida de arrogância ou vaidade, mas rica em autoconhecimento e abertura para dar crédito às próprias decisões e atitudes em sala de aula. A franqueza significa admitir que está em constante processo de aprendizagem e que isso pressupõe cometer erros no percurso. O professor transita de uma postura de defesa para a uma postura reflexiva acerca de suas ações, pensamentos e escolhas (Rodgers, 2002).

A franqueza está também atrelada a capacidade de o professor não gastar sua energia pensando na opinião dos outros acerca de seu trabalho. Isso não significa ignorar o *feedback* dos pares. Significa não ter medo do julgamento alheio e concentrar-se apenas na observação da sua própria prática (Rodgers, 2002).

Ter a **mente aberta** também é uma característica essencial para a reflexão, pois consiste em ser flexível com relação a diferentes formas de pensar e de ver o mundo. Esse traço cognitivo deve ser articulado com um olhar criterioso acerca das ideias e crenças que os professores acessam (Rodgers, 2002).

Por fim, é preciso ter **responsabilidade** para administrar todas as outras características mencionadas e estar ciente de que suas atitudes como professor vão gerar algum tipo de resultado. Nesse sentido, importa que professores estejam a par de que suas atitudes terão algum tipo de impacto na vida dos estudantes. Tomar essa responsabilidade para si, deve gerar no docente o compromisso não só com a aprendizagem dos discentes, mas com seu próprio desenvolvimento profissional também.

Portanto, a reflexão consiste na análise minuciosa, ativa e persistente de cada crença ou conhecimento considerado como “certo”. Esse processo deve ser orientado pelas teorias já existentes, conhecimentos e experiências práticas, além disso, pressupõe algumas características pessoais que podem torná-lo mais eficaz.

A capacidade humana de atribuir sentido às ações, explicar seus conhecimentos, avaliar atitudes - assim como as motivações e objetivos por trás de cada uma delas -, e de construir conhecimentos contextualizados é denominada de reflexividade. Sob o mesmo ponto de vista, Schön (1983) sistematizou os processos reflexivos que podem ser empreendidos na prática docente em diferentes momentos da ação profissional, seguindo os mesmos princípios já discutidos até aqui: a articulação entre teoria e prática e conhecimento e experiência.

Toda ação é precedida por algum tipo de conhecimento ou pensamento que pode atuar de forma simultânea à prática ou de forma prospectiva, isto é, fundamentando uma ação no futuro. Isso mostra que existe um movimento contínuo entre pensamento, conhecimento e ação. Nessa perspectiva, Schön (1983) explicou que o **conhecimento na ação** se refere a um conhecimento tácito, de difícil exemplificação, que é manifestado no decorrer da ação docente. Portanto, de forma simultânea aos processos visíveis da ministração de uma aula, ocorrem os processos cognitivos que abarcam o conhecimento na ação. O qual é acionado de forma espontânea e intuitiva.

A **reflexão na ação** também sucede durante a prática profissional. O professor pensa sobre suas ações e age de forma síncrona. Esse processo é complexo e tem potencial de produzir novos conhecimentos, uma vez que o docente pode formular, reformular e sintetizar ideias e compreensões de acordo com as situações do ambiente em que está inserido (Schön, 1983).

A **reflexão sobre a ação**, como sugere a nomenclatura, indica um processo que ocorre *a posteriori* da ação. A partir de um afastamento da ação empreendida, o professor pode retomar e reconstruir sua prática, quer mentalmente, quer por meio de narrativas escritas. Esse processo possibilita a construção de novos conhecimentos, habilidades e compreensões (Schön, 1983).

A **reflexão sobre a reflexão na ação** é um processo mais sofisticado e elaborado, pois demanda a busca da compreensão da ação a fim de interpretá-la. Sugere-se que esse movimento reflexivo incida em desenvolvimento profissional docente, porquanto o professor deve indagar, avaliar e tecer interpretações acerca da prática em sala de aula de forma mais sistemática, passando pelo crivo da autorreflexão e da análise de seus pares (Schön, 1983).

Em síntese, a **reflexão na ação** é um processo de difícil explicitação. O professor não consegue traduzir em palavras aquilo que realiza. Em contraste, a **reflexão sobre a ação** permite uma descrição coerente e verbal das ações vividas. Cabe pontuar que para Schön (1983), a experiência é o ponto de partida da reflexão.

A categorização proposta por Schön (1983), demonstra modalidades distintas de reflexão, mas que são interconectadas e complementares. Para o autor, a prática profissional é imbuída por conhecimentos tácitos, pela intuitividade e imprevisibilidade. Schön (1983) explicou que a experiência profissional deve ser

valorizada, assim como os conhecimentos produzidos em contexto. Desse modo, defende-se uma epistemologia da racionalidade prática que compreende as situações cotidianas dos professores como não controláveis e, por essa razão, não constituem espaços de aplicação de teorias, fórmulas prontas ou mesmo “receitas”. Tais situações são envolvidas de unicidade e ineditismo, o que exige uma atitude reflexiva frente a experiência vivida.

Larrosa (2002, p. 21), para evidenciar o caráter único das experiências que passamos, disse que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Ao fazer uma comparação com o contexto profissional docente, é possível pensar nas situações únicas que os docentes vivenciam com cada sala de aula, cada estudante, cada reunião com pais ou em cada encontro com os pares. Isso revela a natureza heterogênea da docência. Nesse cenário com diferentes arranjos:

O processo de reflexão impulsiona o profissional a se tornar mais consciente do que é tácito, perceber melhor sua prática, avaliar suas ações e redefinir seus significados, descobrir se seus referenciais estão coerentes com suas crenças e compreensões pessoais, e até mesmo produzir novos conhecimentos a partir dessas reflexões (Marcolino, 2009, p.18).

Ainda sobre os processos de pensamento dos professores, Shulman (1987; 2015) fez importantes contribuições ao explicitar dois modelos que se complementam na tentativa de expressar como os professores raciocinam e aprendem por meio do ensino. O objetivo dele foi de construir um paradigma educacional que busca descrever e explicar os elementos da base de conhecimentos para a docência e explicitar como o professor operacionaliza seu conhecimento e como transforma suas compreensões de um conteúdo em conhecimento aprendido pelos discentes.

Entende-se por base de conhecimento para o ensino uma estrutura complexa de conhecimentos, compreensões e atitudes que são essenciais para que um professor possa ensinar. A base de conhecimentos municia o docente para atuar em contextos, modalidades e níveis de ensino diversificados, pois é composta por conhecimentos de tipologias diferentes. Os quais se complementam e interseccionam durante o ensino propriamente dito (Shulman, 1986, 1987; Mizukami, 2004).

Shulman (1987) categorizou os componentes da base de conhecimentos para o ensino da seguinte forma: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico

geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica, o que compreende sete tipos diferentes. Esses mesmos elementos foram agrupados de forma que sucederam em três categorias: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987; Mizukami, 2004).

Os conhecimentos acumulados e sistematizados acerca de uma determinada área do saber e compõem um componente curricular constituem o **conhecimento de conteúdo específico**. Espera-se que todos os professores dominem profunda e consistentemente a área a que se dedicam ensinar. Ainda nesse domínio, os docentes devem saber como o conhecimento é construído e aceito dentro da comunidade científica e conhecer os paradigmas explicativos utilizados, a forma como as pesquisas são conduzidas para a produção e avaliação do conhecimento da matéria e áreas correlatas (Shulman, 1987; Mizukami, 2004).

Embora o conhecimento de conteúdo específico seja imprescindível para o ensino, ele não é suficiente. Se assim fosse, qualquer indivíduo *expert* em um assunto poderia tornar-se professor. No entanto, é preciso construir o **conhecimento pedagógico geral**. Tal tipo de conhecimento está alinhado ao ambiente de trabalho do professor e às pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é preciso que o professor conheça teorias e princípios que abarcam os processos de ensinar e aprender; as características dos estudantes e os aspectos cognitivos que envolvem a aprendizagem; os colegas de trabalho, a comunidade em que a escola está inserida; a cultura. Acrescenta-se a esse domínio, conhecimentos interdisciplinares, políticos, curriculares, legislativos e de aspectos sociológicos, filosóficos e históricos da educação (Shulman, 1987; Mizukami, 2004).

O **conhecimento pedagógico do conteúdo** é um domínio do qual o professor é protagonista, pois está em constante construção durante o ensino do componente curricular. Consiste em novas compreensões sobre como ensinar um conteúdo, elaboradas por meio dos processos mentais de articulação com os outros tipos de conhecimentos da base. Engloba conhecer as melhores metáforas, representações, exemplificações, demonstrações, comparações para tornar o conteúdo ensinado em conhecimento aprendido pelos discentes (Shulman, 1987; Mizukami, 2004) .

O conhecimento pedagógico do conteúdo corresponde ao *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) em Língua Inglesa e vem sendo amplamente estudado por pesquisadores nacionais e internacionais (Almeida *et al.* 2019) visto que é a categoria de maior interesse dos estudiosos. Isso ocorre porque o PCK

identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino; envolve a intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão, por exemplo, de como tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos aprendizes, nas situações de ensino (Almeida, 2019, p. 134-135).

O PCK é um tipo de conhecimento complexo típico do professor. É o que diferencia a docência das outras profissões. Uma de suas características é que pode ser aprendido durante a trajetória profissional e todas as etapas do desenvolvimento profissional docente contribuem para esses processos. Em algumas etapas de forma mais superficial e em outras mais aprofundada. Isso irá depender de cada contexto formativo em que o docente está inserido. A construção do PCK está profundamente relacionada aos processos reflexivos empreendidos pelos professores durante o ensino. Nessa perspectiva o Processo de Raciocínio Pedagógico (PRP) é uma das formas de nutrir a base de conhecimentos por meio das transformações decorrentes do PCK (Shulman, 1987; Mizukami, 2004; Almeida *et al.* 2019).

Ao colocar o conhecimento pedagógico do conteúdo em ação, os professores seguem uma linha de pensamento própria da profissão: o PRP, que consiste não só em pensamentos, mas em ações que ocorrem em uma sequência de antes, durante e depois do ensino. Mizukami (2004, p.40) explica que ele “retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender”. As suas etapas são compostas por momentos de compreensão, transformação (e seus subprocessos: interpretação, representação, seleção e adaptação), instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Shulman, 1987; Mizukami, 2004; Almeida *et al.* 2019).

A **compreensão** especializada de um componente curricular é o primeiro passo, pois para que o professor possa ensinar, antes, precisa entender. A compreensão do conteúdo a ser ensinado é proveniente dos processos formativos vividos pelo docente ao longo de sua vida. Significa o entendimento daquilo que pretende ensinar e das formas de como fazê-lo.

A **transformação** pressupõe quatro subprocessos: a) interpretação: consiste

na curadoria dos materiais e recursos utilizados na ação educativa de forma crítica e analítica. Isto significa analisar se os materiais estão atualizados, completos e adequados para o ensino e aprendizagem do conteúdo; b) a representação consiste nas formas mais eficazes de explicar o conteúdo na intenção de criar conexões entre a compreensão do professor e a compreensão que os estudantes devem ter; c) a seleção implica a escolha do método que será utilizado para ensinar e as representações previamente definidas; a adaptação significa adaptar os materiais e explicações às características dos discentes tanto nos contextos macro (classe social, cultura, linguagem) quanto micro (pré-concepções, crenças, entendimentos equivocados, dificuldades, motivações).

A **instrução** compreende o momento da ação educativa. É o ensino posto em prática na sala de aula. Nessa etapa é possível observar o manejo de classe, a gestão do tempo, a análise da aprendizagem dos discentes, como conduz as relações interpessoais, as explicações e tomadas de decisões dentro do contexto da sala de aula com a ação de ensinar como fio condutor.

O momento em que o professor verifica a compreensão dos estudantes, durante ou depois da aula compreende-se por **avaliação**. Nesse momento, ocorre a verificação da aprendizagem tanto de maneira mais informal por meio do esclarecimento de dúvidas quanto por meio de testes ou provas mais elaboradas.

A **reflexão** por sua vez consiste na avaliação da própria atuação durante o ensino. É um processo analítico de revisão das ações que deve ocorrer fundamentado em pressupostos teóricos e alinhado aos objetivos de ensino. O processo reflexivo, como já discutido anteriormente, é complexo, estruturado, demanda tempo, pressupõe atitudes pessoais, momentos coletivos e individuais dentre outros elementos. Somente assim, irá incidir em uma **nova compreensão** dos conteúdos e das formas ensiná-los.

Ao completar o ciclo do PRP espera-se que a base de conhecimentos do professor esteja enriquecida com novas aprendizagens derivadas das experiências e reflexões dos processos de ensino. Vale destacar que o PRP não ocorre de forma linear, uma vez que se trata de processos mentais de difícil controle. O objetivo não é ditar a forma como os professores devem pensar, mas trata-se de uma teoria dos conhecimentos do professor que possibilita pensar de forma sistemática acerca da docência e do ensino como profissão de saberes específicos e complexos.

Nota-se que Schön (1983) e Shulman, em suas formas de abordar a reflexão, enfatizam a importância do conhecimento e da experiência para a construção de novas aprendizagens. Hatton e Smith (1995, p. 24, tradução nossa) também concordam que a

reflexão pode ser vista como um processo cognitivo ativo e deliberativo, envolvendo sequências de ideias interconectadas que consideram crenças e conhecimentos subjacentes. O pensamento reflexivo geralmente aborda problemas práticos, permitindo a dúvida e a perplexidade antes que possíveis soluções sejam alcançadas⁶.

Para além da definição de reflexão, os autores escreveram os tipos de escrita que desvelam a profundidade da reflexão. A principal contribuição do artigo reside em sua estrutura operacional de quatro partes para analisar a escrita dos estudantes, que revelam a progressão de um relato para uma análise crítica e profunda. A primeira categoria é a *Escrita Descritiva*, que os autores descrevem como um relato de eventos que não contém reflexão real. Esta é a forma mais simples de escrita, porque o indivíduo somente reconta o que aconteceu sem se aprofundar no "porquê" ou no "e se". É um ponto de partida essencial para fornecer os dados brutos sobre os quais a reflexão de nível complexo pode ser construída (Hatton; Smith, 1995).

Com base nisso, a primeira forma de reflexão identificada é a *Reflexão Descritiva*. Nesta fase, o escritor começa a fornecer razões ou justificativas para os eventos ou decisões descritas. Isso é frequentemente baseado em um julgamento pessoal, um palpite ou uma referência a fontes externas. Embora mostre um passo inicial em direção à análise, falta-lhe um diálogo mais profundo e de autoquestionamento. Um exemplo do artigo ilustra bem isso: um estudante pode descrever uma mudança em sua abordagem de ensino e atribuí-la a uma observação rápida sobre os estilos de aprendizagem de seus alunos, mas sem um escrutínio ou exploração adicional (Hatton; Smith, 1995).

A terceira e mais avançada categoria é a *Reflexão Dialógica*. Este tipo de reflexão é caracterizado por um "discurso consigo mesmo". Envolve um processo mais profundo e exploratório, onde o estudante considera ativamente perspectivas alternativas, explora inconsistências e questiona suas próprias suposições. É uma

⁶"(...) reflection may be seen as an active and deliberative cognitive process, involving sequences of interconnected ideas which take account of underlying beliefs and knowledge. Reflective thinking generally addresses practical problems, allowing for doubt and perplexity before possible solutions are reached" (Hatton; Smith, 1995, p. 24)

forma de conversa interna, indo além da simples justificativa para um processo mais complexo e analítico. É aqui que o profissional realmente começa a se envolver com sua própria prática, considerando múltiplas possibilidades e desafiando suas conclusões iniciais. Marca um salto de desenvolvimento significativo em relação à reflexão descritiva mais superficial (Hatton; Smith, 1995).

Finalmente, a forma mais sofisticada é a *Reflexão Crítica*. Esta vai além do pessoal e profissional e situa as ações de um indivíduo em um contexto sócio-histórico e político-cultural mais amplo. Requer que o profissional considere como as relações de poder, as estruturas institucionais ou os vieses históricos podem estar influenciando suas interações e decisões em sala de aula. Não se trata apenas do que aconteceu, mas de porque aconteceu dentro de uma estrutura social maior. Este nível de reflexão é o mais difícil de alcançar, destacando sua complexidade e a necessidade de um desenvolvimento intelectual e emocional significativo (Hatton; Smith, 1995).

A importância desta estrutura vai além da classificação. Hatton e Smith (1995) argumentam que estes não são simplesmente tipos distintos de reflexão, mas uma sequência de desenvolvimento. Um professor primeiro deve descrever um evento, depois passar a justificar suas ações, depois a questionar seu próprio raciocínio, antes que possa realmente se envolver na reflexão crítica. Isso sugere que os programas de formação de professores devem ser estruturados para conduzir os docentes através deste processo de desenvolvimento, usando estratégias que promovam a colaboração entre pares para criar espaços seguros para a vulnerabilidade e o crescimento. Ao distinguir entre estas formas de escrita e reflexão, obtemos uma ferramenta prática e profunda para que educadores e futuros professores possam entender, analisar e, por fim, aprofundar sua prática profissional.

Em síntese, ao tecer relações entre as contribuições teóricas discutidas até aqui é possível visualizar a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Independente das estratégias formativas a que se dedicam os professores, os processos reflexivos devem estar integrados.

3.3.1 Base de conhecimentos do mentor

Ser um mentor significa ser um formador de outros professores. O profissional experiente que se torna mentor precisa construir uma base de conhecimentos relativa

aos processos de ensinar um adulto a ensinar. Esta nova base fundamenta-se nos conhecimentos para docência da sala de aula, mas precisa ser ampliada para uma base de conhecimentos para o ensino do ensino. Conforme Loughran e Menter (2019) apontam, ser um formador é uma atividade mais complexa do que ser docente que atua na sala de aula das escolas, pois envolve a construção de conhecimentos profundos sobre ser professor e sobre os processos de ensinar a ser professor.

Envolve, portanto, um conhecimento especializado com o objetivo de superar visões simplistas e tradicionais do ensino. Para tanto, é necessário compreender que a formação de professores não deve estar preocupada em formar docentes prontos para a sala de aula com métodos e técnicas pré-definidos. Pelo contrário, o objetivo deve centrar-se no desenvolvimento de profissionais capazes de lidar com os desafios das salas de aula com pensamento reflexivo acerca de cada situação/desafio/problema advindos das salas de aula (Loughran; Menti, 2019).

A função de professor formador está intrinsecamente fundamentada no conhecimento especializado da docência. Essa expertise é construída por meio da pesquisa, da síntese de informações, da prática e do próprio ensino (Loughran; Menti, 2019).

O desenvolvimento de uma visão crítica e complexa da prática pedagógica são essenciais para um formador. Exige a capacidade de articular e discutir a importância do raciocínio pedagógico em seu ensino e para o ensino. O foco não está em ensinar a fazer, mas no porquê fazer, conduzindo a uma prática reflexiva e significativa. Devem ser capazes de abordar o ensino em sua complexidade prática, indo além da transmissão de conhecimento sobre o tema (Loughran; Menti, 2019).

A base de conhecimentos para a mentoria, essencial para que o mentor conduza processos de formação docente eficazes, fundamenta-se no modelo de Shulman (1987) para a base de conhecimento para o ensino. Essa base abrange as compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias ao mentor. Souza e Reali (2020, p. 1917) explicam que “esse profissional possui um quadro de referências para a docência mais complexo e amplo do que um iniciante, a estrutura de conhecimento deste tende a ser mais aprofundada e multifacetada”.

Nesse sentido, a base de conhecimento do mentor é considerada mais complexa do que a dos professores, pois ela se modifica e se amplia continuamente com o exercício da mentoria, exigindo que o mentor tenha um vasto repertório para

ensinar a ensinar (Shulman, 1987; Mizukami, 2004; Alarcon, 2024).

Conforme destacou Alarcon (2024) em sua pesquisa de doutorado, a mentoria exige que o mentor mantenha um duplo foco simultâneo: o foco no Conteúdo e na Pedagogia, dominando o conteúdo a ser ensinado e o conhecimento pedagógico desse conteúdo específico da mentoria para gerar aprendizagens e habilidades adaptadas às necessidades do iniciante e de seus alunos; e o foco nas interações pessoais, dispondo de uma base que priorize a confiança e o apoio mútuo na relação mentor-PI. Adicionalmente, o conhecimento do contexto é crucial, exigindo que o mentor conheça o ambiente em que a iniciante atua, seu planejamento, suas necessidades e as características de seus alunos.

É essencial, ainda, ter discernimento sobre o desenvolvimento dos PIs, compreendendo como aprendem a partir de suas experiências e como estas devem ser processadas para culminarem em uma nova ação, visando o desenvolvimento da autonomia. Para tal, o mentor precisa dominar estratégias de orientação eficazes, métodos e direcionamentos que auxiliem os iniciantes na solução de problemas. Em cenários de ensino específicos, como ambientes híbridos ou *online*, o conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) deve integrar a Base de Conhecimento, exigindo do mentor o domínio das ferramentas do AVA, a escrita cuidadosa e a criação de vínculo afetivo em interações assíncronas (Gobato; Reali, Souza; Reali, 2020; 2017; Alarcon, 2024).

O exercício da mentoria demanda certas qualidades pessoais ou atitudinais. Esta base de conhecimentos é construída e mobilizada pelo PRP, que permeia a atuação do mentor e envolve suas escolhas, tomadas de decisões e ações ao assessorar o professor iniciante (Gobato; Reali, 2017; Alarcon, 2024).

“A prática de mentoria não é uma tarefa simples ou intuitiva, requisita um perfil específico daqueles que querem desempenhar tal função; disposição, tempo e aperfeiçoamento constante dos conhecimentos e habilidades” (Souza; Reali, 2020, p. 1920). Nesse sentido, é fundamental haver uma formação prévia antes da atuação como mentores.

A perspectiva da construção de uma comunidade de aprendizagens em que os professores experientes possam compartilhar experiências e construir conhecimentos de forma recíproca, respeitosa e segura demonstra ser uma forma assertiva de promoção de desenvolvimento profissional para mentores. Uma comunidade de

aprendizagens tem o potencial de proporcionar suporte intelectual, emocional, e a resolução coletiva de conflitos e tensões (Souza; Reali, 2020). O quadro abaixo, elaborado com base no artigo de Souza e Reali (2020), explicita os conhecimentos necessários para o exercício da mentoria numa perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo e da reflexão como base das ações empreendidas.

Quadro 4 - Base de conhecimento para a mentoria

Conhecimento do conteúdo específico	Conteúdos da educação básica que os PIs precisam ensinar.
Conhecimento pedagógico para mentoria	Conhecimento tecnológico; a importância do processo reflexivo (elaboração de <i>feedbacks</i> formativos, narrativas escritas e memorial de formação); estratégias que possibilitem a coleta de dados detalhados acerca do contexto de trabalho do PI e a identificação de evidências de aprendizagem do PI.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Diferentes formas de ensinar conteúdos aos PIs: explicações, atividades, questões disparadoras com base numa prática reflexiva.
Conhecimento sobre o ser mentor	Visão do iniciante como aprendiz ativo; superação do modelo de "soluções prontas"; visão multifocal; postura crítico-reflexiva, promover a reflexão e a autonomia no PI; equilíbrio entre apoio e desafio; relação de parceria e diálogo.
Conhecimento atitudinal	Empatia, escuta sensível e postura de parceria.

Créditos do quadro: Elaborado pela autora com base em Souza e Reali (2020).

Conforme apresentado no quadro, a mentoria demanda investimento em tempo, disposição e desenvolvimento contínuo de conhecimentos e habilidades específicas para a mediação da aprendizagem no contexto dos adultos. O mentor não somente provê soluções diretas. Ele caminha ao lado, faz perguntas para o iniciante, visando o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, orientando-o progressivamente para a exploração autônoma de novos desafios. A base de conhecimentos para a mentoria demonstra a complexidade do trabalho exercido pelo

mentor. Envolve um leque variado de conhecimentos que não se pode ser construído do dia para a noite ou baseado apenas na experiência profissional como docente. É necessária uma formação específica, continuada e estruturada para este fim.

3.3. Conversas profissionais: definição e implicações para o desenvolvimento profissional docente

Compreendido como um *continuum*, o desenvolvimento profissional docente deve ocorrer processualmente, perpassando todas as fases da trajetória profissional do professor. Nessa perspectiva, as fases da carreira docente, cada uma com suas especificidades, dilemas e possibilidades de aprendizagem, exigem estratégias formativas próprias e pensadas com escrutínio para o contexto e situação de forma individual.

No âmbito do desenvolvimento docente as conversas profissionais compreendem uma forma de interações, compartilhamento de ideias, reflexão coletiva e construção de conhecimentos com potencial formativo que podem ser investigadas de modo a lançar luz sobre interações entre professores e como esses processos comunicativos podem ser benéficos para a promoção de aprendizagens mútuas.

Timperley (2015, p. 06, tradução nossa) define conversas profissionais (CP) como “diálogos intencionais que ocorrem entre profissionais da educação, incluindo docentes, mentores, orientadores e gestores sobre temas relacionados à educação e questões relativas à docência”.

Conversas profissionais desenvolvem-se no âmago da escola. Isso não significa que acontecem somente dentro do ambiente escolar, mas que o cerne das conversas são os processos formativos e interativos que ocorrem nesses locais. O objetivo de cultivar conversas dessa natureza é o desenvolvimento profissional dos professores que estão envolvidos e comprometidos com o ensino e com seu desenvolvimento profissional (Timperley, 2015).

As CP estão fundamentadas na concepção de que ser professor não se resume a construir competências técnicas, mas que é uma profissão que envolve uma prática reflexiva e crítica cujos interesses estão voltados para a aprendizagem e para o bem-estar dos discentes, sem se esquecer de seu próprio desenvolvimento. Essa concepção alinha-se com o quadro teórico acerca dos processos reflexivos explicitados na seção anterior (Schön, 1983, Shulman, 1987; Rodgers, 2002,

Mizukami, 2004).

Timperley (2015) explica que as CP devem promover a **expertise adaptativa**. Esse termo está intrinsecamente vinculado ao professor reflexivo. Ao analisar a definição do termo em destaque é possível perceber essa relação:

A expertise adaptativa é necessária para atuar nos contextos educacionais contemporâneos caracterizados por sua complexidade desencadeadas por constantes mudanças sociais e tecnológicas. É caracterizada por docentes desenvolvendo autonomia (agência) acerca de seu próprio desenvolvimento profissional. Esse construto desafia a crença de que a expertise se desenvolve simplesmente por meio da prática rotineira (Timperley, 2015, p.3. Tradução nossa).

Portanto, numa tentativa de tecer aproximações, compreende-se que um professor que aprende a construir uma prática reflexiva concomitantemente desenvolve a expertise adaptativa. Assim, reitera-se que um professor reflexivo

[...] é capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas. A forma pela qual e a intensidade com a qual se espera que professores sejam reflexivos leva em consideração, fatores pessoais, organizacionais, éticos e políticos em suas deliberações, no entanto, diferem de pesquisador para pesquisador e de um programa de formação para outro (Mizukami, 2003, p.51).

Acrescenta-se que:

na profissão docente, a reflexão se refere a um processo contínuo de exame crítico e de refinamento da prática que leva em conta aspectos pessoais, pedagógicos, curriculares, intelectuais, sociais, políticos, históricos, econômicos e éticos associados com as escolas, salas de aula e aos múltiplos papéis de um professor (Reali; Tancredi, Mizukami, 2014, p. 1041).

Ressalta-se que o conhecimento profissional é construído por meio das interações sociais de forma situada, assim como pontua Wenger (1998). Nesse aspecto, as comunidades de aprendizagem profissional são espaços propícios para a construção de conhecimentos (Grossman; Winenburg, Woolworth, 2000).

Ao abordar as comunidades de professores, Grossman, Winenburg e Woolworth (2000) explicam que quando docentes interagem, tanto em aspectos intelectuais quanto em sociais, é possível construir novas formas de pensamentos, de raciocínio coletivo e de relações interpessoais.

No entanto, o que acontece com frequência é que: professores não possuem um contexto de trabalho que favoreça as trocas entre pares, pois há um acúmulo de trabalho tão excessivo que o tempo se torna exíguo ou insuficiente para a construção

de novos conhecimentos.

Orland-Barak (2006), baseada em investigação feita com mentores em um programa de formação, explicitou que as CP podem criar espaços para a resolução de problemas e apoio mútuo; permitir a construção conjunta de novas compreensões acerca de como a mentoria se desenvolve em contextos de ensino diversificados; além de fomentar a análise e avaliação das próprias práticas pedagógicas.

CP podem ser definidas como contextos sociais propícios para a construção e negociação de significados em que os participantes têm um espaço criado para análise crítica de suas práticas por meio da compreensão de suas experiências e das experiências dos outros (Orland-Barak, 2006).

Marini, Barros e Reali (2022, p.375) argumentam que:

professores precisam se sentir apoiados tanto para reconhecer o que precisam saber quanto para fazer mudanças significativas. A arte de se estabelecer conversas profissionais está em integrar apoio e expectativas, discutir sobre a prática, planejar, analisar e projetar novas ações de melhoria, de maneira a garantir que os participantes se sintam respeitados, motivados a mudar e a aprender.

Assim, as CP envolvem ações complexas relacionadas à aprendizagem da docência. Isso reitera a dimensão específica e formativa de conversas que podem promover a construção de conhecimentos de natureza profissional e promover transformações significativas.

Dentre as potencialidades das CP para o desenvolvimento profissional docente é possível mencionar o encorajamento à construção de novas ideias, a possibilidade de cruzar limites (de uma prática rotineira) e produzir conhecimentos. Podem também proporcionar a articulação, análise e sistematização de dilemas e problemas da prática pedagógica (Orland-Barak, 2006). Conforme esses processos de construção de conhecimentos por meio das CP vão se concretizando, professores constroem a expertise adaptativa.

As principais características da expertise adaptativa (Timperley, 2015) são:

- Manter-se focado no compromisso moral de promover a aprendizagem dos discentes;
- Desenvolver autonomia acerca do próprio desenvolvimento profissional por meio de processos individuais e coletivos de deliberação. Considerar sempre novas evidências de conhecimentos e novos desafios da prática pedagógica;

- Desenvolver a autocompreensão de suas crenças e teorias pessoais, as quais necessitam ser analisadas a todo momento. Além de discernir quando tais assunções podem ser benéficas ou prejudiciais. Esse processo implica altos níveis de metacognição.

Timperley (2015) explica que os estudos acerca das conversas profissionais devem estar fundamentados em princípios e pressupostos teóricos consistentes. A propósito, os conhecimentos e especificidades acerca das CP são essenciais, inclusive, para distingui-las de outros tipos de conversas. E assim, não correr o risco de cair em simplificações equivocadas acerca do conceito. Uma das premissas mais importantes acerca das CP é que devem promover aprendizagens profissionais de modo que o docente desenvolva a expertise adaptativa, e idealmente, haja bons resultados na aprendizagem discente.

Existem, portanto, categorias que atuam como princípios de análise das conversas profissionais (contextos, relacionamentos, recursos que dão suporte a aprendizagem, processos de aprendizagem, conhecimento compartilhável e cultura). Embora tais princípios sejam descritos individualmente, eles não podem ser pensados isoladamente, pois perpassam os processos de desenvolvimento profissional promovidos pelas CP de forma integrada.

Esta figura ilustra os facilitadores de CP eficazes. A identificação desses facilitadores foi possível mediante a compreensão dos princípios em que se assentam as CP.

Figura 1 - Facilitadores de conversas profissionais eficazes.⁷

⁷ A versão original em língua inglesa está disponível em: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional-conversations-a3.pdf?sfvrsn=b0c1ec3c_2. Acesso em: 5 jan 2026.



Fonte: Timperley (2015, p. 3. Tradução nossa)

Timperley (2015) destaca a importância dos **contextos**, pois oferecem o pano de fundo onde as CP devem ocorrer. Assim como um solo é para as plantas, o contexto pode ser um terreno fértil ou não para o desenvolvimento de CP produtivas. O contexto pode ser, por exemplo, as políticas públicas que normatizam os sistemas educacionais, pois o aspecto macro influencia a organização e a cultura do contexto micro: as escolas. Assim, para haver aprendizagens efetivas por meio das CP é necessário que ocorram mudanças profundas nas instâncias governamentais que regulam os sistemas escolares.

É possível destacar outros contextos como nacional, jurisdicional, setorial, escolares e aqueles em que os processos de desenvolvimento profissional ocorrem. A pesquisa realizada por Timperley (2015) revelou que os contextos mais propícios para o crescimento profissional são os que geram altas expectativas acerca do desenvolvimento dos participantes, da resolução de problemas e que oferecem os meios e ferramentas para que isso ocorra.

Vale ressaltar que os contextos modelam as CP e são igualmente modelados

por elas. Contextos desfavoráveis ao crescimento profissional promovem muitas exigências, porém não fornecem o suporte que os docentes necessitam. Ademais, criam expectativas baixas com relação aos processos de desenvolvimento e sobrecarregam os docentes com excesso de trabalho sem atentar-se para os efeitos desse trabalho na vida de docentes e discentes (Timperley, 2015).

Foi identificado que relações baseadas em ameaças, desconfianças e culpas configuram-se como barreiras para a construção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento da agência docente. Conforme indicou Timperley (2015), esse tipo de relacionamento pode gerar, na melhor das situações, mudanças rasas nas práticas docentes. Um dado que merece destaque é o fato de que professores que receberam suporte, mas não mudaram seu modo de agir no ambiente escolar, não promoveram transformações significativas nas suas práticas.

Os relacionamentos também são parte importante das CP, pois torna-se inviável empreender CP sem criar laços que envolvam questões cognitivas e emocionais. Os tipos de relações que fomentam conversas eficazes são aquelas baseadas na confiança, no respeito mútuo, franqueza, compreensão de modo que desenvolva agência acerca da própria aprendizagem.

Os **recursos** podem ser compreendidos como técnicas ou artefatos criados para dar suporte aos processos de aprendizagem construídos por meio das conversas profissionais ou ao longo da prática docente. Esses recursos que dão suporte ao processo de desenvolvimento profissional são formas de descrição de práticas educacionais eficazes. Eles podem ser elaborados para propósitos específicos e para direcionar a atenção dos participantes a um elemento de determinada situação e contexto (Timperley, 2015). No domínio da formação de professores alguns artefatos e ferramentas que têm sido utilizados com estes fins são os casos de ensino, as narrativas escritas, os diários reflexivos além de outros.

Timperley (2015) destaca a importância da expertise como um recurso crucial para conversas profissionais. Esse conhecimento refinado e especializado refere-se tanto em um conteúdo específico da conversa como na própria forma de conduzi-la.

Os **Processos de aprendizagem** relacionados às conversas profissionais são caracterizados por posturas que o docente deve adotar. Tais posicionamentos e atitudes vão direcionar o curso de boas conversas profissionais – aquelas que promovem desenvolvimento profissional. Uma atitude essencial refere-se ao

confronto de crenças e teorias pessoais. Esse tem se mostrado um desafio para os professores em qualquer fase da carreira e para seus formadores. Timperley (2015) destaca que algumas crenças centrais para educadores são aquelas acerca de qual conhecimento é relevante, como os alunos aprendem e qual melhor maneira de ensiná-los.

Outra postura crucial para um docente é entender que existe uma responsabilidade, isto é, um compromisso a ser assumido com seu próprio processo de aprendizagem. Para que haja o desenvolvimento da expertise adaptativa é necessária a construção ativa de conhecimentos, pois não é possível transferi-los de um professor experiente para um principiante. A intenção é quebrar essa concepção de transmissão e pensar numa perspectiva de construção, preferencialmente, colaborativa de conhecimentos. Nesse sentido, a agência é um construto essencial para que professores possam desenvolver a expertise adaptativa. Envolve o comprometimento e assunção de que a capacidade de promover a diferença é um compromisso individual e coletivo. Os professores que desenvolvem expertise adaptativa procuram oportunidades para aprender, e buscam os caminhos que devem percorrer para essa construção.

Uma habilidade que necessita ser desenvolvida por docentes é a metacognição, que se refere essencialmente ao ato de pensar sobre o próprio pensamento. As habilidades metacognitivas constituem competências cognitivas complexas que permitem aos sujeitos aprendizes reavaliar ações e assumir o controle de seu próprio aprendizado. Embora a metacognição esteja associada à consciência, a autorregulação diz respeito ao grau em que utilizamos ativamente essa consciência para iniciar, motivar e direcionar os próprios esforços na construção de conhecimentos e habilidades, em vez de depender completamente de outros como agentes instrucionais (Timperley, 2015). Percebamos que nesses conceitos não há supervalorização de processos de aprendizagens que dependam unicamente do indivíduo. O objetivo é deixar delimitado que em um processo de aprendizagem que deve ocorrer no coletivo e em colaboração, tem um comprometimento específico que cabe individualmente a cada um.

Uma das grandes dificuldades de muitos docentes é a implementação de novas práticas em sala de aula. Mesmo com planejamento e organização, alguns professores encontram dificuldades em transformar conhecimento do conteúdo em

conhecimento aprendido pelos discentes. Nesse contexto, as conversas profissionais podem ser meios de dar suporte para os professores que estão com dificuldades de fazer a transposição didática daquilo que sabem. Essa é uma habilidade que pode ser desenvolvida e cultivada de forma colaborativa no diálogo com os pares.

A cultura organizacional pode ser caracterizada pelos princípios básicos compartilhados entre os membros de uma determinada organização, que influenciam suas decisões e práticas (Leithwood; Jantzi, 1999; Timperley, 2015). Culturas organizacionais geram rotinas específicas, que acabam reforçando a própria cultura e podem permanecer inquestionáveis, independentemente de quão eficazes sejam essas rotinas para alcançar os objetivos organizacionais. Isso pode ser perigoso para o processo de desenvolvimento profissional, que necessita de uma postura reflexiva perante as ações rotineiras.

As premissas fundamentais que sustentam a ideia de expertise adaptativa aplicam-se tanto às culturas organizacionais quanto aos indivíduos: elas estão centradas no imperativo moral de melhorar os resultados dos alunos. Seus membros se comprometem com o desenvolvimento contínuo de seus conhecimentos e habilidades, e examinam criticamente a eficácia das suposições culturais existentes.

As CP podem desenvolver-se em âmbitos variados e por profissionais em diferentes fases da carreira. Isso ocorre porque “a continuidade da formação docente implica considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores” (Sarti, 2009, p.134). Estas trocas intergeracionais podem proporcionar aprendizagens relevantes e mútuas de modo colaborativo; evidenciam também que o magistério constitui uma profissão com uma cultura profissional própria.

Marini (2018, p.30) esclarece que o diálogo intergeracional:

é visto como sendo uma possibilidade de formar professores que estejam em diferentes fases da carreira (que vivenciaram experiências derivadas de políticas públicas, tendências teórico-metodológicas diversas), auxiliando em seu desenvolvimento profissional – compreendendo a formação docente/desenvolvimento profissional como algo que ocorre de forma contínua e ao longo da carreira [...].

O diálogo intergeracional implica que os seus integrantes estejam aptos para contribuir com uma escuta sensível e com disposição para colaborar, acolher e aprender com o outro. Essas propriedades receptivas propiciam aos interlocutores o sentimento de confiança para a construção de um ambiente suscetível ao

compartilhamento de experiências, à demonstração de fragilidades como dúvidas, angústias, ou situações exitosas (Lagoeiro, 2019).

Sob a perspectiva do diálogo intergeracional, Marini, Barros e Reali (2021) analisaram as conversas profissionais entre uma professora experiente e uma iniciante ao longo de um período de interações mediadas por ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas. A investigação revelou potencialidades e fragilidades das duas alternativas. Tais resultados ajudam a pensar como as CP desenvolvem-se dentro espaços que não envolvem conversações face a face.

Destaca-se que as conversas realizadas de modo assíncrono necessitam de uma escrita clara, objetiva e descritiva para não haver interpretações equivocadas na comunicação (Marini; Barros; Reali, 2021). No caso específico de interações entre iniciantes e mentores, essa característica indica que quanto mais descritivo for o mentor em relação às orientações, melhor o iniciante irá refletir sobre elas e implementá-las. De forma recíproca, quando um PI descreve minuciosamente seu contexto de trabalho, o perfil de seus alunos, suas angústias, dificuldades e dúvidas, melhor o mentor poderá pensar e definir estratégias formativas assertivas (Marini; Barros; Reali, 2021).

[...] os *feedbacks* dos interlocutores mostram-se relevantes para manter as pessoas ativas e envolvidas no curso das conversas. Para isto, é necessário que o mentor encontre meios para “ver” a aprendizagem dos professores iniciantes que acompanha e, por outro lado, incentive-os a se perceberem aprendendo em direção a um processo autônomo de atuação e desenvolvimento profissional. Quando um iniciante descreve suas práticas de forma “visível” e expressa o que sabe permite que o mentor (Braga *et al.* 2020.)

Braga *et al.* (2020) pontuou que os *feedbacks*, uma das formas em que mentores podem oferecer orientações, dar sugestões, propor reflexões e questionamentos a PIS, são essenciais para manter a continuidade das conversas profissionais. Destaca-se que são também uma maneira de solicitar uma descrição detalhista do contexto dos PIs para que os mentores consigam planejar ações de mentoria propícias para a construção de conhecimentos e desenvolvimento profissional dos principiantes.

As formas como mentores abordam assuntos importantes para os processos de mentoria podem apresentar características específicas, dependendo do objetivo que o mentor deseja alcançar. Dentre as abordagens possíveis, Braga *et al.* (2020)

citaram cinco tipos identificados em análises de conversas profissionais: diretiva, empática, propositiva, inquiritiva e inquiritiva-propositiva.

Na abordagem diretiva o mentor busca orientar, instruir, direcionar ou indicar materiais e procedimentos. Na abordagem empática nota-se apoio, concordância, sensibilidade, reciprocidade. Recomendações, opiniões, sugestões, inspirações são características da abordagem propositiva. Na abordagem inquiritiva a mentora busca informar-se, interrogar, questionar, examinar e investigar as intencionalidade e objetivos das tomadas de decisões dos iniciantes. A junção de duas abordagens forma outra: a inquiritiva-propositiva, caracterizada pela presença de questionamentos e sugestões direcionadas aos PIs (Braga *et al.*, 2020).

As abordagens adotadas pelas professoras experientes, que atuavam como mentoras das iniciantes, foram recorrentes ao longo de um período de 6 a 11 meses. Cada uma tinha uma intenção e um objetivo a ser alcançado dentro das conversas profissionais.

A abordagem empática, por sua vez, foi adotada com maior frequência em processos de identificação de mentoras com os relatos de PIS. Esse tipo de interação apresentou-se relevante para promover o sentimento de pertencimento e confiança nos PIs, o que parece oportuno numa fase de desafios como a indução docente. Nesse sentido, a adoção de posturas compreensivas, acolhedoras, sem reprovações ou julgamentos podem ser eficazes (Braga *et al.*, 2020).

A abordagem inquiritiva demonstrou ser uma forma de conhecer as necessidades formativas dos PIs. Ademais, no início das interações, tornou-se relevante para a obtenção de detalhes acerca do contexto de atuação dos PIS, de suas teorias pessoais, concepções de ensino e educação, alunos e experiências. Cada uma dessas informações são subsídios que enriquecem a análise do mentor acerca do PI, proporcionando mais clareza para suas tomadas de decisão.

Dados os aportes teóricos que sustentam o desenvolvimento desta pesquisa, a próxima seção descreve os procedimentos metodológicos envolvidos na construção deste estudo.

4 ESCOLHAS E PERCURSO METODOLÓGICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,

refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p.79).

4.1 Cenário da pesquisa e participantes: Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar

A pesquisa aqui descrita foi desenvolvida dentro de uma outra mais ampla (projeto guarda-chuva) financiada pela FAPESP, na linha de Ensino Público, com o número de protocolo no comitê de ética da UFSCar: 68415717.8.0000.5504Y. O PHM foi desenvolvido no site do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – uma plataforma criada com o propósito de desenvolver atividades voltadas para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica – nesse espaço são divulgados de eventos, socialização de experiências, publicação de materiais didáticos e acadêmicos e programas formativos específicos para docentes. Abaixo é possível observar a página inicial do Portal dos Professores da UFSCar com a divulgação do PHM na internet:

Figura 2- Divulgação do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) no site Portal dos Professores

The image shows a screenshot of the UFSCar Portal dos Professores website. The page features a navigation menu on the left with various links such as 'ACESSE O MOODLE AGORA', 'CURSOS A DISTÂNCIA', and 'PROGRAMA DE MENTORIA'. The main content area is divided into several sections. At the top right, there is a banner for '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 this, there is a large image of a classroom full of students. In the center, there is a section titled 'PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM)' with the UFSCar logo and text: 'Professores Iniciais dos Anos Iniciais da Região de São Carlos. Está aberta a seleção de professores iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com menos de 5 anos de experiência docente para participarem do Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Mentores são professores experientes, que após processo formativo específico, acompanham professores iniciantes, auxiliando-os, nas dificuldades típicas desta fase da carreira.' To the right of this section is another section titled 'GLOSSÁRIO EDUCACIONAL' with a small image of a person and the text: 'Conheça o Glossário Educacional. Você vai encontrar explicações simples e sucintas sobre temas, conceitos, autores ligados à área educacional elaborados por especialistas, mestrandos e doutorandos do PPGE-UFSCAR.'

O objetivo do PHM é o desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira para que, idealmente, seja possível ver o bom

desenvolvimento da aprendizagem dos discentes na Educação Básica. De acordo com Wong (2020), o propósito central de qualquer escola é a melhoria do desempenho dos alunos, e para que isso seja alcançado, é essencial investir na formação dos professores.

Em resposta a essa necessidade, alguns países implementaram programas de indução que acompanham os professores iniciantes, visando atenuar as dificuldades enfrentadas no início da carreira. Esses programas de indução têm como objetivo proporcionar experiências enriquecedoras e positivas que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes. Através desses programas, professores mais experientes orientam e ensinam os novos professores, ajudando-os a construir uma prática pedagógica autônoma e reflexiva.

Vaillant e Marcelo (2015) destacam a importância da qualidade das experiências vividas pelos professores nos primeiros anos de docência. Eles argumentam que uma experiência inicial de alta qualidade pode ser determinante para a permanência do profissional na carreira docente, aumentando sua eficácia e satisfação no trabalho. Através do acompanhamento e da mentoria oferecidos por docentes experientes, os professores iniciantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais, superar desafios e construir uma base sólida para uma carreira bem-sucedida e gratificante na educação. Portanto, entende-se que os professores precisam adotar uma postura proativa ao desempenharem suas funções, não sendo essa responsabilidade exclusiva das universidades. Os próprios docentes podem oferecer valiosas contribuições com base em seu conhecimento sobre práticas de ensino.

Os programas de indução que acompanham os professores novatos para minimizar as dificuldades encontradas no início da carreira. Esses programas visam proporcionar experiências positivas que contribuem para o desenvolvimento profissional, ajudando os docentes a se tornarem mais autônomos e reflexivos. Nesse contexto, professores experientes desempenham um papel essencial ao orientar e instruir os novos professores. Programas de indução, que duram entre dois e três anos, consistem em um processo de formação e apoio que é sistemático, coerente e abrangente. Eles são parte integral do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, com o objetivo de mantê-los engajados no ensino e na aprendizagem, aumentando sua eficácia. Programas de mentoria são um exemplo significativo

dessas iniciativas (Wong, 2020).

Migliorança e Tancredi (2012) compartilham que o objetivo dos programas de mentoria é promover processos de ensino e aprendizagem da docência que ocorrem nas conversas entre professores iniciantes e mentores. Além disso, tais iniciativas servem para

[...] dar apoio aos professores iniciantes no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação 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).

No contexto do PHM entende-se que professores com mais de 10 anos de experiência possuem uma base de conhecimentos e estratégias mais consolidadas em comparação com os professores em início de carreira, que possuem menos de cinco anos de experiência docente. Esta diferença proporciona um referencial mais amplo para lidar com as exigências do ensino apresentadas pelos professores iniciantes (Reali, Tancredi; Mizukami, 2008). Portanto, os professores experientes, ao atuarem como mentores, desempenharam um papel vital no PHM. Eles não apenas planejaram atividades conforme as necessidades dos professores iniciantes, mas também os acompanharam e apoiaram em suas dificuldades, angústias e desafios diários por meio do diálogo no ambiente virtual de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes. Os professores experientes que atuaram no PHM como mentores receberam da FAPESP mensalmente uma bolsa-auxílio para desenvolver ações junto às professoras iniciantes.

O PHM considera o início da docência como um momento singular na carreira profissional, pois nessa etapa o docente constrói aprendizagens intensas em um meio que pode ser desafiador, tenso e complexo. Diante disso, o PHM consiste em um programa de indução à docência, que busca desenvolver um processo de acompanhamento, intitulado mentoria, no qual um professor experiente (mentor) auxilia professores iniciantes da rede pública de ensino a construir sua base de conhecimentos, tornarem-se reflexivos e a fundamentarem práticas profissionais efetivas (Reali, Tancredi, Mizukami, 2008; 2010) em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A colaboração entre docentes experientes e principiantes, como proposto pelo PHM, desempenha um papel crucial na atenuação ou mesmo superação dos desafios iniciais enfrentados por novos professores. O vasto repertório de conhecimentos e experiências acumulados por professores experientes ao longo de suas carreiras serve como um recurso inestimável para os que estão começando na profissão. Dessa forma, o PHM não apenas facilita o diálogo entre educadores em diferentes estágios de suas trajetórias profissionais, mas também promove iniciativas de formação que apoiam a construção e o desenvolvimento de conhecimentos essenciais para professores com uma carreira consolidada, formando-os para atuarem como mentores eficazes.

O processo formativo do PHM foi estruturado em torno do diálogo intergeracional (Sarti, 2009), que envolveu mentores, professores iniciantes, tutores e pesquisadores. Outra característica é que se apoia na colaboração e em um modelo híbrido de ensino. A interação entre docentes com tempos de experiência distintos não apenas facilita a inserção dos iniciantes no campo da educação, mas também os introduz à multifacetada cultura docente. Esse diálogo intergeracional (Sarti, 2009) vai além das meras diferenças de idade, pois os professores, ao se encontrarem em diferentes fases de suas carreiras, trazem perspectivas variadas sobre ensino, aprendizagem, relações com os alunos, funcionamento das escolas e dinâmicas pedagógicas. Essa diversidade de visões enriquece o processo formativo e contribui para uma prática docente mais reflexiva, base fundamental das ações conduzidas. Nesse aspecto, adaptada às complexidades do ambiente educacional atual vivenciado pelo professor.

No âmbito do PHM, era desenvolvida uma pesquisa-intervenção de natureza construtivo-colaborativa, o grupo de pesquisa procurava incorporar a visão das professoras sobre suas próprias práticas; promover a reflexão crítica sobre suas ações; examinar os métodos adotados por elas para enfrentar as situações de mentoria; e valorizar suas competências e conhecimentos no contexto de atuação (Relatório FAPESP, 2018). Professores principiantes e experientes, de forma colaborativa “trocam ideias sobre problemas reais, colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática.” (Reali, Tancredi; Mizukami, 2008, p. 87). Essa era uma forma de fazer a pesquisa com os professores da Educação Básica, afastando-se de relações

hierárquicas entre universidade e escola. As pesquisadoras buscavam, juntamente com os docentes e dentro do próprio contexto de atuação deles, compreender as bases de suas ações. Esse método possibilita conhecer o ambiente de trabalho dos professores, suas reflexões, e as razões subjacentes às suas ações. Com isso, torna-se viável refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, se necessário, desenvolver de forma colaborativa estratégias para enfrentar as dificuldades (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

A colaboração e a parceria devem também centrar-se nas situações de ensino como o principal foco de discussão, levantando novos problemas a serem investigados através da reflexão e da pesquisa (Nóvoa, 2017). Essas interações, que estimulavam a participação ativa e colaborativa entre professores da educação básica, pesquisadoras, estudantes de pós-graduação, tutoras, mentoras e professores iniciantes dentro do PHM podem ser concebidas como um "terceiro espaço". Esse consiste em um ambiente de formação docente onde há uma integração mais estreita entre professores-pesquisadores, escola-universidade, e conhecimento prático e teórico. Ao verem seus conhecimentos reconhecidos e valorizados, os professores assumem o papel de colaboradores nas práticas formativas (Zeichner, 2010), engajando-se em um contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A abordagem híbrida, que integrava atividades presenciais e virtuais, visou combinar de maneira estratégica momentos síncronos e assíncronos para otimizar a aprendizagem (Vaughan, 2016). Essa estratégia oferece uma série de benefícios, incluindo a melhoria na gestão do conteúdo, a promoção de interações sociais enriquecedoras, a facilitação da reflexão crítica, o estímulo ao pensamento mais complexos, a resolução de problemas e a aprendizagem colaborativa, além de aumentar o engajamento dos participantes (Vaughan, 2016).

As tecnologias digitais e o acesso à *internet* foram fundamentais para fortalecer as interações sociais entre professoras e seus pares, assim como entre elas e as pesquisadoras universitárias (Reali, Tancredi; Mizukami, 2014). Essa conectividade não apenas facilitou a comunicação, mas também proporcionou um ambiente de suporte contínuo, independentemente das barreiras geográficas. O suporte remoto, viabilizado pela *internet*, permite estabelecer relações mais diretas e frequentes, mitigando os desafios impostos pela distância física e ajudando a reduzir o sentimento

de isolamento frequentemente vivenciado por professores (Reali, Tancredi; Mizukami, 2014).

Além disso, o uso de tecnologias digitais e plataformas *online* para formação continuada cria oportunidades para que as professoras se envolvam em comunidades de aprendizagem, onde podem compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e co-construir conhecimentos. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também fortalece a rede de apoio profissional, promovendo um senso de pertencimento e colaboração entre os educadores (Vaughan, 2016).

Assim, o aprendizado híbrido não é apenas uma resposta à necessidade de integrar novas tecnologias na educação, mas também uma estratégia eficaz para fomentar uma cultura de colaboração e desenvolvimento profissional contínuo entre os docentes (Vaughan, 2016; Reali, Tancredi; Mizukami, 2014).

A internet tem se mostrado uma ferramenta essencial no desenvolvimento de programas de mentoria. Embora a educação a distância ainda seja, equivocadamente, considerada menos eficaz do que a educação presencial, o uso da *internet* na educação tem sido reconhecido por sua importância no desenvolvimento do pensamento crítico, na promoção da autonomia e no compartilhamento de conhecimentos e experiências.

A *internet* não apenas facilita a formação, mas também oferece um espaço adicional de aprendizagem, mantendo a escola como um componente crucial desse processo. Ela permite interações virtuais tanto síncronas quanto assíncronas, o que é fundamental para a criação de comunidades de aprendizagem diversificadas, integrando culturas diferentes dos participantes. Essas interações virtuais ampliam as possibilidades de aprendizado e colaboração entre professores e alunos, (Reali, Tancredi; Mizukami, 2014).

Além disso, a *internet* permite uma abordagem de aprendizagem personalizada, adaptada ao tempo disponível de cada indivíduo, proporcionando flexibilidade e acessibilidade. Essa característica é particularmente útil para programas de mentoria, onde os professores podem receber orientação e apoio contínuo de mentores experientes de maneira conveniente e eficiente.

Conforme ressaltado por Reali, Tancredi e Mizukami (2014), a *internet* possibilita a formação de comunidades de aprendizagem que são enriquecidas pela diversidade cultural dos envolvidos. Essas comunidades promovem um ambiente de

troca de conhecimentos e experiências que é vital para o desenvolvimento profissional dos professores. A capacidade de aprender e interagir em um ambiente virtual permite que os docentes adquiram novas perspectivas e habilidades, tornando-se mais preparados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

O caráter híbrido do PHM não se limitou apenas à combinação de atividades presenciais e virtuais; ele também promoveu o trabalho colaborativo entre a universidade e as escolas e incentivou reflexões sobre a integração entre teoria e prática. A ideia central é que o desenvolvimento profissional dos professores ocorra de forma contínua, buscando superar a tradicional separação entre formação inicial e continuada (Marcelo, 2009a).

De acordo com Reali *et al.* (2016), essa abordagem híbrida considera tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os conhecimentos práticos, numa perspectiva menos hierárquica e mais igualitária, na promoção da aprendizagem docente. Isso significa que o programa visa tratar o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático como igualmente importantes, promovendo uma relação mais equilibrada entre eles para favorecer a aprendizagem dos professores.

Ao integrar atividades presenciais e virtuais, o PHM facilita a mobilidade e a flexibilidade, permitindo que os professores participem de diferentes contextos de aprendizagem. Esse modelo também incentiva a colaboração e o intercâmbio de experiências entre a academia e a prática escolar, enriquecendo o desenvolvimento profissional dos docentes e contribuindo para uma formação mais holística e contínua.

Como aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade, onde ela é habitualmente feita, e a da escola de educação básica, onde ela é requisitada para atender os problemas mais vitais? (Ludke; Cruz, 2005, p.105).

Devido ao fato de existir uma dicotomia entre escola e universidade no que se refere a trabalharem unidas em prol de soluções para os dilemas educacionais, o PHM buscou criar vínculos com as escolas, unindo conhecimentos de naturezas distintas, no entanto, complementares. Essa é uma forma de trazer os professores da escola para fazer pesquisa em ritmo de colaboração dentro da universidade, mas tendo a escola como local privilegiado de construção de conhecimentos.

No contexto digital, o PHM utilizava o ambiente virtual de aprendizagem. Esse oferece uma ampla gama de ferramentas que facilitam o desenvolvimento de

atividades conforme as demandas de professores iniciantes, mentores, tutores e pesquisadores. Uma dessas ferramentas é o fórum, que possibilita diálogos extensivos de forma assíncrona sobre temas específicos estabelecidos. Essa plataforma de discussão permite que os participantes compartilhem suas ideias e experiências, contribuindo para um aprendizado colaborativo e contínuo.

Outra ferramenta valiosa é o recurso de envio de tarefas, que permite aos usuários submeterem arquivos relacionados às atividades propostas. Isso assegura que os participantes possam receber *feedback* detalhado e oportuno sobre seu trabalho, promovendo melhorias contínuas em suas práticas docentes.

O diário também desempenha um papel crucial no ambiente virtual de aprendizagem. Nele, os participantes narram suas experiências e refletem sobre suas práticas ao longo do programa. As entradas no diário podem ser feitas de forma contínua, servindo como um importante registro das jornadas individuais de desenvolvimento profissional. Esse diário não só documenta o progresso e as reflexões dos participantes, mas também facilita a autoavaliação e a análise crítica de suas próprias práticas:

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

Essas ferramentas, combinadas, criam um ambiente de aprendizagem robusto e dinâmico que apoia o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes adaptar-se às exigências e desafios da educação moderna. Ao integrar essas diversas funcionalidades, o ambiente virtual de aprendizagem torna-se uma plataforma indispensável para a formação e crescimento contínuo dos professores.

Além disso, foram utilizados questionários, *chats* e fóruns na realização das atividades. Nos processos formativos dos participantes do programa, foram considerados também os *feedbacks* escritos pelas tutoras, mentoras e professores iniciantes (PIs), pois esses *feedbacks* mantinham os participantes mais ativos e envolvidos durante o PHM.

Essas ferramentas permitem que as mentoras, por exemplo, incentivem os professores iniciantes a seguir um caminho autônomo de desenvolvimento profissional, mediante questionamentos que promovem a reflexão sobre suas próprias

práticas. Essa interação é benéfica tanto para as tutoras quanto para as mentoras, já que as ferramentas digitais contribuem para que as mentoras se tornem mais seguras em seus papéis e no desenvolvimento das ações de mentoria.

Esses recursos digitais não apenas facilitam a comunicação e a colaboração entre os envolvidos, mas também enriquecem o processo formativo, proporcionando um ambiente onde a troca de ideias e experiências é constante. Assim, os professores iniciantes podem desenvolver habilidades críticas e reflexivas, essenciais para seu crescimento profissional contínuo (Braga *et al.* 2020).

Entre 2017 e dezembro de 2020, o PHM atendeu 80 professores iniciantes: 25 docentes da Educação Infantil, 45 dos Anos Iniciais e 10 da EJA. O programa contou com a colaboração de 18 professores experientes, mentores, auxiliando os iniciantes segundo a respectiva modalidade de ensino. No período de finalização do programa, em dezembro de 2020, havia participação ativa de 8 mentores (5 nos anos iniciais, 2 na educação infantil e 1 que atendia tanto a educação infantil quanto os anos iniciais do ensino fundamental). Havia 24 professores iniciantes: 10 da EI, 13 dos AI e apenas 1 da EJA (Barros, 2021).

O PHM estava centrado nas necessidades das professoras iniciantes, garantindo que todo o processo fosse moldado pelas demandas que elas apresentavam. Isso significa que tanto as atividades propostas quanto os trabalhos desenvolvidos eram cuidadosamente planejados e organizados para responder de maneira eficaz a essas necessidades específicas (Barros, 2021).

Essa abordagem personalizada não apenas facilitou a adaptação das novas professoras ao ambiente escolar, mas também promoveu um desenvolvimento profissional contínuo e sustentável. A orientação fornecida pela mentora designada foi um componente essencial desse processo, oferecendo suporte individualizado e relevante para cada situação particular enfrentada pelas professoras iniciantes.

O planejamento cuidadoso e adaptável do PHM assegurou que as professoras iniciantes se sentissem apoiadas e capacitadas para superar os desafios inerentes ao início de suas carreiras, promovendo assim um ambiente de aprendizagem e crescimento tanto para elas quanto para seus alunos. Dentro do processo de acompanhamento e auxílio desenvolvido pelo PHM, eram consideradas diversas demandas formativas das professoras iniciantes, como suas dificuldades, anseios, medos, angústias, emoções e sentimentos no início da carreira (Barros, 2021).

A professora experiente, em colaboração com a equipe formadora composta por professores, tutores, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, planejava estratégias específicas para auxiliar a professora iniciante. É importante ressaltar que as mentoras também realizavam uma análise das necessidades formativas das professoras iniciantes, identificando aspectos que estas poderiam não perceber por si mesmas.

A professora iniciante pode apresentar várias necessidades, e cabe à mentora estabelecer prioridades, decidindo por qual demanda iniciar a mentoria e, posteriormente, abordando outras dificuldades ou necessidades manifestadas. Esse processo envolvia uma negociação com a professora iniciante para chegar a um consenso sobre qual demanda deve ser abordada primeiro.

Além disso, ao ingressarem no programa, as mentoras recebiam uma formação inicial para desenvolverem seu trabalho de mentoria com as professoras iniciantes. Essa formação tinha a duração de cinco meses, durante os quais as mentoras construíram conhecimentos sobre o programa de indução, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), conceitos relacionados à mentoria e o papel do mentor no desenvolvimento profissional de docentes iniciantes.

O PHM compreende que as narrativas são instrumentos de formação e investigação. Acerca das narrativas, Oliveira (2011) afirma que:

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

As narrativas possibilitam a compreensão do entendimento das experiências vividas pelos professores. Por meio desses instrumentos percebe-se as várias facetas das vivências e momentos pelos itinerários docentes. As experiências são as histórias vividas pelos sujeitos, e constituem-se fontes de aprendizagem em um movimento recíproco no qual quem escreve e quem lê podem construir conhecimentos valendo-se da reflexão como fio condutor (Clandinin; Connelly, 2015).

Com o tempo, além das narrativas escritas, algumas díades começaram a usar outros recursos para compartilhar suas experiências de sala de aula, como vídeos,

fotos e áudios enviados pelo *WhatsApp*. Esse aplicativo foi particularmente eficaz para fortalecer o vínculo entre mentoras e professoras iniciantes, além de permitir conversas mais frequentes, uma vez que muitas iniciantes demoravam a acessar o AVA e postar as atividades nas "salas de acompanhamento" de suas mentoras. No caso das díades aqui apresentadas o *WhatsApp* foi utilizado de forma mais pontual e esporádica. Por essa razão, não constam aqui dados provenientes destas interações.

Conforme Barros (2022) explicou, o espaço virtual central para as interações e registros das narrativas escritas por mentoras e PIs era o AVA do site Portal dos Professores. Esse ambiente era composto por salas virtuais, cada uma com seu propósito:

- Sala de formação dos mentores: serve como um espaço de interação entre mentoras, mentoras-pesquisadoras e mentoras-tutoras, promovendo atividades assíncronas via diferentes ferramentas. Essas atividades incluem fóruns, tarefas, questionários e diários reflexivos, e estão distribuídas em 10 módulos.
- Sala de letramento digital das PIs: as professoras iniciantes que ingressavam no PHM eram, primeiramente, encaminhadas para a sala de formação. Nesse espaço, elas participavam de atividades assíncronas, previamente definidas pela equipe do PHM. Essas atividades tinham o objetivo de familiarizar as iniciantes com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e permitir que as mentoras obtivessem informações sobre a trajetória profissional das novas professoras, seu contexto de trabalho, suas expectativas em relação ao programa e outros detalhes relevantes.
- Salas de acompanhamento das PIs: após o letramento digital, cada mentora dispunha de uma sala própria para conduzir suas ações de mentoria com as PIs. As atividades formativas nas salas de acompanhamento eram criadas pelas mentoras, com base nas necessidades e desafios identificados por elas ou relatados pelas professoras iniciantes.

As interações entre mentoras e professoras iniciantes ocorreram principalmente *online*, enquanto reuniões presenciais semanais envolviam pesquisadoras, tutoras e mentoras. Esses encontros assíncronos eram frequentes, mantendo o contato contínuo da dupla mentora-professora iniciante via plataforma *Moodle* e outras ferramentas digitais de comunicação (Silva, 2020).

Com a chegada da pandemia em 2020, as reuniões entre mentoras e a equipe do PHM passaram a ser totalmente virtuais, realizadas pelo *Skype*. Esses encontros noturnos permitiram uma observação detalhada das conversas, desabafos, tensões, necessidades e dilemas enfrentados em um momento excepcional para todos (Tiba, 2022).

Apesar da complexidade e do desgaste causados pela pandemia, as mentoras continuaram avançando, oferecendo apoio constante às professoras iniciantes para evitar que elas se sentissem desanimadas ou isoladas. Esse esforço criou um ambiente acolhedor, funcionando como um grupo coeso, onde se formou um vínculo fraterno fortalecido ao longo do tempo. A confiança mútua, o sentimento de pertença, o reconhecimento e as responsabilidades compartilhadas dentro do grupo foram fundamentais para esse fortalecimento (Tiba, 2022).

Além disso, é provável que as crenças, identidades profissionais e atuações das mentoras e professoras iniciantes tenham evoluído, adquirindo novos significados a partir das reflexões e experiências vivenciadas durante esse período. O apoio mútuo e as interações colaborativas contribuíram para um desenvolvimento profissional mais integrado e resiliente, permitindo que cada membro do grupo se adaptasse e crescesse diante das novas realidades impostas pela pandemia (Tiba, 2022).

Ao examinarmos a estrutura e a organização do PHM, percebemos que ele oferecia um ambiente colaborativo de aprendizagem docente, envolvendo professores experientes, professores iniciantes, tutores e professoras pesquisadoras, promovendo uma aproximação significativa entre a escola e a universidade. As interações dentro do PHM tinham o objetivo de promover a aprendizagem e a reflexão sobre a prática pedagógica, incentivando a autonomia dos participantes. Com esse entendimento, avançamos para o processo de seleção dos participantes da pesquisa e a organização dos dados.

4.2 Características da pesquisa e descrição metodológica

Nesta seção, o objetivo é esclarecer as escolhas teórico-metodológicas e justificar epistemologicamente as decisões para esta investigação. Como bem coloca Freire (1997), na epígrafe deste capítulo, aprendemos o caminho ao caminhar e, se preciso for, recalculamos a rota. Desenvolver uma pesquisa não é diferente. É preciso fazer pesquisa para aprender a pesquisar. Precisamos testar hipóteses, tomar decisões, traçar novos caminhos, perceber o que faz sentido ou não para o

encaminhamento do trabalho. Desse modo, embora seja uma tarefa a ser executada com rigor, não significa que terá um percurso linear e homogêneo.

Este trabalho começou com a escrita de um projeto que, com a contribuição do grupo de pesquisa, orientações e construção de novos conhecimentos, foi sofrendo alterações e tomando novos rumos até chegar na configuração atual. Contudo, acrescento que a conclusão de um trabalho não significa que está completo ou que se findaram as inquietações acerca daquele assunto, mas é uma porta aberta para novos questionamentos e caminhos investigativos.

Isto posto, retoma-se a questão e os objetivos de pesquisa: **quais conhecimentos foram construídos por professores iniciantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) por meio das conversas profissionais empreendidas no processo de mentoria? Quais as características das conversas profissionais? Como as conversas profissionais denotam processos reflexivos dos professores iniciantes? Como revelam o raciocínio pedagógico de uma mentora?**

Para respondermos nossos questionamentos, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar e compreender os processos de construção de conhecimentos de professores iniciantes construídos em conversas profissionais com mentores.

Para atingir ao objetivo proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e caracterizar as conversas profissionais entre mentora/mentor e professores iniciantes;
- Identificar conhecimentos e processos reflexivos produzidos por meio das conversas profissionais;
- Analisar como as conversas profissionais possibilitaram a construção de conhecimentos;
- Explicitar os processos de raciocínio pedagógico da mentora ao longo das conversas profissionais.

Uma vez que esta investigação se propôs a estudar os processos de desenvolvimento profissional de professores (iniciantes e experientes participantes de um programa de indução) por meio das conversas profissionais, a abordagem qualitativa se mostrou a mais adequada para embasá-la. Com a análise descritiva interpretativa de narrativas escritas produzidas por meio de conversas entre

professores iniciantes e seus respectivos mentores.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2013, p. 97).

A pesquisa com abordagem qualitativa busca preservar a riqueza dos dados e seu processo de significação, o contexto em que foram produzidos, e ser fiel à forma em que os registros foram escritos e transcritos (Bogdan; Bicklen, 1994). Essa abordagem metodológica tem seu foco no processo de construção dos dados, assim, não dá ênfase aos resultados ou produto da investigação. Ademais, os dados são analisados dando destaque ao contexto dos participantes e maior atenção aos significados atribuídos por cada um deles em seus respectivos relatos e reflexões, levando em consideração a interpretação dos investigadores na mesma proporção (Santos, 2009).

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

Destaca-se que a pesquisa qualitativa está interessada nos fenômenos, em seus processos e em como os sujeitos desses cenários atribuem sentidos e dão significados ao que ocorre ao seu redor. Essa abordagem investigativa demanda do investigador comprometimento. Seu objetivo é compreender o comportamento e a experiência humana, além de descrever os processos de construção de significados em um contexto (Bogdan; Bicklen, 1994).

Considera-se que, em estudos de natureza qualitativa, o contato do pesquisador com o contexto é fundamental para ser possível compreender a atribuição de significados dados pelos participantes. Por essa razão, foi elaborada uma seção do texto especialmente para descrever as bases teórico-metodológicas do PHM. Assim, é possível um entendimento mais refinado dos significados atribuídos

pelos participantes aos processos vivenciados.

É essencial esclarecer que as análises realizadas nesta pesquisa, são provenientes do olhar da investigadora sobre os dados. Tais dados possuem caráter descritivo-interpretativo. Assim, serão representados por díades (mentor-PI) específicas, o que constitui estudos de casos. Cada caso será apresentado separadamente, em seção específica do relatório de pesquisa.

O objetivo do estudo de caso é promover a compreensão de um foco específico, para ser possível tecer análises acerca de um contexto mais amplo. O estudo de caso pode ser representado de formas diversificadas. “Os dados escritos apresentam, geralmente, um estilo informal narrativo, ilustrado por figuras de linguagens, citações, exemplos e descrições (André, 1984, p.52).

“O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (André, 2013, p. 97). Os estudos de caso podem ser ferramentas assertivas quando a intenção é pesquisar fenômenos educacionais no *lócus* dos acontecimentos, pois a interação do investigador com o ambiente, os eventos e as situações, permite a descrição de um apanhado de fatos que viabilizam a compreensão de como eles surgiram, bem como do seu processo de desenvolvimento no decorrer do tempo (André, 2013).

Isto posto, a partir de um olhar crítico e analítico, o investigador pode descrever “ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (André, 2013, p. 97).

No contexto da investigação ora descrita, como já explicitado, o contexto da pesquisa foi o PHM. Por isso, foi crucial estudar com afinco como o programa se desenvolveu, assim como seus pressupostos teóricos. Isso viabilizou a compreensão mais detalhada das interações entre as díades. Pois as conversas profissionais mantidas entre esses agentes educacionais ocorreram dentro desse contexto mais amplo. Uma vez que o contexto das interações ocorria de modo virtual, qualquer tipo de conversa ou contato era mediado por ferramentas digitais. Todos esses elementos influenciaram no tipo de dados construídos.

Considerando tais características, a escolha dos casos a serem estudados nesta investigação seguiu os seguintes critérios:

- As díades que mantiveram interações consistentes por um período relevante (Seis meses ou mais);
- Dentre as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no PHM (Silva, 2020; Pinheiro, 2020; Carvalho, 2021; Barros, 2021; Cesário, 2021; Tiba, 2022; Araújo, 2022; Barros, 2022; Machado, 2023; Barros, 2024; Alarcon, 2024; Marini, 2025), esses dados não haviam sido explorados com profundidade;
- A pesquisa sobre a mentoria de professores iniciantes ainda não havia sido investigada no contexto da EJAI. (Concernente às pesquisas realizadas no PHM e em outros programas pesquisados pelo mesmo grupo de investigadores).

Como os casos foram selecionados? Na disciplina de Estudos e Produções (EDU008-Turma E), em 2021, as aulas eram momentos propícios para diálogos e estudos acerca das pesquisas dos mestrandos e doutorandos. Em uma dessas aulas foi solicitado pelas professoras da disciplina, que eu fizesse uma leitura exploratória das interações entre as díades da EJAI no AVA.

Como já foi explicitado, o PHM consistia em uma pesquisa-intervenção. Então já era previsto que as interações e produções desenvolvidas no programa consistiam em fonte de dados para posterior sistematização e análise. Com base nas discussões e direcionamentos propostos pelo grupo de estudos, especialmente pelas pesquisadoras que estavam na coordenação do projeto guarda-chuva, foi realizada essa verificação exploratória dos dados referentes às díades da EJAI.

Esse processo incluiu acessar as salas do AVA onde as mentoras acompanhavam os PIs e ler as interações ao longo da participação no programa. Essa leitura exigiu atenção, pois a partir dela que os dados seriam selecionados. Considerando, que conforme explicita Timperley (2015) e Wong (2020), é necessário tempo suficiente para que as conversas profissionais e processos de mentoria possam ser aprofundados, foram escolhidas díades que interagiram por mais de seis meses.

Os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios para que suas identidades sejam preservadas e, assim, respeitar os princípios éticos da pesquisa. Os codinomes escolhidos têm inspiração no estado do Piauí⁸, especialmente, no

⁸ Teresina é o nome da capital do Piauí. Atalaia e Maramar são nomes de duas praias localizadas na

litoral, que embora seja o menor litoral brasileiro, é gigante em belezas naturais e é terra natal da pesquisadora desta tese.

Caracterização profissional dos participantes da pesquisa:

- PI Atalaia: Graduado em ciências biológicas com mestrado e um doutorado na área de genética animal pela UNICAMP. Professor da EJAI nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ciências. O primeiro registro do PI Atalaia no diário reflexivo foi em: 18 de agosto de 2018. O último foi em 02 de abril de 2019 (oito meses).
- PI Maramar: Graduada em pedagogia; professora alfabetizadora da EJAI no sistema prisional. O primeiro registro da PI Maramar foi em 27 de maio de 2018. O último registro acerca da EJAI foi em dezembro de 2018 (sete meses).

No início de suas participações, esses PIs foram acompanhados pelo mentor Delta. No entanto, ele precisou, por questões pessoais, ser desligado do programa. Então, logo a mentora Teresina tornou-se a mentora da EJAI a acompanhar esses Pis.

Após selecionar os casos, foi iniciado o processo de leitura dos dados ainda no AVA. Esse processo foi necessário para gerar uma aproximação com o contexto investigativo, conhecer os participantes, compreender o fluxo e a sequência das interações. Esse processo foi complexo porque nem sempre os contatos entre as díades eram realizados de forma sequencial, linear e síncrona. Além disso, o *Moodle* oferece uma gama de ferramentas que proporciona interações dinâmicas, isso ajuda a manter a pesquisa-intervenção diversificada e aproveitar melhor o ambiente. No entanto, torna a sistematização dos dados mais complexa. Por isso, organizar os dados de forma cronológica exigiu um conhecimento atento de cada seção do ambiente virtual.

Considerando que para uma análise bem-sucedida é imprescindível um conhecimento profundo dos dados, as primeiras leituras das narrativas foram empreendidas ainda no AVA, o ambiente natural onde elas se desenvolveram. Assim, foi possível tecer análises mentais e exploratórias do contexto e rumos das conversas profissionais. Essas leituras prévias, não sistematizadas, ofereceram um primeiro

cidade de Luís Correia. O codinome Delta refere-se ao Delta do Parnaíba: é o único delta em mar aberto das Américas e o terceiro maior do mundo, localizado entre o Piauí e o Maranhão.

contato com os dados e construções mentais que auxiliaram a pensar de forma prospectiva na análise mais adensada.

Os dados serão entendidos como narrativas e foram retirados das mais variadas tarefas do AVA realizadas pelos PIS e pelos mentores, a saber:

- Diário do professor iniciante;
- Atividades da sala de mentoria;
- Fóruns de discussão;
- Memorial de formação do professor iniciante.

A coleta de dados seguiu um processo de idas e vindas ao AVA para estruturação e organização. Com intuito de sistematizá-los, foi criado um documento no *Google Docs*.[®] para cada díade. Ao longo das leituras, os dados do AVA eram copiados e colados nesse documento que continha um quadro. O objetivo desse quadro foi traçar uma linha do tempo das interações e propor um documento organizado para a importação ao *software* de análise qualitativa de dados *Atlas.ti*[®]. E assim otimizar o processo analítico. Foi criado um quadro para cada díade.

Quadro 5 - Cabeçalho do quadro de dados

Data (ano)	Direção da mensagem	Conteúdos (da atividade ou comunicação)	Trechos na íntegra
------------	---------------------	---	--------------------

Créditos do quadro: autora

A análise de dados está pautada na análise de prosa que consiste em “uma forma de investigação do sentido dos dados qualitativos” (André, 1983, p. 67). Nesse processo, o *Atlas.ti*[®] tem sido usado como uma tecnologia que auxilia na análise, principalmente quando se trata de uma quantidade de dados extensa, como é o caso desta pesquisa.

Acerca do *Atlas.ti*[®], Silva Junior e Leão esclarecem que (2018, p. 716):

É uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização da análise dos dados, mas que o *software* não faz a análise sozinho. Todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador, suportado pela sua base teórica. A eficiência do *software* está, como diz Hwang (2008), na interface entre a expertise humana e o processamento de dados do computador.

O *Atlas. Ti*® proporciona organização e sistematização dos dados, contudo, a análise sempre fica por conta do pesquisador. O qual precisará estar dotado de raciocínio investigativo e profundo conhecimento das técnicas de análise que irá empregar, bem como das teorias que irão embasar suas análises.

O *software* de análise de dados qualitativos é uma ferramenta que dá suporte ao pesquisador na hora de codificar e decodificar os dados da pesquisa. Além disso, possui funcionalidades que enriquecem o trabalho tais como: criação de nuvem de palavras e redes que ilustram os dados e suas conexões. Essas podem ser usadas a critério do pesquisador ou conforme os objetivos da pesquisa. É preciso verificar o que faz sentido ou não para o trabalho.

Uma das principais vantagens do uso do *Atlas. Ti*® é a otimização do tempo. Uma vez que os dados estão sistematizados na ferramenta, o pesquisador tem acesso imediato a eles, o que facilita a elaboração de diversos materiais, como artigos científicos e relatórios de pesquisa. Todas as alterações realizadas no projeto ficam salvas, assim, o pesquisador tem os dados estruturados ao passo de um clique. Isso tende a facilitar o processo de pesquisa.

A análise de dados qualitativos é complexa e extensa devido ao grande volume de dados. Para ser possível realizá-la com a criticidade, acurácia e o rigor requeridos de uma pesquisa científica é necessário um olhar atento do pesquisador, uma fundamentação teórica consistente e a validação dos achados da pesquisa pelos pares (André, 1983).

Após fazer a mineração dos dados do AVA e elaborar o quadro cronológico das interações (Quadro - 5), foi realizada a primeira leitura minuciosa de cada interação, sem a pretensão de categorizar, mas apenas de conhecer os dados. A partir dessa leitura foi feita a descrição dos dados em prosa com a seleção de citações diretas, respeitando a ordem cronológica das interações no intuito de organizar e prepará-los para os relacionar com as teorias e para a categorização. Durante a descrição das narrativas foram selecionados excertos considerados relevantes para a investigação desenvolvida. Os Dados serão apresentados da seguinte forma: local do AVA de onde foi retirado o dado, iniciais da pessoa que escreveu a mensagem e data da interação - esta última, somente quando tiver sido registrada pelo emissor da mensagem, por exemplo: (Diário reflexivo, PI Atalaia, 21/10/2018). Os participantes da investigação foram identificados por nomes fictícios, visando preservar suas

identidades. Em algumas interações no diário reflexivo os participantes não colocavam as datas, e sim as semanas (Semanas 1 a 3, por exemplo). Nesses casos, o registro será identificado conforme foi criado.

Após a leitura ainda realizada no *Google docs*® e descrição dos dados em prosa, foi feito o *download* dos arquivos no formato PDF. Posteriormente, foi criado um projeto no *Atlas.ti*® intitulado **Análise de Prosa_Corpus de análise**. Os documentos com as interações das díades (Quadro 5), intitulado “Linha do tempo das interações do mentor com o PI”, foram importados para o *software* com o intuito de realizar as análises. Conforme o planejamento da pesquisa, são necessárias várias leituras dos dados para ser possível categorizar e produzir interpretações relevantes.

A análise buscou sondar quais tópicos emergiram dos dados para transformá-los em códigos. Esses tópicos condiziam com o referencial teórico escolhido para a pesquisa e com os objetivos delimitados. Contudo, o processo de categorização não tem o intuito de circunscrever os dados de forma engessada, uma vez que das categorias prévias podem surgir outras na medida em que o estudo é empreendido.

O processo de categorização e interpretação dos dados exige do pesquisador “não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial” (André, 1983, p. 68). Portanto, para construir categorias é necessário examinar os dados, buscando articular conhecimentos sólidos e fundamentados, mas também é preciso usar conhecimentos tácitos e subjetivos próprios do pesquisador para interpretar os dados. A codificação das interações foi feita mediante seleção de excertos por meio da ferramenta “citação” do *software*. Esses trechos foram selecionados para identificar o código em que ele se adequava.

Figura 3 - Captura de tela do Atlas.ti - Códigos (codes)

Name	Grounded	Density	Groups
Característica da EJA	8	0	[Característica da EJA]
Características das conversas profissionais~	19	0	[Conversas profissionais]
Características início da docência	9	0	[Início da docência]
Choque com o real	4	0	[Início da docência]
Compromisso com os discentes	3	0	[Reflexão na docência]
Conhecimento e instrução nas conversas profissionais	8	0	[Base de conhecimentos]
Conhecimento pedagógico do conteúdo	9	0	[Base de conhecimentos]
Conhecimentos específicos	10	0	[Base de conhecimentos]
Conhecimentos pedagógico geral	5	0	[Base de conhecimentos]
Conversas profissionais Reflexivas	2	0	[Conversas profissionais]
Empatia	3	0	[Conversas profissionais]
Explicações diretivas e com conhecimentos específicos	2	0	[Conversas profissionais]
Indicação de demanda formativa	6	0	[Início da docência]
Indicativos de uma prática reflexiva	7	0	[Reflexão na docência]
Pensamento reflexivo	4	0	[Conversas profissionais]
Percepção de necessidade formativa	4	0	[Conversas profissionais]
Raciocínio pedagógico do (a) mentor (a)	10	0	[Reflexão na docência]
Realizações/compromisso/Frustrações	4	0	[Conversas profissionais]
Transformação social na EJA	9	0	[Base de conhecimentos]

Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura acima são demonstrados os 19 códigos criados no *software*. Cada código foi aplicado a um determinado excerto das conversas profissionais. Na figura a seguir, são demonstrados os processos de codificação/categorização.

Os primeiros códigos foram agrupados em cinco grupos de códigos (*group codes*). Esse arranjo permitiu criar cinco categorias mais amplas que abrangessem o conjunto de 19 códigos emergentes das análises:

Figura 4 - Captura de tela do Atlas.ti - Grupos de códigos (code groups)

Name	Size	Modified by	Created	Modified
Base de conhecimentos	5	brend	01/10/2025 08:41	01/10/2025 08:41
Característica da EJA	1	brend	01/10/2025 00:31	01/10/2025 00:31
Conversas profissionais	7	brend	01/10/2025 00:27	01/10/2025 00:27
Início da docência	3	brend	01/10/2025 08:44	01/10/2025 08:44
Reflexão na docência	3	brend	01/10/2025 08:43	01/10/2025 08:43

Fonte: acervo pessoal da autora

Conforme descrito, o Atlas.ti é uma ferramenta facilitadora do processo de análise, uma vez que é uma alternativa a métodos de análise mais tradicionais que

incluem o tratamento de dados qualitativos por meio do uso de papel, grifos de caneta e *post-its*. Walter e Bach (2015) explicam que o software “pode auxiliar na organização e no tratamento de um número amplo de informações a ponto de as pesquisas não necessitarem ser tão restritivas na coleta de dados”.

O maior desafio foi aprender a utilizá-lo para conduzir a análise de forma coerente com os objetivos traçados. Como pesquisadora, precisei construir conhecimentos acerca do uso do *software*, assistir tutoriais disponibilizados pela empresa dona da ferramenta, ler trabalhos acadêmicos e assistir à web conferências de outros pesquisadores que ensinavam acerca de seu manuseio.

Reitera-se que, antes de importar os dados ao *software*, o pesquisador necessita ter construído previamente uma base teórica robusta acerca das teorias que irá utilizar, além do tipo de análise que irá conduzir (ex.: análise de conteúdo, análise do discurso, análise de prosa, dentre outras), pois será esse conhecimento que vai direcionar as intenções e deliberações do pesquisador. O quadro abaixo ilustra as etapas do processo analítico.

Quadro 6 – Fases do processo analítico

FASES DO PROCESSO ANALÍTICO	
FASE I	Escolha dos casos com base nos critérios pré-definidos;
FASE II	Familiarização com os dados; leitura das narrativas no AVA;
FASE III	Produção do Quadro 5 ; sistematização cronológica das conversas profissionais.
FASE IV	Leituras exploratórias dos dados já sistematizados no Quadro 5 ;
FASE VI	Descrição dos dados em prosa para análise de cada caso individualmente (Capítulo 4);
FASE VI	Importação do <i>corpus</i> de análise para o <i>Atlas.ti</i> ®;
FASE VII	Codificação no <i>Atlas.ti</i> ®;
FASE VIII	Análise refinada dos códigos (categorias de análise) elaborados no <i>Atlas.ti</i> ®;
FASE IX	Construção da síntese integradora dos dados (Capítulo 6).

Créditos do quadro: autora da tese

A construção da síntese integradora foi baseada na sistematização realizada no *software*. Por meio dela, foi possível criar as categorias conforme a leitura dos dados. Cada caso foi analisado separadamente, mas foi possível identificar as mesmas categorias de análises nos dois casos. A proposta da síntese dos dados (seção 6) foi tecer relações entre os dois casos e encontrar pontos de intersecção nas narrativas que pudessem responder às perguntas de pesquisa e a concretização dos objetivos propostos. Trata-se, portanto, de um refinamento dos dados apresentados e analisados na seção 5 desta tese.

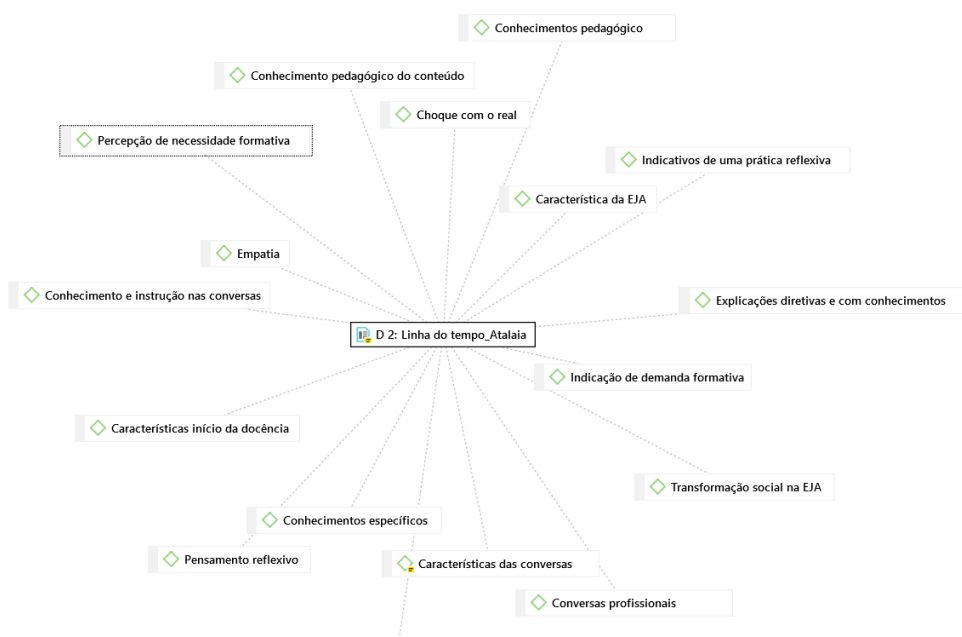
As imagens abaixo mostram as redes com os códigos presentes em cada um dos casos analisados. Essa imagem foi gerada pelo Atlas.ti com base nas codificações realizadas.

Figura 5 - Rede de códigos do caso PI Maramar



Fonte: créditos da autora

Figura 6 - Rede de códigos do caso PI Atalaia



Fonte: créditos da autora

As redes (figuras 5 e 6) geradas pelo software, com base na codificação realizada, ilustram o processo analítico de forma objetiva. Além disso, permitem ao pesquisador ponderar se a análise está coerente ou se precisa de aprofundamento. Esses elementos ajudam a traçar melhor os caminhos da pesquisa e se configuram como uma forma de sistematização de dados. Nesse sentido, ao analisar as redes, pude verificar de modo organizado os que havia criado e assim comparar os dois casos mais precisamente e partir disso criar uma síntese.

5 RESULTADOS

A chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos (Gatti, 2014, p. 35).

Os resultados apresentados nesta seção destacam personagens centrais nos processos educativos: professores em início de carreira. Considerando a relevância do objeto de estudo, a análise teve por objetivo interpretar os dados e depreender compreensões e inferências sobre os processos de desenvolvimento profissional. As conversas profissionais da díade analisada nesta seção, foi desenvolvida, em um

primeiro momento, pelo mentor Delta e pelo PI Atalaia (2018). Conforme explicado antes, esse mentor, por motivos pessoais, precisou ausentar-se do programa. Logo depois, a mentora Teresina assumiu a função de mentora no início do ano letivo de 2019.

A análise foi estruturada em formato de casos, pois embora as díades sejam compostas por professores iniciantes da EJAI que foram acompanhados pelos mesmos mentores, cada uma revela sua singularidade diante dos aspectos individuais, sociais, contextuais, profissionais, dentre tantos outros. Inicialmente é apresentado o Caso I - PI Atalaia, seguido do Caso II - PI Maramar.

5.1 Caso I - PI Atalaia

Características pessoais e profissionais do professor iniciante Atalaia

A primeira atividade solicitada pelo grupo do PHM aos PIs era a descrição do seu perfil pessoal e profissional. O que incluía formação, gostos pessoais, informações sobre as experiências profissionais e a inserção de uma foto.

Atalaia escreveu que é formado em ciências biológicas com mestrado e doutorado na área de genética animal pela UNICAMP. Sua formação, construída em âmbito acadêmico e dentro de espaços controláveis - os laboratórios - estava sendo ressignificada dentro de salas de aulas.

Assim que concluiu o doutorado, Atalaia iniciou sua carreira na docência em jornada intensa de 40h semanais de trabalho, ensinando ciências na EJAI – anos iniciais. A primeira queixa apontada pelo PI eram as longas horas preparando aulas. Tempo que já era exíguo devido à carga horária de trabalho efetivo de ensino.

Sua paixão pela ciência era explicada pelo desejo de transformar a educação das pessoas. Para ele, a falta de conhecimento é a principal causa de um processo que chamou de “desinformação generalizada”.

Em relação a gostos pessoais, relatou que aprecia praticar esportes, ler livros, assistir a filmes, passear pela cidade e visitar amigos e parentes. Contudo, devido ao período de inserção profissional, não estava conseguindo gerenciar bem a vida profissional e pessoal.

Atalaia destacou uma asserção da Língua Inglesa que associava à sua personalidade: “uma frase que gosto bastante: *“That’s the way you live this life. Each*

day, one at a time." Traduzindo literalmente, seria algo como "É assim que se vive a vida. Um dia de cada vez" (Atividade 1.2. Composição do perfil/ maio, 2018). Ao analisar essa frase com teor motivacional, dá para pensar como ela está congruente com o período de vida vivenciado pelo PI. Uma fase cheia de tensões como o início da docência parece um bom momento para refletir nessa frase diariamente.

A escolha pela docência aconteceu durante as vivências na pós-graduação. O PI estava cada vez mais cogitando a possibilidade de, ao finalizar os estudos acadêmicos, ingressar no magistério.

Por muito tempo, acreditei que seguiria a carreira de professor/pesquisador; entretanto, conforme fui me envolvendo mais com a rotina da academia, fui percebendo que não me sentia mais motivado a seguir a carreira acadêmica, por diversos motivos. Ao mesmo tempo, algo que me interessava cada vez mais eram as práticas docentes que realizei em diversas disciplinas para o curso de Ciências Biológicas (Atividade 1.2, PI Atalaia, 18/06/2018).

Além das incertezas acerca do seu futuro profissional, Atalaia estava inseguro com relação à sua vida financeira, pois, por ter sido bolsista durante um período de oito anos, queria sentir mais segurança e previsibilidade. Por essa razão, prestou concurso da prefeitura municipal de Campinas – SP em 2016. No início de 2018, o PI foi convocado para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Ensino EJA.

Segundo ele, foi um desafio. No entanto, era uma garantia financeira, pois teria um salário e direitos trabalhistas garantidos e não foi só a questão financeira que motivou o PI Atalaia a ingressar na docência, houve também experiências prévias, em situações de estágios, que foram exitosas e serviram como um dos critérios para balizar sua escolha pela docência.

Além disso, pesou bastante também as boas experiências que tive com os estágios de docência durante a pós-graduação. Eram sempre os melhores momentos da minha semana, quando eu conseguia ver que estava fazendo a diferença, mesmo que para alguns poucos alunos, que conseguiam compreender melhor a matéria a partir da minha ajuda (Atividade 1.2, PI Atalaia, 18/06/2018).

Na narrativa de Atalaia é possível perceber que as alegrias vivenciadas nos estágios foram momentos de satisfação em que sua identidade docente já estava em processo de formação. Um termo importante usado pelo PI foi "fazer a diferença" na vida dos discentes. A preocupação com a aprendizagem dos estudantes é uma característica essencial para um professor reflexivo (Reali; Reyes, 2009).

Atalaia compartilhou suas expectativas e receios com relação ao primeiro trabalho como professor iniciante. Não estava sentindo-se confiante, pois não se considera um professor extrovertido. Por essa razão, pensava que não seria visto como um bom professor. Segundo ele: “chegava a ficar nervoso só de pensar em como começar uma aula – o que dizer? Como me apresentar? Quais fórmulas seguir?” (Atividade 1.2, PI Atalaia, 18/06/2018).

Vale ressaltar o pensamento do PI em considerar que teria uma forma adequada e pronta para agir na situação que vivenciaria como principiante. Atalaia ainda afirmou que pediu conselhos aos amigos que já atuavam como docentes. Em sua análise, buscou apreender aquilo que fazia sentido para sua realidade.

Claro que mais tarde fui descobrir que as coisas funcionam de maneira diferente em cada lugar, e não posso implantar os sistemas dos outros se eu trabalho numa realidade completamente diferente. Mas, na época, ouvir esses conselhos foi útil para eu me sentir mais “preparado” (Atividade 1.2, PI Atalaia, 18/06/2018).

Atalaia demonstra um pensamento reflexivo ao depreender de sua experiência o quão complexa e desafiadora é a prática docente. Ele percebeu que embora os conselhos dos colegas professores tenham sido encorajadores, não poderiam compreender as especificidades de sua realidade (Reali, Reyes, 2009; Schon, 1983).

O PI relata que tinha um sentimento de que não iria dar conta de ser professor ou de que não era bom o suficiente para lecionar. Um ponto de destaque é que ele viveu uma situação dilemática consigo, pois mesmo com uma ótima formação acadêmica não se sentia confiante o suficiente e isso era angustiante para ele. Mesmo já tendo iniciado a jornada como professor ainda predominava esse sentimento. Reis e Aragão (2025) fazem uma analogia do início da carreira docente com fios e tramas na tessitura da identidade profissional. Essa comparação remete a um processo de construção que é complexo e permeado por diversos fatores (os fios) que se inter cruzam na construção da identidade docente (as tramas). O início da jornada como professor é um ponto de inflexão na percepção que o professor tem de si mesmo e na forma como deseja que os outros o reconheçam.

Conforme Marcelo (2009, p. 127):

é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”

O fato de o professor ter uma formação de alto nível e complexidade não o livrou da insegurança e das aflições do início do ensino. Nota-se que domínio do conteúdo não foi uma dificuldade, mas houve a preocupação acerca de outras áreas, pois a docência é multifacetada. O que caracteriza a necessidade de acompanhamento e formação continuada.

A resposta do mentor em interação ao relato do PI sobre seu início na docência foi de empatia e encorajamento. Inicialmente elogiou a organização das informações contidas nos relatos do PI, falou que a narrativa foi envolvente e confortou-o ao dizer que as inseguranças e medos no início da carreira são naturais. Além disso, reafirmou que ele estava em processo de aprendizagem e vivendo um dia por vez. É de fundamental importância que um mentor conheça as características do início da docência para assim conseguir conversar com os principiantes. No excerto a seguir percebe-se essa atitude do mentor.

Em seu relato, além de apresentar sua trajetória acadêmica você menciona sua identificação com a docência já na ocasião dos estágios realizados nos cursos de pós-graduação, esse é um dos benefícios dessa etapa da formação profissional: a possibilidade de despertar no formando o desejo por se manter ou ingressar na área. Sobre medos, angústias e necessidades, são sentimentos naturais que surgem e que acabamos aprendendo a lidar. Você está se superando e aprendendo a vencer um dia de cada vez. Mais uma vez, parabéns pelas reflexões, aguardo o próximo registro com mais informações sobre suas primeiras experiências em sala de aula (Narrativa, mentor Delta, 2018)

Nessa conversa, o mentor buscou sensibilizar o PI acerca de seu momento. Isso ajuda a estabelecer uma relação de paridade. Relações pautadas em hierarquias podem desfavorecer a construção de aprendizagens. Infelizmente, é comum que um professor não se sinta confortável em expressar suas fragilidades e inseguranças para outros professores por temer julgamentos ou críticas. A falta de reconhecimento acerca do início da docência pode impedir que professores mais experientes e equipe gestora ofereçam o suporte e acolhimento necessários ao principiante. O que torna a docência uma profissão solitária. Nessa conversa, o mentor cria um ambiente de diálogo onde o docente não precisa ser plenamente confiante ou saber de tudo. Trata, na verdade, de um ambiente onde o momento do professor é respeitado e considerado como um período ainda de aprendizagens. Isso pode fazer total diferença na trajetória (Timperley, 2015; Orland-Barak, 2006).

O PI continuou seu relato acerca do início no magistério. Ele escreveu que

optou pela escola que pudesse cumprir a maior carga horária possível, coincidentemente, era uma instituição da EJAI, o que gostou bastante, pois considerava mais adequado ao seu gosto pessoal de lidar com pessoas adultas.

No trecho a seguir, o PI descreve as características das turmas que recebeu

A escola que trabalho hoje em dia se divide em dois períodos: à tarde, as salas são formadas exclusivamente por jovens a partir dos 15 anos (e até cerca de 18) oriundos das outras escolas da região, onde ficaram retidos repetidas vezes ou até mesmo foram expulsos. Assim, atendemos um público bastante específico, marcado por dificuldades de aprendizagem e/ou relacionamento com os professores. Por possuir essa característica, o plano pedagógico da tarde é diferenciado: trabalhamos interdisciplinarmente, com mais de um professor em cada sala de aula, de modo que escolhemos “temas” e cada professor contribui com a sua especificidade dentro daquele assunto. Priorizamos, também, trabalhos diferenciados, que fujam da aula expositiva padrão, uma vez que esses alunos muitas vezes não conseguem acompanhar aulas baseadas em explanação + realização de exercícios discursivos (Diário, PI Atalaia, 22/08/2018).

Na primeira aula, o professor sofreu imediatamente um choque de realidade, ao ser surpreendido com alguns comentários como: “quero ir embora” ou “não vou fazer isso”. Para ele, a reação dos discentes demonstrou descaso e desinteresse. O que gerou frustração (Huberman, 2000; Freitas, 2007). Os discentes da realidade retratada pelo PI estavam mais focados em obter presença do que em aprender efetivamente. Sabemos que a intenção e propósito da educação e dos educadores não é julgar essa situação ou apenas apontar erros e problemas dos contextos educacionais. Mas essa realidade precisa ser tratada e estudada com proximidade e profundidade para que seja possível pensar em formas de transformação. Esse foi um grande desafio enfrentado pelo PI, pois comportamentos como os dos estudantes poderiam reforçar inseguranças e crenças do professor iniciante acerca de si, dificultando seu processo de aprendizagem profissional e reforçando crenças equivocadas.

Os discentes da escola ilustram um retrato da EJAI que não é único. São pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade, de exclusão social e de relações de poder que oprimem ao invés de transformar. Essas características podem ser a explicação para o comportamento dos discentes.

Destaca-se ainda que esses estudantes revelam um fenômeno denominado “juvenilização da EJAI” caracterizado pelo aumento de estudantes jovens. Esse

acréscimo pode ter como principal razão o fracasso escolar. Assim, a EJAI ganha novos formatos, diferentes daqueles inicialmente propostos: oferecer educação para aqueles que não conseguiram estudar na idade convencional. Esse processo de inserção de pessoas cada vez mais jovens na EJAI:

“[...] é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos” (Furtado, 2008, p. 55).

O PI explicou que o corpo docente da escola adotava um planejamento específico para os discentes da EJAI. Assim, semanalmente se reuniam para tratar de temas específicos que iriam discutir durante as aulas para que pudessem preparar um ensino mais direcionado para as demandas do público alvo. Para o PI, as atitudes dos discentes causavam frustração e desânimo porque os encontros eram pensados de forma direcionada para que eles pudessem ter um ensino adequado às suas demandas. Isso significava gasto de energia e tempo preparando o melhor. Cabe destacar uma análise madura do PI acerca de como estava lidando com a situação:

Uma coisa que não compreendo bem também é porque os alunos seguem se rebelando contra o corpo docente: na minha visão, somos todos bastante compreensíveis e estamos sempre buscando o diálogo para facilitar a convivência. Imagino que isso deva acontecer porque, para eles, ainda somos vistos como um braço da “autoridade” que eles estão tão acostumados a se rebelar. Por vezes isso é frustrante. Sigo pensando que ainda preciso criar uma “casca grossa” para não deixar isso me afetar, pois essa rebeldia e indignação não são destinadas pessoalmente a mim, mas a todo um sistema que os ignora e exclui. Porém, até chegar a esse ponto, sigo tendo problemas em enfrentar certo desânimo com as atitudes e comentários desse público (Diário, PI Atalaia, 22/08/2018).

Embora esse seja um relato de um professor principiante, é possível notar uma certa maturidade ao tentar não levar as situações para um lado pessoal. Logo, há uma tentativa de avaliar o contexto macro que rodeia os discentes, as questões sociais e políticas das quais os jovens da EJAI fazem parte. Ter esse conhecimento e buscar por uma visão mais ampla do contexto permite que haja uma compreensão mais objetiva do que acontece. Hatton e Smith (1995) esclarecem que quanto mais conhecimentos e formação o professor possui, ele consegue empreender reflexões mais sofisticadas que englobam sua realidade na escola e as questões sociais.

O PI demonstra intencionalidade nas ações ao expressar que preza por uma comunicação pautada no diálogo, apesar do comportamento dos estudantes. Além disso, revela compreender que as relações de poder interferem no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o ainda mais complexo. Fernandes (2013) reitera que o processo educativo deve ser pautado no diálogo. Para tanto, é essencial que haja o entendimento de que docentes e discentes exercem papéis centrais na dinâmica da construção de conhecimentos mútuos.

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro". Isso significa que: a. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2002, p. 25).

O cenário do período noturno foi retratado de forma bem diferente do que foi descrito acerca do vespertino: os discentes eram formados por adultos, idosos ou jovens que trabalhavam e não podiam frequentar o período da tarde. O docente descreveu que a relação com os alunos era mais amistosa e recíproca, pois demonstravam mais interesse e sempre faziam as atividades. Até aqueles que manifestaram não gostar tanto da matéria. O PI ainda destacou que esses alunos não eram desrespeitosos e não atrapalhavam as aulas como os outros.

Logo em seguida a esse relato, ele expressou sua maior dificuldade com relação aos discentes dessas turmas:

Minhas aflições com esse período se relacionam principalmente em como conduzir a disciplina ao longo do tempo. Pesquisei diferentes livros didáticos e percebi que eles estruturam o conteúdo de ciências de maneiras completamente diferentes. Alguns livros deixam de abordar determinados conteúdos, enquanto outros deixam de abordar outros. Fico inseguro em optar por excluir um ou outro conteúdo; porém, tenho seguido uma estruturação que mistura diferentes materiais de acordo com o que penso ser adequado ensinar em determinada turma (Atividade: diário, PI Atalaia, 22/082018).

O PI relata uma dificuldade importante que está relacionada ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Embora já demonstrasse ter um conhecimento específico bem desenvolvido, devido sua formação acadêmica, a forma como iria transformar esse conhecimento em conteúdo ensinável ainda precisava ser desenvolvida. A dificuldade em selecionar os conteúdos e definir o que é importante para ensinar e aquilo que é possível excluir do processo de aprendizagem é uma habilidade que

demanda certa maturidade, conhecimentos dos alunos, dos contextos do currículo (Shulman, 1987; Mizukami, 2004).

Concernente ao ensino de ciências, especificamente, o professor gostaria de tornar a experimentação uma prática mais presente na rotina de aulas. Para o PI, as aulas mais expositivas tendem a ser tediosas e não engajam os discentes, isso tornou-se uma angústia para ele. Mesmo tentando ser uma pessoa mais descontraída durante as aulas, a sensação permanecia presente: “sinto que tenho saído pouco do modelo de aula expositiva, que nem sempre é o mais adequado para esse público formado por trabalhadores que acordam muitas vezes cedo e já tem bastante sono à noite” (Narrativa, PI, Diário Reflexivo, 2018). Nesse trecho, o PI demonstra que conhece e compreende seu público alvo, e há uma necessidade de adaptação para que a aula seja eficaz. Portanto,

para garantir um ensino que desperte o interesse e permanência dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no ambiente escolar, cumprindo as funções para as quais essa modalidade foi primariamente proposta, é de fundamental importância que os docentes utilizem métodos de ensino diferenciados (LIMBERGER et al., 2014). Tais métodos devem considerar as peculiaridades do público-alvo, devendo resgatar a autoestima, as experiências de vida desses discentes, tornando-os seres autônomos, críticos e capazes de almejar novos horizontes intelectuais e profissionais (Souza; Barbosa, 2021, p.170).

O conhecimento acerca do público-alvo, os estudantes, é essencial para um professor que busca ministrar aulas que promovam aprendizagens. Especialmente no ensino de ciências, os docentes podem despertar o interesse pelo mundo científico e pelo espírito investigativo dos discentes. É comum que metodologias sejam replicadas de forma acrítica, sem considerar aspectos essenciais do ensino na EJA. Por isso, é crucial que haja um estudo constante de metodologias que possam favorecer processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno (Souza; Barbosa, 2021).

Outra dificuldade enfrentada era adequar sua comunicação de forma que se alinhasse com a aprendizagem dos discentes. O PI tinha a sensação de que em certos momentos não se fazia entender, por mais se esforçasse para exemplificar e facilitar a compreensão. Ainda com todo seu esforço sentia que os discentes seguiam não entendendo o assunto explicado. O mesmo ocorria com as atividades que o professor passava: as questões pareciam simples de serem resolvidas a seus olhos, mas os discentes apresentavam muita dificuldade até para interpretar o que se pedia. Diante

desses relatos surgiu a seguinte indagação: será que isso se alterou com o tempo? Quais foram as intervenções do mentor? Ao longo da análise do caso é possível perceber que sim: a comunicação entre os discentes e o professor tornou-se mais assertiva a partir das intervenções do mentor.

O PI relatou a dificuldade em lidar com os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos inseridos em uma mesma turma. O professor descreveu uma situação dilemática em que parte da turma aprendia os conteúdos mais facilmente e outros apresentavam dificuldades em habilidades básicas como ler e escrever com as próprias palavras. O professor expressou uma certa frustração e quais eram suas expectativas quanto a isso:

Como professor de Anos Finais do Ensino Fundamental, entendo que os alunos deveriam chegar a mim com um bom domínio básico da leitura e escrita. Porém, na realidade da sala de aula, já percebi que isso nem sempre acontece. Faço o meu melhor para lidar com as dificuldades, atendo aos alunos individualmente e ofereço dois períodos de reforço durante a semana, em que me faço às vezes de alfabetizador, corretor de redação, professor de matemática e tudo o mais que for necessário (Atividade: diário, PI Atalaia, 22/08/2018).

Vale destacar o entusiasmo e dedicação do PI em ser um professor que faz a diferença na vida dos alunos, buscando que os discentes aprendam seu componente curricular e se desenvolvam de forma integral. Outro destaque também é a preocupação com seu próprio desenvolvimento profissional. Essas são características específicas de um professor reflexivo e das conversas profissionais que focam no desenvolvimento (Timperley, 2015; Marcelo, 2009).

O professor preocupou-se em relatar que nem tudo se resumiu a dificuldades. Houve momentos de alegria e realização. Para Atalaia, foi muito gratificante ouvir até os mais singelos elogios. Por exemplo: quando um aluno dizia que era um bom professor, ou que aprendeu algo novo e interessante com ele. Esses detalhes traziam a boa sensação de que o trabalho que estava sendo realizado produzia frutos. Segundo ele, essas pequenas alegrias minimizavam a sensação angustiante dos problemas enfrentados como principiante.

Por mim, creio sim que essa etapa inicial pode ser associada a um período de “sobrevivência”, no sentido que temos que nos adaptar muito rapidamente a diferentes realidades e situações. Tenho tido bastante apoio da gestão e do corpo docente, para simplificar esse período. Venho procurando sempre me manter motivado, pois sei que preciso continuar em frente, tanto por mim (é meu emprego e única

forma de sustento) quanto pelos alunos que relatam que tem se sentido ajudados por mim (Narrativa, PI, Diário Reflexivo, 2018).

No excerto acima o professor confirma que o período do início da docência pode ser desafiador e marcado por situações de sobrevivência – resolver dificuldades da prática docente com ações pouco reflexivas- mas ele buscava sempre estar construindo novos conhecimentos e aberto a receber ajuda dos pares e da direção da escola em que atuava (Lima, 2005; 2007; Papi; Martins, 2010). Ele relatou um fato interessante que foi o apoio da gestão escolar nesse início. Isso deve ser evidenciado, pois não raro, professores iniciantes vivem uma fase de isolamento e solidão por medo de julgamentos, insegurança ou por conta das próprias demandas diárias da rotina escolar que impedem momentos de formação continuada dos PIs. Por isso que é importante o estabelecimento de um acompanhamento que seja institucionalizado e intencional junto de iniciantes no magistério. É no cenário retratado pelo PI que, como dispositivo formativo, a mentoria pode ser implementada como parte de uma política de apoio a docentes em fase inicial de carreira (com menos de cinco anos de atuação). O processo consiste em um suporte planejado e sistemático, no qual um professor experiente (mentor) auxilia um professor iniciante a enfrentar os desafios de sua prática profissional. Para desempenhar essa função, o mentor deve possuir vasto conhecimento do nível de ensino dos iniciantes e, adicionalmente, a competência para ensiná-los a atuar e a lecionar de forma eficaz (Reali; Sousa; Anunciato, 2024).

Depois que o PI finalizou a descrição de suas turmas e expressou seus sentimentos e situações objetivas de trabalho, o mentor escreveu um *feedback*, dando um retorno à narrativa lida.

No *feedback*, o mentor afirmou que havia semelhanças entre o contexto escolar descrito pelo PI e o seu. O mentor Delta escreveu que à tarde o público era composto em sua maioria por jovens e à noite a situação se invertia, sendo a maioria do público educacional formado por adultos. Contudo, diferente da escola do PI o mentor destaca: “a proposta pedagógica não se difere nos turnos, inclusive muito bacana vocês entenderem a especificidade desse público e terem essas iniciativas e estratégias diferenciadas” (Narrativa, mentor, 2018. *Feedback* ao diário do PI).

O Mentor respondeu ao PI que as inquietações demonstradas por ele se assemelhavam muito às que ele sentia quando era principiante no magistério.

Inclusive foram tais reflexões sobre a EJA que levaram o mentor a fazer sua dissertação de mestrado sobre a temática. O mentor acrescentou:

Assim como você, sempre me questionei o que como professor eu poderia fazer para tentar ajudar esses jovens, que ao vir para a escola se comportam de maneira apática ou rebelde trazendo em seus discursos, muitas vezes, falas agressivas, desrespeitosas e de enfrentamento.

É realmente desmotivador vê-los canalizar suas frustrações e direcioná-las aos profissionais da educação que embora representem, de certa forma, a “autoridade” desse sistema desestruturado, estão sempre dispostos a mostrar a esses jovens uma outra realidade possível: uma trajetória de empoderamento através da educação (*Feedback*, mentor Delta, 26/08/2018).

Em sua resposta ao PI, o mentor demonstra que ter essas preocupações e sentir o desapontamento com o comportamento dos discentes pode acontecer. Isso, de certa forma, mostra para o PI que ele não estava sozinho naquela angústia. O processo foi vivenciado por outras pessoas. Esse fator pode colaborar com o processo de entendimento do PI no sentido de não julgar suas próprias habilidades como docente, mas saber que existe uma conjuntura que também deve ser considerada.

Depreende-se da fala do mentor que os contextos direcionam o rumo das conversas profissionais (Timperley, 2015) ao mencionar como as desigualdades sociais e falhas no sistema educacional podem provocar comportamentos contraproducentes nos discentes, o que pode afetar como se relacionam com docentes e com a escola no modo geral. Cabe pontuar que o mentor busca compreender os sentimentos do PI e explica por meio da metáfora da canalização que não sobre é o professor em si, mas o que ele pode representar para esses discentes. Nessa conversa, o mentor busca mostrar a realidade a partir de outra perspectiva.

Outro ponto de destaque na fala do professor mentor é sua visão sobre educação como instrumento de transformação da vida do educando. Por meio de suas narrativas, o mentor concorda com o que Freire (2000) assevera: "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". O compromisso social com a educação e a certeza de seu potencial transformador são um fundamento essencial para manter conversas profissionais profícuas (Zeichner, 2008), pois o PI pode reafirmar seu senso de propósito e sentir motivação para permanecer comprometido apesar de tudo.

O mentor explicou que iria traçar, juntamente com o PI, estratégias específicas para que ele pudesse construir conhecimentos e superar as dificuldades da fase.

Sobre as dificuldades específicas desse início de atuação docente, gostaria de informar que iremos traçar algumas estratégias para amenizá-las e juntos discutiremos algumas propostas metodológicas que possam, além de melhorar as chances de aprendizagem dos estudantes, tornar o seu trabalho junto a eles ainda mais gratificante (*Feedback*, mentor Delta, 26/08/2018).

Cabe pontuar que na proposta do mentor há a importância de promover a aprendizagem discente e o desenvolvimento profissional do PI. Nessa narrativa é possível notar um dos principais pilares das conversas profissionais que é a promoção de um ensino de qualidade para os discentes (Timperley, 2015).

Para uma orientação mais objetiva, o mentor solicitou que o PI relatasse de forma detalhada o seu contexto de atuação. Em uma atividade requerida em setembro de 2018, pediu que elaborasse um texto especificando o perfil dos alunos da EJAI. Dentre as informações pedidas pelo mentor, destaca-se a faixa etária dos discentes, o tempo que permaneceram longe da escola e os desafios enfrentados por eles. O mentor solicitou ainda que o PI destacasse a relação desses discentes com o mundo do trabalho e com a escola; e pontuasse duas alegrias e duas dificuldades, pelo menos, em atuar com o público alvo da EJAI.

Embora o PI já tivesse relatado de forma sucinta seu contexto de trabalho na atividade inicial solicitada para todos os PIS do PHM, o mentor pediu novamente. Desta vez, de forma específica. Os detalhes solicitados sugerem que ele gostaria de saber as especificidades da realidade do PI, para que, assim, pudesse ser assertivo nas mentorias.

O professor iniciante Atalaia enviou a atividade 2.1 solicitada pelo mentor Delta dentro do prazo – 02.09.2018. O título da narrativa do PI foi “Contexto de atuação: Perfil dos alunos da EJAI”. O professor iniciou o texto explicando que a escola em que ela trabalhava era relativamente nova, pois havia iniciado as atividades na EJAI há apenas 11 anos. O estabelecimento ficava na periferia de Campinas – SP, em um bairro que surgiu a partir da ocupação de terrenos por pessoas desabrigadas.

Conforme o relato, aquele bairro já foi considerado um dos mais violentos da cidade por seus altos índices de criminalidade. Com o passar do tempo houve mudanças e à época de seu trabalho como professor, o ambiente já estava mais

tranquilo. Ainda assim, afirmou o PI, que “as marcas do passado são de alguma forma visíveis nas histórias de vida dos alunos de nossa escola” (Tarefa 2.2, PI Atalaia, 02/09/2018).

De forma mais detalhada, o PI descreveu as características dos discentes conforme as diferenças entre os turnos matutino e vespertino. Iniciando a narrativa pela descrição dos discentes do período diurno, o PI escreveu que, em sua maioria, eram jovens egressos de outras escolas públicas da região. Eles tinham entre 15 e 18 anos. Alguns não chegaram a ficar fora da escola, mas frequentavam a EJA devido à alta taxa de reprovação no ensino regular.

Na percepção do PI, aqueles jovens possuíam uma intensa carga “traumática” das escolas anteriores, pois costumavam associar o ambiente escolar a experiências ruins e de fracasso. Outros jovens afirmavam terem ficado longe da escola de um a três anos, em média. Como é possível notar o ambiente descrito pelo PI demarca grandes desigualdades sociais e dilemas vividos pela população jovem que não conseguiu concluir os estudos na idade recomendada. O PI explicou que a evasão escolar dentro daquele contexto possuía motivações distintas:

Tal abandono tem razões diversas: entre as meninas, a gravidez precoce é a mais frequentemente encontrada; entre os meninos, as razões vão desde “expulsões” de escolas anteriores, que os desmotivaram a continuar estudando, até mudanças de cidade/Estado, que os fizeram perder alguns anos de estudo. Os desafios enfrentados por esses alunos são muitos e variados, como famílias desestruturadas, a baixa oferta de opções artísticas/culturais no bairro, o alto consumo de drogas (principalmente maconha), a desestruturação das escolas estaduais no bairro, que são incapazes de lidar com a alta demanda por vagas e por isso possuem salas superlotadas, etc. No período da tarde, os alunos ainda não possuem uma relação com o mundo do trabalho, uma vez que buscam concluir os estudos básicos para posteriormente entrar no mercado de trabalho. A relação com a escola, como já dispus anteriormente, carrega uma carga de frustração e fracasso, que se reflete em apatia e rebeldia (Atividade 2.1, PI Atalaia, 02/09/ 2018).

No período noturno o público também era bastante diversificado. Havia jovens de 16 anos, que precisaram ingressar no mercado de trabalho e devido a essas circunstâncias só poderiam estudar à noite. Também pessoas com mais de 60 anos.

Alguns passaram mais de cinco décadas fora da escola! Alguns chegam a nós semialfabetizados, e outros sem nem mesmo conhecer as letras. Os mais novos costumam acompanhar o conteúdo de forma mais fácil, provavelmente porque são de uma geração que é naturalmente mais dinâmica e mais “antenada”, enquanto os mais

velhos têm mais dificuldades. De forma geral, o motivo principal para o abandono aos estudos é a necessidade de trabalhar, desde cedo, para ajudar em casa. Algumas mulheres relatam que pararam de estudar para ajudar a mãe em casa, ou porque o pai decidiu impedir a continuação dos estudos (Atividade 2.1, PI Atalaia, 02/09/ 2018).

Os relatos acerca do abandono escolar ou dos motivos pelos quais levaram ao atraso nos estudos desses alunos continuaram. Houve estudantes que relataram ter passado fome em diversas ocasiões; outros deixaram de ser contratados em determinados empregos por não concluírem os estudos; houve discentes que mudaram de cidade/estado em busca de melhores condições de vida e batalharam bastante até conseguir alguma estabilidade. “Vejo esses alunos como uma população carente que passou por ligeira ascensão recente, provavelmente devido às políticas de inclusão de governos anteriores” (Atividade 2.1, PI Atalaia, 02/09/ 2018).

Continuando a narrativa, o PI explicitou que alguns alunos possuíam empregos de natureza formal ou informal. As mulheres trabalhavam mais na área da limpeza ou na cozinha. Entre os homens, as ocupações eram variadas, mas envolviam trabalhos braçais. Os discentes relatavam que queriam concluir os estudos na expectativa de conseguir melhores empregos em pudessem ganhar mais e deixar os trabalhos informais.

Na visão do PI, a relação desses discentes com a escola era positiva, pois percebia que eles se interessavam pelos estudos e devido a isso tentavam aproveitar as aulas da forma mais completa possível.

Mesmo com tanto interesse por parte dos alunos, o PI percebia um problema de baixa autoestima demonstrada pelo sentimento de incapacidade de entender o conteúdo, fazer um exercício proposto ou de assimilar algo novo aprendido. O PI relata que sempre tentava elevar a autoestima dos discentes, rebatendo tais objeções.

Ao finalizar a descrição detalhada das turmas, o PI prosseguiu ao expor sua maior alegria como principiante no magistério:

Minha maior alegria até agora tem sido as oportunidades de trabalhar com os alunos no reforço, uma vez que ficam mais claras as dificuldades de cada aluno e, por ser um trabalho individualizado, os resultados são mais proveitosos. É muito legal quando percebemos que mesmo coisas que antes considerava “banais” de serem ensinadas, como “antes de p e b só se usa m” ou a regra de acentuação de proparoxítonas fazem uma diferença muito grande para eles, e eles se sentem realmente gratos por aprenderem. Minha maior motivação é continuar ajudando esses alunos para tentar

diminuir um pouco a enorme desigualdade de oportunidades que eles têm em relação a outros estratos sociais mais privilegiados. Frequentemente tenho pensado em como a principal diferença entre a minha vida e a deles foi basicamente a oportunidade de concluir os estudos em boas escolas; assim, vejo como uma missão que tenho, dentro dos meus privilégios e como conluente de universidade pública, ajudar da maneira que puder a nivelar essas desigualdades (Atividade 2.1, PI Atalaia, 02/09/ 2018).

Ao mencionar sua principal alegria, o PI destaca a satisfação de poder promover a aprendizagem dos discentes por meio da análise de suas principais necessidades de aprendizagem. Ensinar conteúdos básicos como ortografia e da língua materna já consiste em uma aprendizagem de grande significado na vida dos estudantes. Outra característica importante é a visão de educação e de compromisso profissional.

O desejo de colaborar com a redução das desigualdades sociais e a responsabilidade com a aprendizagem dos discentes e com o próprio desempenho profissional caracterizam os principais atributos de um docente que visa o seu desenvolvimento profissional. Além disso, essa disposição do professor se configura como um elemento eficaz para o desempenho de conversas profissionais promotoras de aprendizagem e para o desenvolvimento da expertise adaptativa (Timperley, 2015). Eles são movidos pelo imperativo moral de promover o engajamento, a aprendizagem e o bem-estar de cada um de seus alunos. Este é o foco principal deles.

Em setembro de 2018, o mentor Delta solicitou que o PI fizesse um estudo sobre mapas conceituais no ensino de ciências. (Atividade 3 – Mapas conceituais, AVA PHM, 2018). A título de ilustração, a imagem abaixo mostra a comanda da atividade no Portal dos Professores da UFSCar.

Figura 6 – Captura de tela do AVA na atividade: (Atividade 3 – Mapas conceituais, AVA PHM, 2018).

Portal dos Professores

Brenda Karla Reis de Carvalho

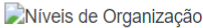
Atividade 3 - Mapas Conceituais

Olá, professor(a),

Nesta atividade, convidamos você a fazer uma reflexão sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia metodológica capaz de auxiliar o professor nas sequências de conteúdos e conceitos. Para tanto, solicitamos que siga os seguintes passos:

I) Faça a leitura do seguinte texto: "O Uso dos Mapas Conceituais na Aprendizagem de Ciências".
Referência: MATTOS, F. H. T, O Uso dos Mapas Conceituais na Aprendizagem de Ciências. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Três de Maio/RS, 2010. (Para acessá-lo, [Clique aqui](#)).

II) Observe o exemplo de "Mapa Conceitual" utilizado para compreensão e memorização do conteúdo "Níveis de Organização", em seguida realize uma pesquisa para conhecer outros modelos dentro de sua área de conhecimento.

 Níveis de Organização

III) Faça uma análise dos conteúdos curriculares que constam em seu planejamento e escolha ao menos um que possa ser contemplado com essa estratégia metodológica.

IV) Elabore um Mapa Conceitual junto aos seus alunos e envie uma foto representativa.

O prazo de entrega dessa atividade se encerra em 20/09/2018.

Mentor Ronaldo

Sumário de avaliação

Participantes	4
Enviado	1
Precisa de avaliação	0
Data de entrega	quinta-feira, 20 set 2018, 10:25

Fonte: acervo pessoal

Atividade 3 - Mapas Conceituais

Olá, professor(a)! Nesta atividade, convidamos você a fazer uma reflexão sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia metodológica capaz de auxiliar o professor nas sequências de conteúdos e conceitos. Para tanto, solicitamos que siga os seguintes passos:

I) Faça a leitura do seguinte texto: “O Uso dos Mapas Conceituais na Aprendizagem de Ciências”.

Referência: MATTOS, F. H. T, O Uso dos Mapas Conceituais na Aprendizagem de Ciências. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Três de Maio/RS, 2010. (Para acessá-lo, Clique aqui).

II) Observe o exemplo de "Mapa Conceitual" utilizado para compreensão e memorização do conteúdo "Níveis de Organização", em seguida realize uma pesquisa para conhecer outros modelos dentro de sua área de conhecimento.

Níveis de Organização

III) Faça uma análise dos conteúdos curriculares que constam em seu planejamento e escolha ao menos um que possa ser contemplado com essa estratégia metodológica.

IV) Elabore um Mapa Conceitual junto aos seus alunos e envie uma foto representativa.

O prazo de entrega dessa atividade se encerra em 20/09/2018.

Mentor Delta.

(Atividade 3, Mentor delta, 20/06/2018)

Na atividade solicitada, o mentor entregou uma estratégia acerca de como construir mapas conceituais. De forma bem detalhada, o mentor elencou os passos que o PI devia seguir para execução da atividade. É possível perceber que o mentor possuía expertise na formação de professores e sabia que estava ensinando uma estratégia que poderia incidir em bons resultados para o PI e na aprendizagem dos alunos.

O passo final – construir um mapa conceitual com os discentes- era uma forma eficaz de o mentor avaliar o desenvolvimento do PI na atividade. Ao acompanhar o processo de mentoria entre essa díade, nota-se um processo coeso de comunicação entre os professores.

A análise da solicitação do mentor apresenta características formativas importantes. Observam-se específicos acerca de uma metodologia de ensino com potencial de colocar os discentes no centro do processo de ensino-aprendizagem. O processo de mentoria realizado envolveu ações complexas com objetivos distintos, contudo interconectados. Essas ações foram ensinar o PI a ensinar e

concomitantemente proporcionar um ensino mais assertivo aos discentes.

Em situações de mentoria com potencial de êxito nota-se o compromisso dos professores, iniciantes e experientes, com sua própria aprendizagem e com a dos estudantes também. Deve existir o compromisso moral mútuo de ofertarem um ensino de qualidade. Algo que é identificado nessa díade.

Outro destaque é como o mentor solicita a atividade: com um passo a passo organizado e claro. Pode parecer algo comum, no entanto, considerando o tipo de comunicação virtual, é imprescindível haver bom tato com as palavras e um raciocínio pedagógico que leve em conta as características do professor iniciante — suas dificuldades, seus contextos, e os aspectos profissionais e pessoais.

A comanda da tarefa enviada pelo mentor está imbuída de intencionalidade e propósito formativo. É possível notar a construção dos conhecimentos por meio de cada interação entre mentor e professor principiante. Em resposta à atividade solicitada, o PI Atalaia a realizou junto a seus alunos e a postou no AVA em 14 de setembro de 2018. Ele enviou um arquivo em PDF de 16 páginas, contendo fotos e uma breve descrição de como foi o processo de realização das atividades.

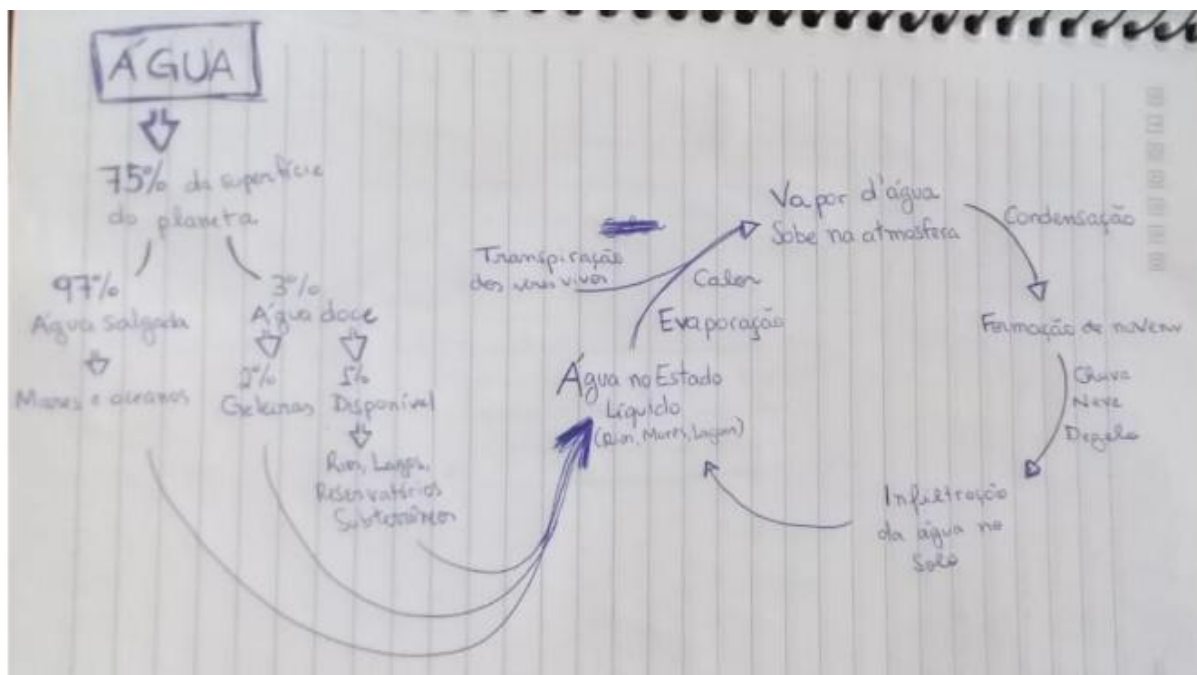
O título dado pelo PI para o documento foi: **o uso de mapas conceituais nas aulas de ciências para EJA**. O PI optou por utilizar a estratégias dos mapas conceituais em duas turmas: o primeiro termo (equivalente ao sexto ano do ensino regular) e o terceiro termo (equivalente ao oitavo ano), ambos no período noturno. O PI destacou que trabalhou de forma diferente em cada turma. Para o primeiro termo, utilizou o mapa conceitual para inserir conceitos novos, que não haviam sido ensinados previamente. Para o terceiro termo, a estratégia foi utilizada para sumarizar parte dos conhecimentos já trabalhados ao longo do módulo.

Em sua narrativa, Atalaia explicou que a principal dificuldade do primeiro termo era a escrita. Por essa razão, o trabalho com a turma estava sendo realizado para abordar os conteúdos de ciências e a produção escrita simultaneamente. Na concepção do professor, o trabalho com mapas conceituais seria uma ferramenta útil, pois demandava a realização de associações que, embora não fossem simples, eram exequíveis para os alunos.

O assunto utilizado para a construção dos mapas conceituais foi **“a água”**, um dos temas que estavam previstos no planejamento. Antes de levar a atividade aos discentes, o PI elaborou seu próprio mapa conceitual. No mapa, o PI inseriu todos os

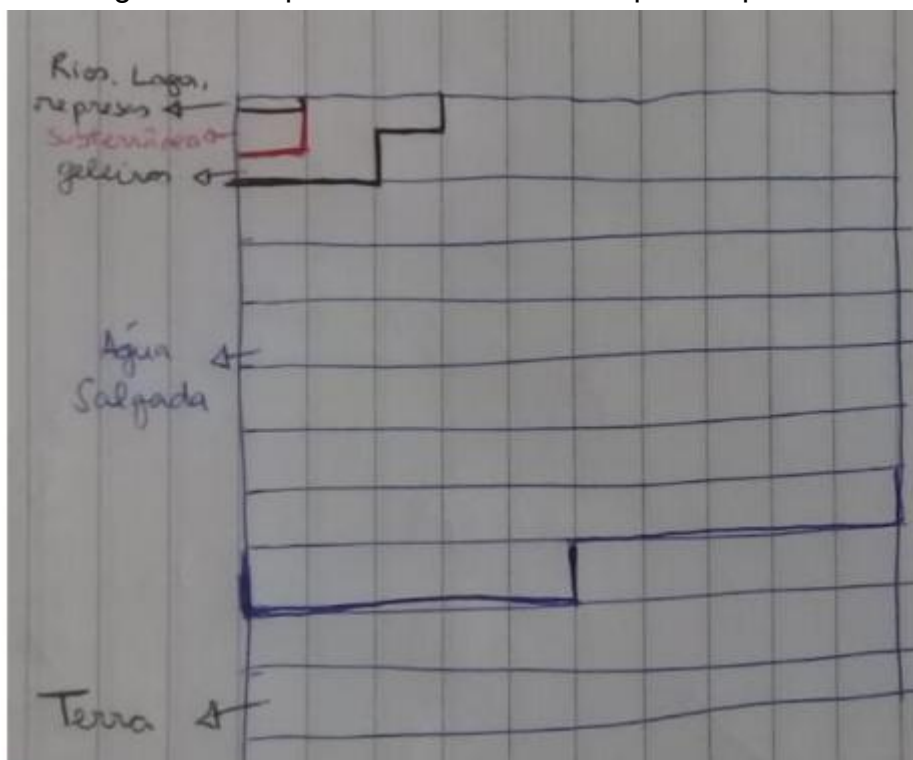
temas que queria abordar dentro do assunto proposto:

Figura 7 – Mapa conceitual elaborado pelo PI previamente I: Água



Fonte: Arquivos do PHM/ tarefa 3.1. PI Atalaia. set/2018

Figura 8 – Mapa conceitual elaborado pelo PI previamente II: Água



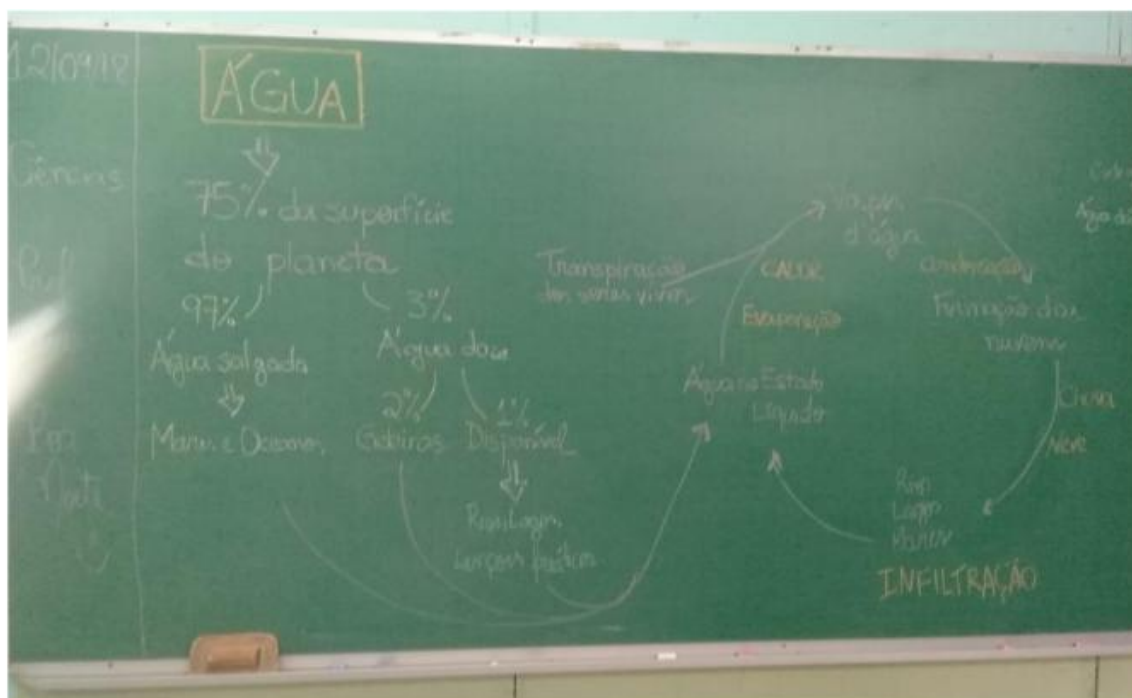
Fonte: Arquivos do PHM/ tarefa 3.1. PI Atalaia. set/2018

Os mapas conceituais elaborados foram uma forma de planejamento e organização para que pudesse ter um subsídio de como ensinar para os discentes a elaborarem seus próprios mapas. O processo previamente organizado revela momentos do processo de raciocínio pedagógico empreendido. Com destaque para as etapas de compreensão e transformação, o professor revela seu entendimento do conteúdo específico (biologia - o ciclo da água) e como o transforma e adapta-o para ser compreendido pelos discentes. Na sequência, ele inicia a descrição do processo de instrução (Shulman, 1986; 1987):

Na sala de aula, avisei aos alunos que utilizaríamos uma nova abordagem na aula, e todos se mostraram receptivos. Furneci folhas de papel sulfite e lápis de cor, e disse que enquanto eu fosse montando o meu mapa na lousa, eles estariam livres para ir montando os deles individualmente na folha. Não tivemos nenhum outro tipo de treino (e o resultado se mostra nos mapas individuais, abaixo). Tentei fazer com que fôssemos construindo o mapa na lousa juntos, de modo de que eu sempre fazia perguntas e esperava as respostas deles, direcionando-os da melhor maneira possível. Como é uma sala de EJA, boa parte das vezes eles já possuem um bom conhecimento de determinados assuntos, só precisam ser direcionados a sistematizá-los e compreendê-los melhor. Com o tema ÁGUA, boa parte das informações eles já tinham conhecimento intuitivo/de experiência de vida, então as respostas fluíram naturalmente (utilizando o meu direcionamento), então creio que a construção coletiva do mapa na lousa foi satisfatória (Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018).

Pela descrição do professor, a atividade ocorreu conforme o professor esperava. Os discentes participaram e construíram o mapa de forma coletiva. Para o PI foi importante ver que os discentes já contribuíram com seus conhecimentos e experiências prévias. Cabe destacar também que o PI reconhecia a importância do seu direcionamento para haver a organização e sistematização dos conhecimentos dos alunos. Abaixo segue a ilustração do quadro coletivo construído com os alunos.

Figura 8 – Mapa conceitual elaborado coletivamente com os estudantes: Água



Fonte: Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018.

Figura 9 – Mapa conceitual elaborado coletivamente com os estudantes: Água



Fonte: Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018.

Após a construção do mapa conceitual com a participação dos estudantes, o professor solicitou que eles criassem seus próprios mapas no papel. O professor Atalaia conferiu liberdade aos alunos para que selecionassem e organizassem as informações da maneira que lhes fosse mais compreensível. Ele relatou que alguns

estudantes, por não terem conhecimento prévio sobre a construção de mapas conceituais, encontraram dificuldade na execução da tarefa.

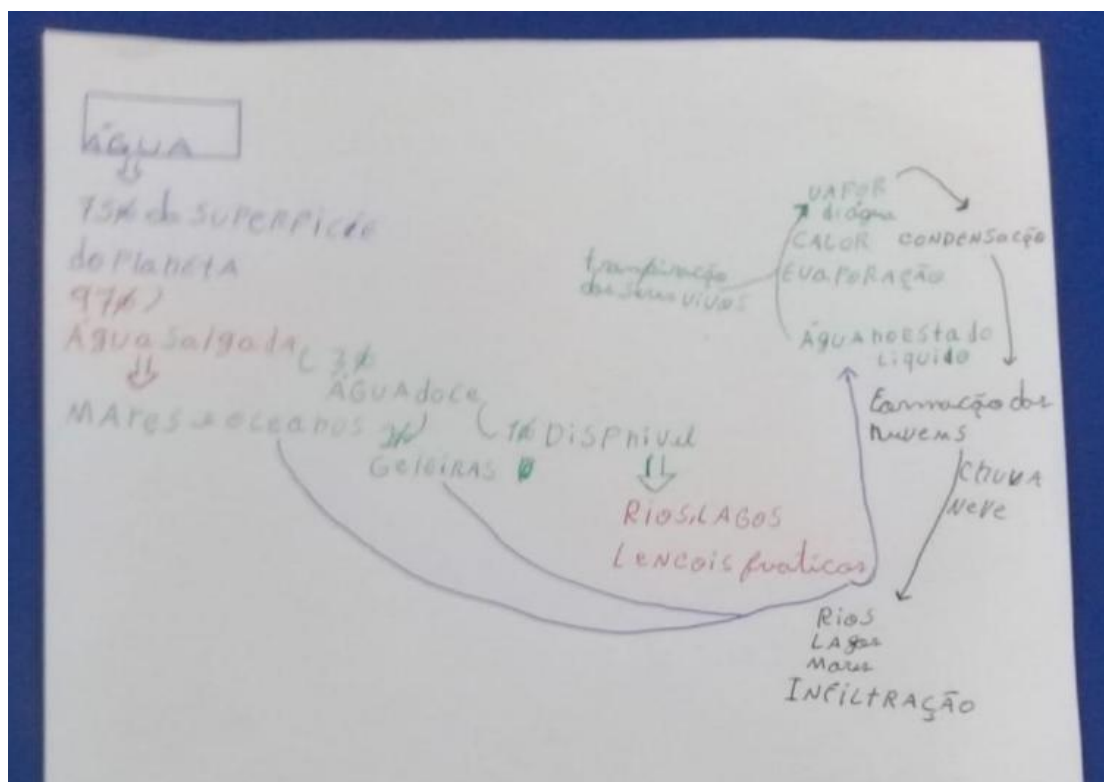
Atalaia incentivou-os a continuar com o trabalho, tentando orientá-los a construir sentido no esquema que estavam elaborando. Ao final, o professor observou que, embora alguns trabalhos tivessem atingido suas expectativas, outros revelaram as dificuldades dos alunos, que apenas reproduziram as informações do quadro de forma desorganizada. Essa atividade ajudou o iniciante a perceber que havia dificuldades que precisavam ser superadas individualmente por cada estudante.

Nota-se que na etapa de descrição do processo instrucional o docente também realizou a avaliação (Shulman, 1986; 1987) dos discentes, notando que alguns atenderam as expectativas e outras não. Assim, poderia redefinir objetivos e desenvolver estratégias que pudessem contemplar aqueles que precisavam.

Essa percepção do professor iniciante pode parecer óbvia, mas para quem está no começo da carreira docente, não existem situações óbvias. Tais descobertas e percepções são justamente o que permitem ao professor construir sua base de conhecimentos e sua identidade docente (Shulman, 1986; 1987; Mizukami, 2004; Marcelo, 2009)

O PI registrou alguns dos mapas conceituais elaborados pelos discentes do primeiro termo. Sobre o tema: água.

Figura 10 – Mapa conceitual elaborado por estudante do 1º termo

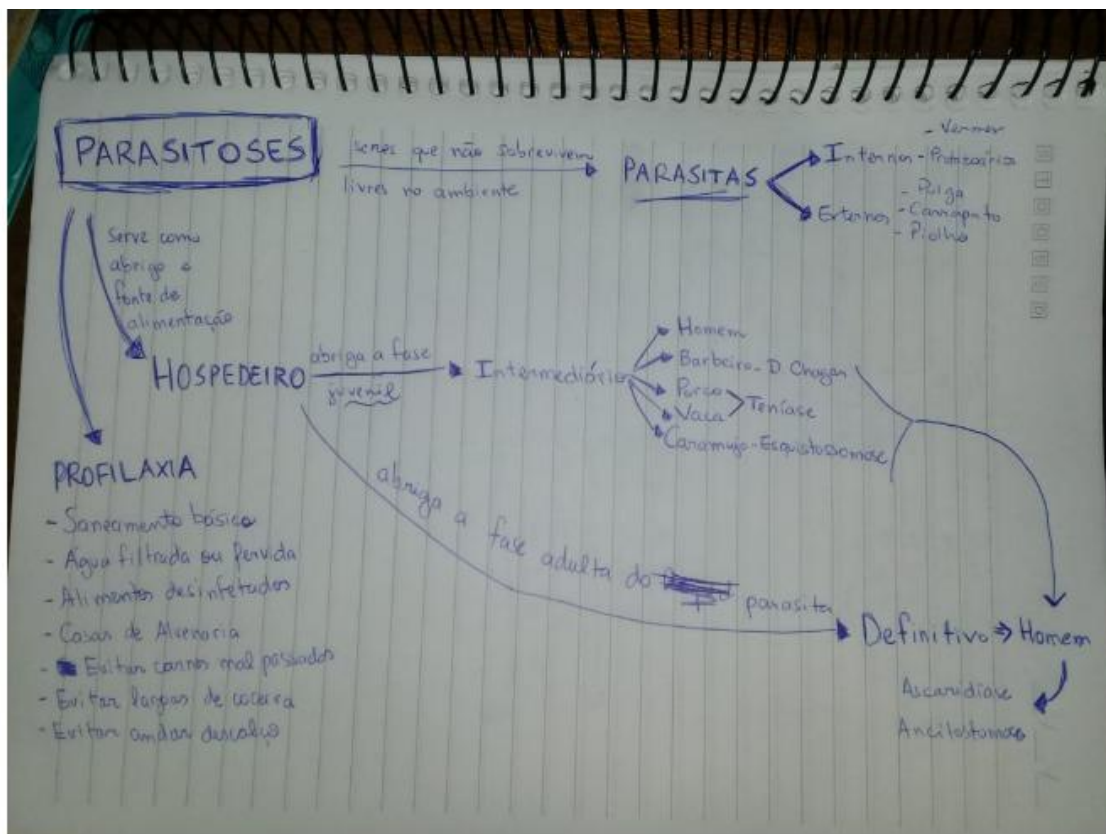


Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018.

Com a turma do 3º termo, o tema abordado foi “Parasitoses”. Conforme descreveu o PI Atalaia, essa turma já estava avançada no que diz respeito ao domínio da leitura, da escrita e do conhecimento dos conteúdos. O professor já havia encerrado os conteúdos e avaliou que os mapas conceituais seriam uma boa estratégia para que os discentes aprendessem a sintetizar as informações já aprendidas sobre o tema “Parasitoses”. O professor mais uma vez elaborou um esquema previamente e desenvolveu perguntas orientadoras que ajudassem os discentes a lembrar os assuntos para a construção coletiva de um esquema no quadro:

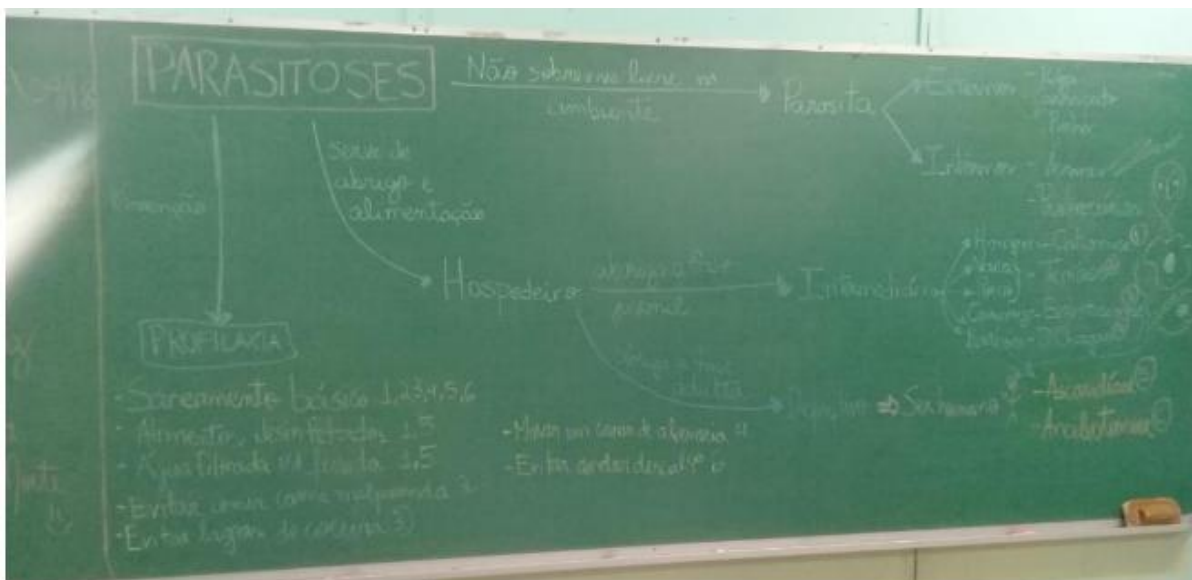
Como a abordagem nessa turma foi para sumarizar o conteúdo visto nas semanas anteriores, as informações já haviam sido trabalhadas em sala de aula, e encontravam-se facilmente localizadas no caderno/livro didático. Mesmo assim, mantive a dinâmica de ir fazendo perguntas para induzi-los a pensarem e encontrarem as respostas desejadas para preencher cada espaço do mapa. Apesar das dificuldades de memorização e de confundirem algumas vezes as doenças, creio que o saldo foi bastante positivo, e de maneira geral, a turma conseguiu entender e diferenciar as diversas parasitoses que trabalhamos (Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018).

Figura 11 – Mapa conceitual elaborado pelo PI previamente II: Parasitoses



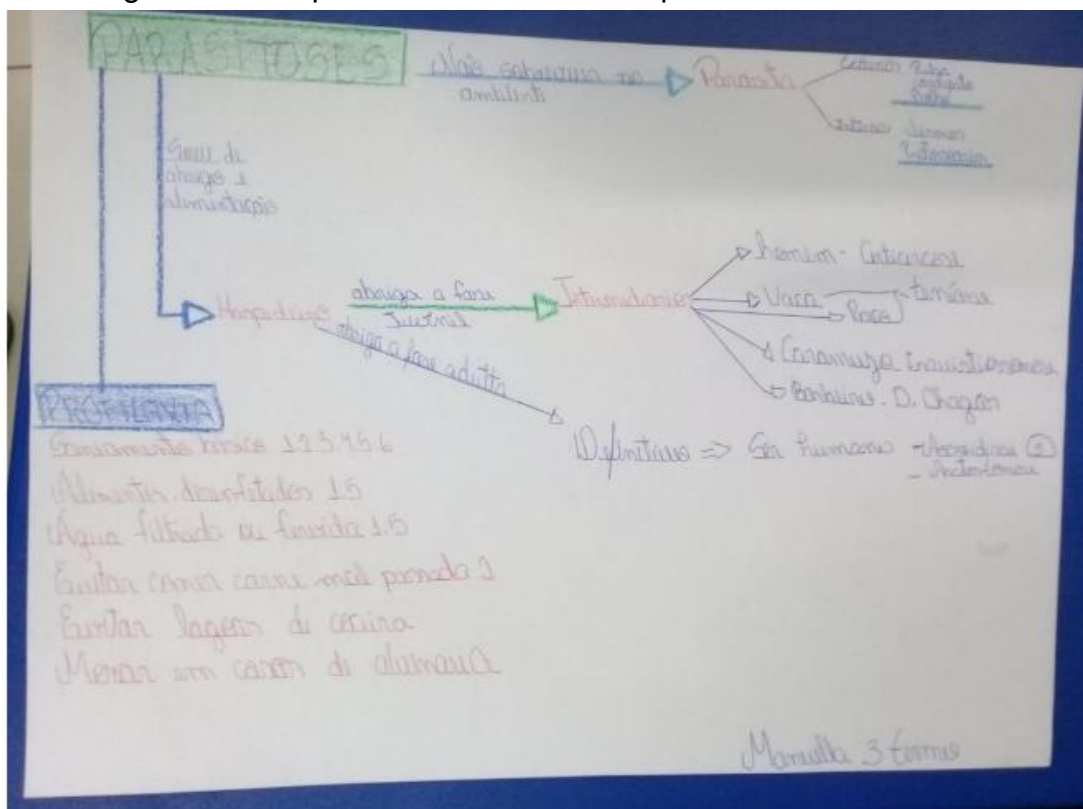
Fonte: Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018.

Figura 12 – Mapa conceitual elaborado coletivamente com os estudantes: Parasitoses



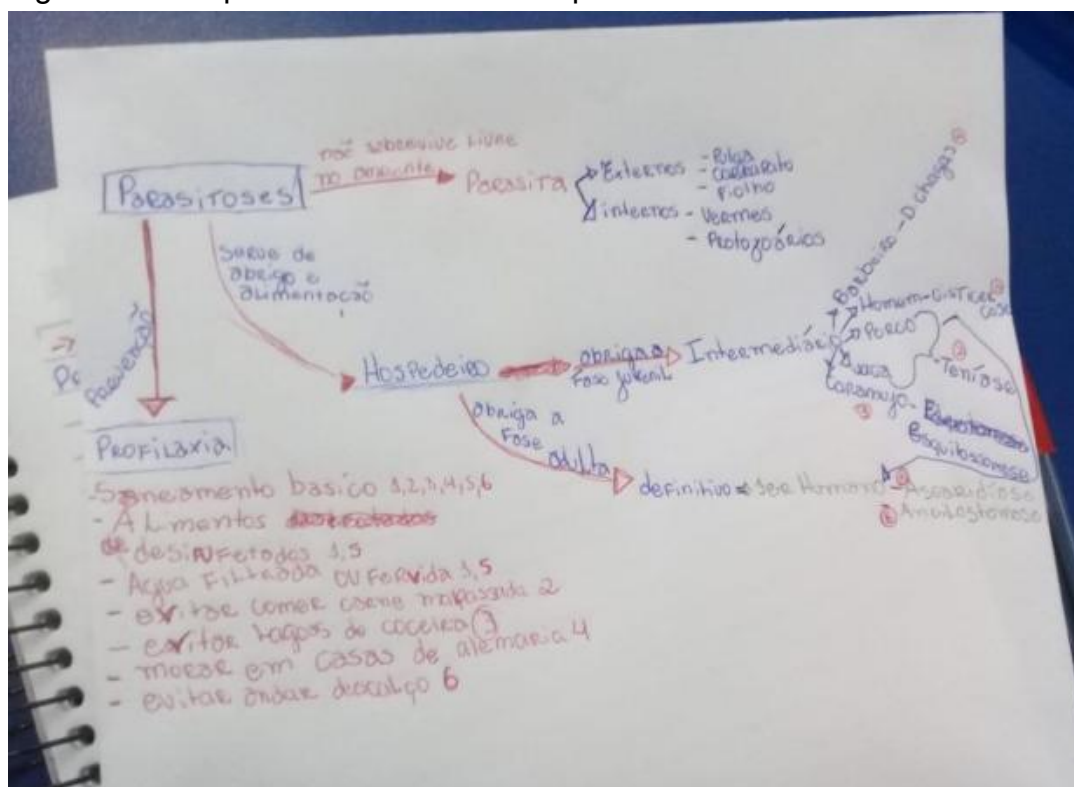
Fonte: Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018.

Figura 13 – Mapa conceitual elaborado por estudante do 3º termo



Fonte: Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018.

Figura 14 – Mapa conceitual elaborado por estudante do 3º termo



Fonte: Arquivos do PHM. Atividade 3. 1, PI Atalaia, 14/09/2018.

Durante a instrução relatada, o professor iniciante preocupou-se em traçar objetivos diferentes, utilizando a mesma estratégia metodológica. Para tanto, considerou os conhecimentos prévios dos alunos, o contexto, o conteúdo, dentre outros fatores, realizando a transformação do seu conhecimento durante o raciocínio pedagógico (Shulman, 1986; 1987; Mizukami, 2004). Observa-se, notadamente, os subprocessos de representação, seleção e adaptação do conhecimento para ensiná-lo.

Logo que o PI enviou as atividades, o mentor Delta escreveu um *feedback*. Primeiramente, o mentor parabenizou o PI pela atividade e retificou que o objetivo era auxiliar o PI no desenvolvimento das aulas e promover a aprendizagem dos conteúdos curriculares ensinados aos estudantes da EJA. O mentor acrescentou:

Muito legal você testar o uso dos “Mapas Conceituais” em duas turmas diferentes, você aponta que no 6º ano a estratégia foi utilizada para “inserir conceitos novos, que não haviam sido trabalhados previamente”, e que no 8º ano foi utilizada “para sumarizar parte dos conhecimentos já trabalhados ao longo do módulo”, realmente esse recurso abre muitas possibilidades. Caso ache interessante fazer esse exercício com as outras turmas, gostaria de fazer três sugestões: I) Proponha que o trabalho seja realizado em grupos de três ou quatro alunos; II) Utilize cartolina ou papel cartão ao invés de papel sulfite; III) Peça para os estudantes desenharem e/ou recortarem imagens de revistas para tornar mais atrativos os esquemas. As imagens podem auxiliar os alunos na compreensão e memorização dos esquemas. Informo que irei propor outra atividade com os “Mapas Conceituais”, pois acredito que podemos explorar um pouco mais essa estratégia, ok. Você pode realizá-la com as mesmas turmas ou com outras que ainda não tenha trabalhado. Explicarei melhor na proposta que virá a seguir. Ótimo final de semana, amigo. Abraços, mentor Delta (*Feedback* da atividade 3.1, mentor Delta, 09/2018)

No *feedback* o mentor parabeniza o PI pela atividade bem-sucedida. Pois ele criou um planejamento de atividades, elaborando os objetivos de cada uma de acordo com a turma. O mentor também sugeriu novas formas de desenvolvimento da atividade, inclusive para outras turmas. Cabe destacar o olhar do mentor não só preocupado com a prática do PI, mas com as aprendizagens dos discentes. A atividade proposta pelo mentor tinha um foco voltado para os discentes com uma atividade mais dinâmica e ilustrativa.

Os mapas conceituais, além de uma técnica de ensino, são ferramentas gráficas utilizadas para organizar e representar o

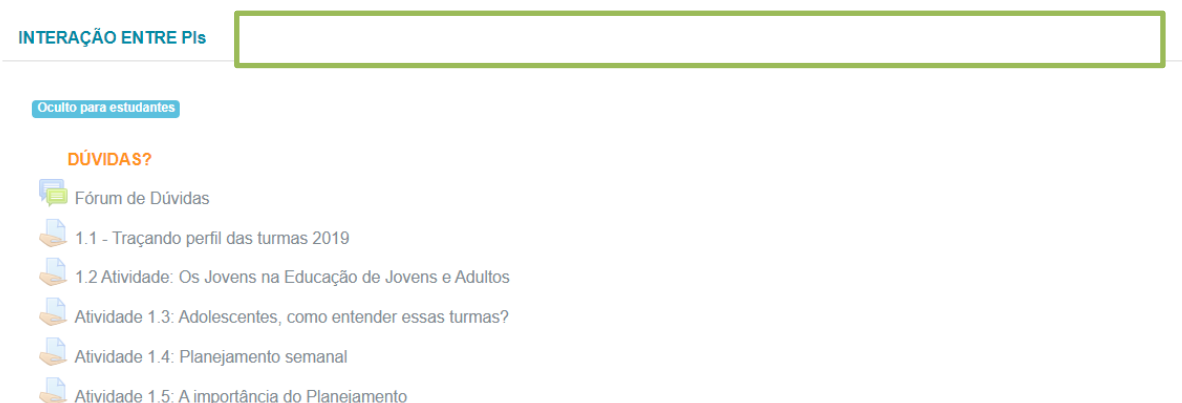
conhecimento. Neles estão inclusos conceitos que se relacionam, os quais são associados por linhas que os interligam. Nessas linhas podem existir palavras ou frases de ligação especificando a relação entre os conceitos (Ramos; Baggio, 2020, p. 7).

Após esse período, o mentor Delta precisou foi desligado do programa e o PI passou a ser acompanhado pela mentora Teresina . As interações entre eles começaram em 2019, no início do período letivo. Teresina enviou uma carta virtual de boas-vindas para todos os seus PIS. A mentora iniciou a carta mostrando o caráter colaborativo de sua atuação como mentora. Além disso, com base em uma citação de Paulo Freire, ela dá prenúncios dos aportes teóricos que sustentam suas práticas. A mentora também descreveu sua formação e sua experiência com a EJA:

A partir de agora seremos uma dupla no processo de formação, como Freire coloca “quem forma se forma e reforma ao formar-se e forma ao ser formado”. Espero que junt@s possamos aprender muito. Sou professora, formada pela Universidade Federal de São Carlos, iniciei minha trajetória profissional na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, depois de 03 anos, fui convidada para atuar como coordenadora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Permaneci na EJA por 12 anos, período em que trabalhei fazendo o acompanhamento dos programas de EJA existentes (Carta de apresentação, Mentora Teresina , 2019).

A mentora ainda mencionou a importância do acompanhamento do professor iniciante por ser um período de descobertas e aprendizagens intensas. Ela mostra-se aberta às interações nas mais diversas possibilidades de ferramentas digitais: o Portal dos Professores, utilizar *e-mail*, *WhatsApp* e inclusive, se fosse possível, um encontro presencial. A figura abaixo demonstra o *layout* da sala virtual de acompanhamento do PI.

Figura 15 – Sala de acompanhamento do PI-Atalaia - M Teresina



Fonte: captura de tela da sala do PHM no portal dos professores da UFSCar

Na primeira interação individualizada com o PI Atalaia, a mentora Teresina relembrou as atividades que ele realizou com o mentor que a antecedeu. Isso mostra que ela buscou conhecer o percurso do PI no PHM. Assim, solicitou uma nova descrição do perfil das turmas que o principiante havia assumido em 2019. Na comanda, solicitava que ele relatasse quais eram os alunos novos, a faixa etária, o tempo que ficaram ausentes da escola, a etapa de ensino em que se encontravam e os principais desafios encontrados por eles; e por fim, quais as expectativas do PI para o novo ano que se iniciava.

O PI, prontamente, respondeu à atividade. Explicou que manteve as turmas do ano de 2018: uma sala de cada termo à noite; e multisseriada de primeiro e segundo; e de terceiro e quarto termos. O PI acrescentou que no período da tarde trabalhavam com discentes advindos do ensino regular, que se tornaram repetentes e aos 15 anos eram enviados para a EJA: “como há uma quantidade considerável de repetência no nono ano, recebemos muitos jovens para o quarto termo nesse começo de ano. Assim, nossas turmas da tarde estão bastante numerosas” (Atividade 1.1, PI Atalaia, Atividade 1, 19/02/ 2019).

O projeto da escola para os discentes do período vespertino incluía interdisciplinaridade e trabalho colaborativo entre as turmas; os professores de cada turma elaboravam atividades em conjunto. O PI destacou o número alto de discentes por turma - 30 em média.

O perfil desses alunos é bastante típico: alunos que tiveram bastante dificuldade de aprendizado/comportamental durante o ensino regular, e que buscam terminar os estudos ainda jovens (muitas vezes por obrigação da família). Como resultado, temos uma turma com bastante dificuldade, alunos que mal sabem ler e interpretar textos. Ao mesmo tempo, temos alguns alunos com grande capacidade de aprendizado que estão defasados por problemas de comportamento, problemas familiares/financeiros, mudança de estado, *etc.* Esse ano estamos trabalhando quase que exclusivamente por jovens, de 15 a 18 anos, salvo a exceção de alguns adultos que não podem estudar à noite ou preferem o turno da tarde (Atividade 1.1, PI Atalaia, 19/02/ 2019).

Em relação aos discentes do período noturno, o PI relatou que eram majoritariamente adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos quando jovens. Uma parte estava sem estudar desde quando saíram da escola de 20

a 30 anos atrás. Ademais, havia alguns jovens que trabalhavam durante a tarde, ou que já eram alunos da escola à tarde e, por apresentarem bom comportamento e disposição para aprender, foram transferidos para a noite para aproveitarem melhor os estudos.

O primeiro termo é formado, basicamente, por alunos que chegaram até nós, após concluir a parte de alfabetização na FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária), que funciona no prédio adjacente ao nosso. Muitos desses alunos são recém-alfabetizados, o que torna o processo das aulas um pouco mais lento. Tenho experimentado novas metodologias com eles (incluindo uma série de livros com exercícios básicos, temáticos de ciências – palavras cruzadas, caça palavras, jogos de trocar símbolos por letras, *etc.*). Dentre as maiores dificuldades que encontraram para concluir o estudo, eles apontam a necessidade de trabalhar e, no caso das mulheres, cuidar da casa/irmãos/filhos (Atividade 1.1, PI Atalaia, 19/02/ 2019) (grifos da autora).

Conforme o professor explicitou, ele permaneceu com uma turma que estava com ele desde o ano de 2018. Em suas palavras, gostava bastante da turma e que também é formada em sua maioria por adultos. Essa turma já era mais dinâmica, pois o professor conseguia trabalhar textos mais aprofundados, mesmo com certa dificuldade de interpretação. Essa mesma turma recebeu seis novos alunos, jovens em sua maioria, o que mudou a característica da turma, mas o professor tinha boas expectativas para o seguimento das aulas.

Minhas principais expectativas para o ano de 2019 são:

- Aumentar a utilização da experimentação em ciências nas aulas do noturno (estão concentradas no terceiro e quarto termos).
- Utilizar novas metodologias de exercícios, que coloque os alunos numa posição mais ativa na sala de aula.
- Realização de uma feira de ciências na escola, com pelo menos um projeto por turma da noite (por volta de outubro/novembro).
- Melhorar a utilização da horta escolar como metodologia de ensino/aprendizado (Atividade 1.1, PI Atalaia, 19/02/ 2019).

Diante de todas as dificuldades enfrentadas pelo PI, ele se manteve disposto a projetar um ensino de qualidade para seus alunos. Observando suas expectativas para o ano, nota-se o comprometimento em tornar os discentes mais ativos no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se ainda que o docente tem um conhecimento amplo das características dos alunos e isso o ajuda a planejar melhor suas aulas. A descrição clara e objetiva sobre os discentes oferece para a mentora

subsídios objetivos para poder desenvolver atividades formativas para o PI. Nota-se que uma característica importante dessas conversas profissionais é a construção de narrativas descritivas que possam oferecer para os mentores um quadro geral e outro específico da situação do PI e assim conseguir planejar as mentorias.

A mentora Teresina, solicitou que o PI elaborasse uma nova atividade (1.2 Atividade: Os Jovens na Educação de Jovens, Adultos e Idosos) cujo objetivo era promover reflexões acerca dos jovens da EJAI por meio da leitura do artigo: “Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” (Carrano, 2007). O artigo discute os desafios que os educadores vivenciam para compreender a cultura jovem em salas de EJAI e indica possibilidades para desenvolver espaços escolares significativos. Além da leitura, ela propôs algumas problematizações:

Faça a leitura do mesmo e reflita sobre as seguintes questões: Quem são os jovens que frequentam minha sala? Que interesses eles possuem? Compreendo os tempos e espaços não escolares dos jovens que frequentam minha sala? É possível contribuir para a constituição de uma escola flexível em conjunto com esses múltiplos sujeitos da EJAI? Registre suas reflexões e considerações (Atividade 1.2, Mentora Teresina, 03/2019).

A mensagem da mentora demonstra sua expertise quanto à EJAI. Seus questionamentos são disparadores de reflexões e análises que podem auxiliar o PI a compreender melhor seu contexto e a subsidiar sua prática pedagógica. Conforme fica explícito pelo professor iniciante, sua maior dificuldade era lidar com o público jovem, pois apresentam mais vulnerabilidade diante das dificuldades da vida, o que, no geral, reverbera em seus comportamentos em sala de aula.

Analisando as conversas profissionais, a mentora identificou essa demanda de Atalaia e planejou uma leitura que pudesse auxiliá-lo no processo de compreensão dos estudantes mais jovens, público da EJAI. Isso se confirma na resposta dada pelo PI em 02/04/2019. Ele destacou sua gratidão pela indicação de leitura e que, por meio dela, foi possível repensar seu trabalho com os discentes do período vespertino. Afirmou, ainda, que ao realizar a leitura, conseguiu visualizar a descrição exata das suas turmas de jovens:

pessoas que não encontraram na escola o espaço adequado para que possam socializar, que reivindicam mudanças, mas sem saber ao certo de que tipo, que não se enquadram nas caixinhas que a sociedade as força a entrar. Ao mesmo tempo, são pessoas extremamente carentes, tanto financeiramente quanto no sentido

afetivo da palavra. E, justamente por não terem uma boa relação construída com as demais escolas que passaram, apresentam grandes defasagens cognitivas, de letramento, raciocínio lógico e outros saberes que seriam esperados para pessoas da idade deles (Atividade 1.2, PI Atalaia, 02/04/2019).

O professor afirmou que tinha bastante dificuldades em entender os interesses dos alunos. Ele atribuía isso ao fato de a escola adotar uma postura pedagógica mais tradicional. Ele explicou que o grupo de docentes que atuava na escola em 2017 trabalhava com o tema: histórias de vida como eixo norteador do plano pedagógico. Quando novos professores ingressaram em 2018, tinham outra visão de como a escola deveria funcionar e a ênfase nesse tema foi abandonada. O PI destacou como se sentia em relação a isso:

Falando por mim, sei que sou bastante inexperiente e tenho dificuldade em proceder em aulas tão abstratas assim, mas imagino que seja tudo questão de tentativa. Como disse no diário, irei sugerir que façamos alguma dinâmica para compreender melhor o interesse dos alunos, e vamos ver o que conseguimos desenrolar a partir disso. Por tudo que já expus, acho que fica evidente também que eu não conheço direito esses alunos, nem seus tempos e espaços não escolares. Considero que isso é fruto de muitos fatores: minha dificuldade natural de me aproximar de pessoas (exige bastante tempo); a falta de identificação que tenho com eles, pois vim de um ambiente bastante diferente e ainda não tive tempo de me inserir completamente no ambiente deles; e a dificuldade que a maioria deles tem em se abrir e mostrar vulneráveis para as chamadas “figuras de poder”, como no caso dos professores. Muitos ainda nos veem como a representação da autoridade na sala de aula, e por isso se rebelam e não confiam o suficiente em nós para nos deixar ajudá-los da maneira como gostaríamos.

Por fim, acredito sim que seja possível contribuirmos para a construção de uma escola flexível, em conjunto com todos os atores que participam da escola. O que me chamou muito a atenção desde sempre é que nossa escola parece ser muito aberta a tentar coisas diferentes para facilitar a rotina discente – desde horários flexíveis, facilitação com formas de avaliação, horários de reforço, diversas saídas e aulas abertas etc. Dessa forma, creio que o corpo docente e a gestão, de forma geral, estariam empenhados em realizar esse esforço. Sugerirei que leiamos esse texto em algum espaço construído conjuntamente pelos professores (assim que terminarmos de entregar nossos PPs) para pedir a opinião deles e ver o que conseguimos construir (Atividade 1.2, PI Atalaia, 02/04/2019).

No seu *feedback* em retorno ao PI Atalaia, a mentora esclareceu que a EJA tem recebido cada vez mais jovens e que esse fenômeno vem sendo estudado no Brasil. Logo depois, ela ofereceu algumas orientações mais objetivas quanto às

dificuldades que o PI apresentou.

O primeiro passo para a organização do trabalho é compreender o que são os alunos que frequentam a escola e o que eles esperam dela. A temática História de Vida como eixo norteador é fundamental, pois permite conhecê-los. Propor a retomada desse trabalho é interessante (*Feedback* Atividade 1.2, Mentora Teresina , 08/04/2019).

Ela completou sua fala ao escrever que, por meio dos relatos do PI, ela percebia a escola como um espaço flexível e interessado em atender bem às demandas dos estudantes da EJAI. Então ela sugeriu uma dinâmica que poderia auxiliar o PI a conhecer melhor os discentes: a dinâmica do espelho. Logo após afirmar isso, explicou, detalhadamente, como ele deveria realizar e quais materiais que iria precisar. No fim da explicação, destacou o objetivo da dinâmica:

O participante deve ser orientado a olhar para a “foto” e falar suas principais qualidades, gostos, medos e sonhos, mas sem revelar de quem está falando. Quanto mais características apresentar, maior é a sua reflexão e maior é o conhecimento que o professor terá sobre o aluno. Para não perder informações, nós solicitamos autorização dos alunos e gravamos os relatos. Espero ter contribuído! Um grande abraço, Teresina (*Feedback* Atividade 1.2, Mentora Teresina , 08/04/2019).

A mentora identificou que havia uma demanda formativa sendo exposta pelo PI. Uma dificuldade que se assentava em aprofundar os conhecimentos acerca dos seus estudantes para que, assim, pudesse ajustar suas expectativas com relação aos processos de ensino e aprendizagem e planejá-los de forma mais assertiva. Essa preocupação fica evidente no excerto acima. Em outros momentos essa preocupação também foi ressaltada:

Olá, professor! Nos seus últimos relatos temos uma preocupação com relação a indisciplina dos alunos jovens que frequentam as turmas do período da tarde. Nessa atividade, convido você a fazer uma reflexão sobre os adolescentes. Para refletirmos sobre essa questão, proponho que você faça a leitura do texto: *Adolescentes - Entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*, publicado na revista Nova Escola. Clique aqui. O texto nos mostra que alguns adolescentes parecem estar no mundo da lua e outros, num ringue de boxe. Para driblar essas atitudes, é preciso conhecer e respeitar as mudanças que ocorrem na adolescência, ganhar a confiança da turma e aproximar o conteúdo escolar do cotidiano da turma. Para que possamos discutir o tema, sugiro que você faça a leitura e reflita sobre as seguintes questões pensando nas turmas que você trabalha: como podemos dar voz aos nossos alunos? O que pode ser feito para lidar com o desinteresse? E com a agressividade?

E com a resistência? (Atividade 1.3, Mentora Teresina , 28/04/2019).

O PI devolveu a tarefa com reflexões importantes acerca de sua atuação e intersecções como texto indicado pela mentora. Com base na estrutura das conversas profissionais nesta díade, identifica-se a responsabilidade mútua com o processo educativo. O texto encaminhado pela mentora foi ao encontro das dificuldades do PI e promoveu o entendimento de que em muitos momentos ele estava acertando em suas ações pedagógicas. Percebe-se que a mentora ofereceu explicações objetivas sobre como acolher e compreender melhor os adolescentes marginalizados da EJA, dando ênfase para a importância de conhecê-los bem nos aspectos sociais, pessoais e principalmente a fase da vida em que se encontram em desenvolvimento. Além do texto, ela propôs questionamentos disparadores de possíveis reflexões.

O professor iniciante relatou que não se prendeu apenas ao conteúdo da aula. Ele disse que outros assuntos, como sexualidade e drogas, foram frequentemente levantados pelos alunos e que, em vez de silenciá-los, ele os abordou. O objetivo foi desmistificar a ideia de que os professores são apenas "autoridades" e criar um diálogo mais aberto e acessível com os estudantes.

Ele também mencionou que buscou relacionar os conteúdos com o dia a dia dos alunos. Como exemplo, citou o ensino de física, que utilizou o cálculo de velocidade média de um ônibus do bairro até o centro para exemplificar o conteúdo. Além disso, ele utilizou a metodologia de projetos, como a criação de jogos educativos baseados em "super trunfo" (um tipo de jogo de cartas) e a construção de foguetes com garrafas PET. Essas atividades geraram um bom retorno e engajamento dos alunos.

A leitura do texto foi bastante importante para eu perceber que já fazemos, em maior ou menor grau, muitas dessas ações apontadas como benéficas para o melhor relacionamento com os nossos alunos. [...] Para mim, a parte mais difícil – e que também é retratada no texto – é a parte de “deixe seus problemas do lado de fora da sala e não absorva aqueles que surgirem lá dentro”. Procuo sempre não levar os meus problemas para a sala de aula, porque sei que preciso começar a aula num bom estado de espírito, senão será muito difícil chegar ao final, mas não ser afetado pelo que acontece lá dentro é um exercício constante. No ano passado, fiquei bastante desgastado por conta disso – passava horas, dias pensando em como podia ter lidado melhor com essa ou aquela situação. Hoje, em meu segundo ano, sinto que melhorei nesse departamento – as coisas vão acontecer, não importa o quanto eu esteja preparado ou não para tal, e preciso lidar com elas ali naquele momento em prol de minha própria

sanidade. Assim, espero avançar cada vez mais de modo a ser um melhor professor e ficar menos desgastado com os problemas inevitáveis da profissão. Portanto, creio que lá na escola já fazemos um trabalho bastante interessante na linha da notícia retratada – mesmo que nem sempre acertemos. Às vezes o que pensamos que será super atrativo para os alunos acaba sendo desinteressante para eles, por motivos até então desconhecidos para nós. Temos que seguir com esse trabalho, sempre atentos a ouvir o que os alunos têm a dizer, dar-lhes espaço para se expressarem e prestar atenção em seus conflitos pessoais/extraclasses, para desenvolvermos uma boa relação com cada um deles e, assim, prosperarmos como um todo (Atividade 1.3, PI Atalaia, 07/05/2019).

No excerto acima, o PI ainda relembra suas angústias no ano anterior e como algumas posturas e mudanças de pensamentos foram necessárias. Principalmente com relação à forma que lidava com as tensões em sala de aula. Inicialmente, faz um movimento de validação e pertencimento, ao reconhecer que já colocava em prática, ainda que intuitivamente, várias ações mencionadas no texto lido. O professor não apenas se autoafirma, mas também se integra a uma comunidade de prática, quando se refere a seus pares, mitigando a sensação de isolamento que frequentemente acompanha o início da carreira.

O centro de sua narrativa, contudo, é a vulnerabilidade emocional. A escolha em destacar a dificuldade de desassociar-se de problemas emocionais ao entrar em sala de aula é indicativa de um desafio interno significativo. O tempo que ele passava refletindo sobre as situações evidencia o alto custo emocional do trabalho. Essa admissão de desgaste é um reconhecimento da natureza pessoal e emocional da profissão.

A narrativa se desenvolve em uma trajetória de crescimento e maturidade. O contraste entre o ano anterior e o segundo ano do professor representa uma mudança significativa na percepção do PI. O professor aprende a enfrentar os desafios, estabelecendo limites emocionais para garantir sua sobrevivência na profissão. Esse processo é descrito como um exercício contínuo, reforçando a ideia de que a docência envolve um trabalho constante de autoconhecimento e adaptação.

Esses relatos corroboram com as evidências que as pesquisas sobre o início da docência mostram há anos, mas que ainda assim é um problema atual e presente na sociedade, reforçando a necessidade de dar atenção aos professores iniciantes. No caso de Atalaia, ele tinha o acompanhamento da mentora, mas há um coletivo de professores que precisam de formação e acompanhamento sistematizado no início

da carreira.

A conclusão do excerto sintetiza um compromisso moral. Embora ele reconheça as incertezas, o professor mantém um foco no relacionamento com os alunos. Tal visão de pressupõe que não se trate de uma vitória individual, mas de um crescimento mútuo e coletivo.

A análise nos permite ver um professor iniciante em pleno desenvolvimento, que navega entre a insegurança inicial e a crescente construção de novas aprendizagens. Sua narrativa revela a complexidade do trabalho docente, em que a prática pedagógica e o elemento emocional de encontrar um equilíbrio saudável e um propósito duradouro na profissão.

O *feedback* da mentora incentivou a postura do PI de considerar as demandas e necessidades dos discentes, bem como aquilo que eles têm a contribuir, dando ênfase para o seu compromisso uma educação libertadora. Estar comprometido com a educação de outrem revela a natureza de um indivíduo preocupado com os processos de reflexivos acerca de si, de sua atuação no mundo com vistas à transformação social (Freire, 2001; Castro Freitas; Araujo Freitas, 2021).

Olá, Atalaia, tudo bem? Que bom que o texto foi importante para você! Dar voz aos alunos é fundamental, isso deve ser feito em todas as disciplinas. Quando damos voz aos alunos, vemos quantos conhecimentos eles possuem e o quanto podemos evoluir no conteúdo. Ao ler seu relato, percebemos que você está no caminho certo! Vejo em sua prática algo que nosso mestre Paulo Freire diz em seu livro Pedagogia da autonomia “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e vocês os respeitam! Parabéns pelo trabalho! Um grande abraço! (Feedback 1.3, Teresina, 21/05/2019)

No decorrer das conversas profissionais, a mentora identificou uma demanda formativa relevante: o planejamento das aulas. As atividades 1.4 e 1.5 versaram exclusivamente sobre essa temática. Indicando, portanto, uma compreensão acerca das necessidades formativas do PI e, conseqüentemente, do que precisa ser trabalhado. Logo em seguida, a mentora transforma essa compreensão em uma atividade inicial não só para ensinar o PI, mas para prover mais elementos para sua base de conhecimentos de formadora. Assim, ela preparou uma atividade sobre o planejamento da pesquisa e selecionou a melhor forma representar o conteúdo: uma comanda detalhada, especificando o que não pode faltar em um bom planejamento (Shulman, 1987; Mizukami, 2004).

Olá, professor! Nessa atividade você deverá apresentar o

planejamento de uma semana de suas aulas. Esse planejamento deverá conter as atividades que serão desenvolvidas do período da noite. É importante descrever os objetivos, os conteúdos e de que forma pretende abordá-los. O prazo de entrega dessa atividade é até 12/06/2019. Qualquer dúvida estou à disposição. Um abraço, Teresina (Atividade 1.4, Teresina , 06/2019).

Teresina percebeu que a lacuna do planejamento poderia estar dificultando a rotina de trabalho docente do PI, o seguinte trecho da fala de Atalaia justifica essa preocupação:

Primeiramente, acho que é importante eu frisar que não costumo fazer um planejamento semanal elaborado assim. A maior parte do planejamento fica apenas na minha cabeça: penso qual assunto irei abordar, e como irei abordá-lo. Quando necessário, preparo aulas expositivas no meu caderno, mostrando o que será passado em lousa, o que será cobrado como exercício etc. O primeiro *feedback* que seria importante para mim é saber se um planejamento semanal na maneira como sistematizei aqui auxiliaria na programação das minhas aulas. Costumo deixar o planejamento de cada aula no próprio dia da aula, então acabo não sistematizando minhas semanas da maneira como fiz com esse plano de aula. (Atividade 1.4, PI Atalaia, 11/06/2019).

O PI revelou que não realizava um planejamento completo, assim a organização e preparo da prática docente concentrava-se em esquemas mentais implementados na sala de aula e em anotações contendo o conteúdo de aulas expositivas. Nessa conversa, percebe-se que o PI dá detalhes de como conduzia as aulas, em determinado aspecto, e indicou a para a mentora o desejo de obter um *feedback* sobre como poderia melhorar essa situação e, assim, organizar melhor as aulas.

Essa díade revela que ter especificidade e clareza do que se precisa aprender pode circunscrever conversas produtivas e objetivas, evitando que as interações tomem rumos diferentes. Assim, a mentora pôde buscar exatamente aquilo que o PI demandou ou solicitou.

Na continuação da conversa profissional, a mentora respondeu:

Olá, Atalaia, tudo bem? Planejar faz parte da história da humanidade. Grande parte das nossas ações necessitam de planejamento prévio. Assim, também acontece com a Educação. Ao planejar nossas atividades nos pautamos em planejamentos maiores, no Plano Nacional, no Plano de Ensino... Para elaborar um planejamento semanal precisamos avaliar como foi nossa semana anterior, o que os alunos aprenderam e a partir disso elaborar os próximos passos. Analisando o planejamento que você elaborou é possível ver atividades práticas e atividades de sistematização, que são as

atividades mais teóricas, que são importantes também. Uma dica é você iniciar uma temática com a atividade prática, por exemplo, a atividade do avião, você poderia ter feito essa atividade em primeiro lugar, ir a partir de questionamentos construindo a teoria com os alunos e ao final lançar um desafio de arremessos de aviões, em que eles teriam que a partir da teoria calcular as diferentes distâncias percorridas pelos mesmos. Dessa forma, suas aulas estariam organizadas dessa forma: prática – construção conjunta da teoria – aplicação da teoria e sistematização do conhecimento (elaboração de um resumo). Vou deixar como atividade a leitura de um texto que fala sobre avaliação e planejamento em EJA. A avaliação e o planejamento caminham juntos, mas vamos discutir um pouco sobre a importância do planejamento. Grande Abraço, Teresina (Atividade 1.4, PI Teresina , 25/06./2019).

Esse *feedback* possui pontos que merecem destaque. Um deles é a menção da legislação educacional como ponto de partida para o plano de aula. A mentora demonstra que qualquer ação educativa do PI estará diretamente vinculada a um contexto macro que, de certa forma, preconiza o que o professor deve priorizar e o que deve excluir. Nesse aspecto, existem questões de controle, mas também de sistematização e organização que não podem ignorados, exigindo dos professores um posicionamento crítico e reflexivo (Rodgers, 2002; Hatton; Smith, 1995).

Em seguida, a mentora explica uma linha de raciocínio para o PI seguir ao planejar suas ações. Na análise do planejamento realizado pelo PI, ela buscou mostrar como poderia ter conduzido a aula de modo que pudesse ficar mais interessante para os discentes, colocando-os no centro da atividade.

Depois da avaliação da tarefa realizada pelo PI, a mentora possuía mais elementos para poder avançar na mentoria. Assim, escreveu de forma explícita a importância do planejamento para o bom andamento das aulas; e no momento de instrução ofereceu modelos de como poderia articular teoria e prática em uma atividade para a turma. Após, selecionou um material para o PI fazer a leitura e aprofundar seus conhecimentos sobre o tema (Shulman, 1987; Mizukami, 2004).

As conversas acerca do planejamento foram profícuas e tiveram prosseguimento. Na tarefa 1.5, a mentora solicitou a leitura de um texto e propôs algumas reflexões:

O caderno proposto discute a importância da Avaliação e do Planejamento para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e nos convida a refletir sobre algumas questões. Nesse momento vamos

nos pautar apenas no planejamento, o mesmo está localizado nas partes 3 e 4 (páginas de 26 a 41). Faça a leitura do mesmo e reflita sobre as seguintes questões: Qual a diferença em elaborar um planejamento semanal escrito e de tê-lo apenas na cabeça? Ao planejar, que questões preciso levar em conta? O texto contribuiu para suas reflexões sobre o planejamento? Registre suas reflexões e considerações.(Atividade 1.4, PI Teresina , 25/06/ 2019).

Para dar continuidade às ações de mentoria entende-se que a mentora construiu novas compreensões sobre as demandas do PI acerca do planejamento, dando continuidade às conversas profissionais, mantendo o ciclo do raciocínio pedagógico e ampliando sua base de conhecimentos sobre a mentoria (Shulman, 1987; Mizukami, 2004; Alarcon, 2024; Souza; Reali, 2020).

Em resposta, o professor enviou suas reflexões ao longo texto, do qual se destacam as seguintes palavras:

Gostaria de novamente agradecer a indicação da leitura. Assim como o texto sobre os jovens alunos da EJAI, essa leitura veio preencher uma lacuna importante na minha atuação como professor [...] os faço (*os planejamentos*) , mas não tão bem elaborados quanto os que mandei na última atividade. [...] Para os planejamentos semanais, achei muito interessante as três perguntas – Para que, O que e Como ensinar. Creio que ter essas perguntas sempre em mente auxiliarão a criar as aulas mais dinâmicas e manter o interesse dos alunos. Penso, também, que deva estimulá-los de alguma maneira a serem mais ativos na escolha dos conteúdos que desejam trabalhar – minha grande angústia com isso é a perda da sequência pedagógica, pois às vezes sinto que os alunos precisam ver alguns conteúdos antes de outros, e deixar os conteúdos livres assim podem exigir que alguns assuntos sejam tocados de maneira mais superficial, ou que eu ensine os pontos essenciais para o aprendizado daquele assunto antes de chegar a ele [...] Por fim, sobre a utilização do livro didático. Tenho utilizado o livro como instrumento complementar às aulas – para mostrar desenhos, esquemas, pegar exercícios ou mesmo para utilizar algum texto que esteja legal (Atividade 1.4, PI Atalaia, 02.07. 2019).

O PI reconhece a importância das orientações da mentora, especialmente o uso de perguntas disparadoras para engajar os alunos — sua principal preocupação. Ele também menciona dificuldades na sequência de conteúdos.

Implícito na fala, percebe-se que a mentoria tem sido um espaço formativo e de construção de confiança para o PI, que busca ativamente *feedback* — postura alinhada à noção de expertise adaptativa (Timperley, 2015).

Ao assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e colaborar com a mentora, ele demonstra engajamento em um ciclo contínuo de aprendizagem,

essencial para inovar e adaptar suas práticas pedagógicas. O *feedback* da mentora foi:

Olá Atalaia! Tudo bem? Que bom que gostou do texto sobre o planejamento. Quando fiz a leitura de seu texto, percebi que você organiza suas atividades no decorrer da semana, mas não tem o hábito de elaborar um planejamento sistematizado. Estou certa? É importante fazermos o registro do planejamento pensando nas três questões (Para quê, o que e como), você está no caminho certo ao elaborar as atividades semanais de acordo com o Plano de ensino, só precisa complementar seu planejamento com essas reflexões. Com relação ao livro didático, ele é utilizado pela maioria dos professores como instrumento principal que orienta os conteúdos que devem ser desenvolvidos, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e a avaliação para o ensino, para esses professores ele é único instrumento de ensino, e para outros ele servirá de material complementar. Fico feliz que em seu caso está servindo de material complementar, como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos. Suas reflexões foram muito importantes!! Parabéns! Um grande abraço, Teresina ! (Tarefa 1.5. Feedback de Teresina . 13.08.2019).

A mensagem da mentora ao PI é um exemplo de *feedback* formativo, que combina orientação pedagógica com o respeito à autonomia do professor (Shute, 2008). Essa abordagem fortalece o vínculo e favorece uma comunicação efetiva para o desenvolvimento profissional.

Além disso, a mentora valoriza as ações do PI, adotando uma postura positiva que reforça sua autoconfiança e reconhece seus progressos. Ainda assim, ela não deixa de apontar aspectos a melhorar, como a falta de um planejamento formalmente estruturado. Suas perguntas incentivam a autorreflexão e o diálogo, refletindo uma mentoria de caráter dialógico.

Em síntese, essa díade demonstra que os processos de mentoria são construções. Um empreendimento que exige comprometimento tanto do PI quanto do mentor para haver sucesso. As trocas entre a díade Atalaia-Teresina foi marcada pela colaboração mútua, disposição para ensinar e aprender, articulação de conhecimentos específicos, pedagógicos, empíricos, emocionais. Esses fatores denotam a importância de professores experientes serem formados especificamente para serem mentores e do reconhecimento da inserção profissional como fase importante do desenvolvimento docente e que, portanto, necessita de atenção institucional e governamental.

Essa, Tarefa 1.5. *Feedback* de Teresina . 13.08.2019, foi a última interação

registrada no AVA entre essa díade. A mentora Teresina precisou sair do programa por razões de cunho pessoal. Com a sua saída, o PI Atalaia também saiu do programa. Em uma entrevista concedida ao grupo de pesquisa em 12 de dezembro de 2019, após sua saída, a mentora sinalizou que desejava voltar para o PHM. No seu retorno, em 2020, recebeu outros PIs (Relatório FAPESP, 2020).

5.2 Caso II - PI Maramar

O segundo caso a ser analisado é o da PI Maramar. Uma professora principiante acompanhada pelos mentores: Delta (2018) e Teresina (2018). Maramar concluiu sua graduação em pedagogia em 2013. No diário do professor iniciante, o seu primeiro registro (27.05.218) tinha o título intrigante: “Minha tentativa frustrada da docência – ano de 2014”. A docente foi aprovada em um processo seletivo para dar aulas no estado com grande felicidade, pois não imaginava que conseguiria passar em uma primeira prova que tentasse. O descontentamento começou quando foi chamada para a atribuição. Ela disse: “me senti quase que em um filme de terror” (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 05/2018). Ela narrou que havia uma bancada intimidadora de diretores de diversas escolas e outras pessoas questionando-a como dominaria uma sala de aula, já que nunca havia sido professora antes. Seus sentimentos foram descritos da seguinte forma: “Senti-me em um paredão de fuzilamento, onde eu, embora respondesse às questões, não havia nenhum conforto na sala”.

Posteriormente consegui algumas aulas como professor auxiliar, no estado mesmo, onde eu também era a mais nova na função. Eu não tinha conhecimento efetivo dos materiais utilizados, tinha muita dificuldade em identificar a real defasagem do aluno, um verdadeiro terror, quando buscava coordenação ou a professora da turma para que me auxiliasse era sempre solicitado que eu esperasse, essa situação começou no final de abril e estendeu-se até o fim do segundo bimestre (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 27/05/2018).

O relato da PI é extremamente impactante, pois envolve um período destacado na literatura como desafiador e dificultoso. A narrativa de Maramar, revela que existem colegas de profissão que esperam atitudes complexas para um iniciante. Existe uma falta de sensibilidade e conhecimento acerca das especificidades das fases da carreira, afinal “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às

quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador [...]” (Freire, 1991, p.58).

No segundo registro do diário intitulado: “Início da docência, medos e desafios – ano de 2015”, a PI narrou que foi convocada para uma nova atribuição em que escolheu uma escola próxima da sua casa no período da manhã. De acordo com a descrição, havia criado ótimas expectativas para seu início na nova escola, mas pela segunda vez se sentiu frustrada e despreparada:

Senti-me maravilhada, mas foi por pouco tempo, escolhi um quinto ano, que na minha ingenuidade, seria menos conturbado, porque em uma classe padrão, todos deveriam estar alfabetizados e logo no primeiro HTPC pensei em desistir, pois tive a certeza de um novo fracasso, uma vez que descobri que quintos anos passavam por avaliação externa. O medo tomou conta, o arrependimento de não ter pegado outra turma rodaram a minha cabeça, por quase o ano todo, logo no primeiro bimestre, descobri outro fato da minha quase desistência, por não me sentir preparada, em minha sala havia 25 alunos desses, cinco não haviam sido alfabetizados, quinze estavam dentro do previsto e os cinco restantes possuíam altas habilidades, ou seja, eu, em meu primeiro ano com uma sala em que eu teria que ensinar os que não sabiam, desenvolver os que sabiam e incentivar ainda mais o conhecimento daqueles que sabiam muito. Neste ano a coordenação foi muito solícita, encontrei todo o apoio que eu buscava, as portas de sua sala estavam sempre abertas. Minha afirmação na docência veio, porém, no ano seguinte, por causa do resultado positivo da avaliação externa (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 27/05/2018).

A fala da PI mostra como o início da docência pode parecer caótico. Como esperar que um professor iniciante lide com todas as circunstâncias mencionadas? Alunos com necessidades educacionais especiais, outros em estágios diferentes da alfabetização. Um cenário complexo para um docente que ainda está com sua base de conhecimentos incipiente e que demanda uma expertise específica (Mizukami, 2004)

Em resposta à PI, o mentor escreveu um *feedback* pautado na empatia em relação ao que havia vivenciado, dando ênfase à característica desafiadora do início da profissão docente. O mentor expressou o quanto admirava a iniciativa do PHM pela proposta de apoio a essa fase da carreira e destacou a importância da equipe gestora e da coordenação no acolhimento de um principiante. Professores iniciantes necessitam que os profissionais mais experientes olhem com empatia para sua condição. O contexto mencionado pela PI retrata professores que tinham altas expectativas para uma professora iniciante. Em contrapartida, o mentor compartilhava

de valores diferentes: mais sensível à situação da iniciante e consciente da relevância do PHM para o processo de desenvolvimento profissional da PI. O professor ainda propôs algumas perguntas à PI Maramar:

Olá, Maramar. Infelizmente encontramos muitos relatos semelhantes ao seu. Para muitos/as o início da docência não é nada fácil. O apoio e as parcerias são muito importantes nesse processo. É por isso que gosto da proposta do Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Claro que a equipe gestora da escola, a coordenação, tem um papel relevante no acolhimento do/a professor/a iniciante. No final do seu relato, você diz que se voltasse a sala de aula teria de achar seus próprios meios. E você tem conseguido? De que maneira? Maramar, não desista dos seus sonhos. Parabéns pela persistência... O diário é uma ferramenta de uso frequente e você poderá escrever semanalmente sobre as dificuldades, conquistas e outros sentimentos relacionados ao trabalho docente (Fórum de interação de mentor e PI, mentor Delta, 05/2018).

Os questionamentos que o professor fez à PI foram pertinentes, pois revelam a intenção do mentor de saber quais estavam sendo as práticas da iniciante em relação ao período de sobrevivências da indução. A PI, não respondeu às indagações. Então, o mentor logo solicitou da PI uma nova tarefa: descrição do contexto profissional em que ela estava lecionando na época das interações (maio de 2018). A tarefa pedia a descrição das turmas, detalhes do perfil da turma e as expectativas da docente em relação à aprendizagem dos discentes para aquele ano letivo. A PI respondeu o seguinte:

Olá, Delta. Tudo bem? Os meus alunos, têm idade entre 13 e 17 anos, atualmente são cinco alunos, dois deles não sabem ler, em relação à codificação, os outros leem de forma mecânica, mas não compreendem. Em matemática são um pouco melhores, pois a vida se encarrega de ensinar a matemática básica (as quatro operações). A minha maior dificuldade, no entanto, é com relação a materiais, pois para alfabetização são muito infantis ou destinado à Educação de Jovens, Adultos e Idosos com um conteúdo que por muitas vezes não interessa, aos meus alunos. [...] O objetivo da minha turma é que eles aprendam o necessário para que voltem a turma que estão matriculados, por ser dentro de uma medida que os privam da liberdade, o trabalho precisa ser feito em um ciclo rápido, pois a maioria fica no máximo seis meses. Como eu havia dito, possuo 05 alunos, até o momento, três deles estão na hipótese alfabética, com muitos erros ortográficos; um deles está na hipótese silábico-alfabético e um na hipótese silábico com valor sonoro, o famoso copista.

Minha intenção e desejo é que eles saiam da medida para prosseguir estudando, não apenas para "terminar os estudos", mas que seja uma maneira de saírem definitivamente da vida errante (Fórum de interação de mentor e PI, PI Maramar, 27/05/2018).

No excerto acima a PI destaca o perfil dos discentes e apresenta sua dificuldade em encontrar materiais que sejam assertivos para esse público alvo, pois alegou que a maioria são destinados à Educação Infantil. Pesquisa realizada acerca desse tema destaca que:

foi possível observar ao menos dois movimentos: um primeiro que evidencia a necessidade e importância de conceber os materiais didáticos a partir dessas compreensões sobre os sujeitos educandos; e, um segundo, que identifica nos livros didáticos comerciais destinados ao público da EJA, um distanciamento desses sujeitos e das especificidades que suas trajetórias de vida e escolares imprimem a essa modalidade de ensino – justificando uma apropriação secundária desse material didático por professores e alunos (Santos; Laffin, Haracemiv, 2021, p. 20).

Assim, os materiais didáticos destinados à EJA muitas vezes desconsideram as particularidades e multidimensões dos sujeitos. Além de serem materiais que, não raro, são reduções de materiais de outros níveis de ensino, corroborando a dificuldade indicada pela PI.

Nessa conversa profissional, a PI demonstra seus conhecimentos acerca da alfabetização; indica suas dificuldades e finaliza enfatizando o compromisso moral em desejar que seus alunos consigam ser reintegrados na sociedade, consigam construir conhecimento e concluir os estudos. Essa expressão da PI revela os princípios que guiam suas práticas e dialoga com as ideias de Freire (2015) ao advogar que a educação verdadeira, aquela que liberta, não é um ato de 'depositar' ideias em alguém, mas um ato de 'problematizar' a realidade para que as pessoas possam compreendê-la e transformá-la.

No *feedback* do mentor é possível perceber essa mesma preocupação ao desejar que os discentes da PI conseguissem aprender e viver em liberdade novamente.

Bom dia, Maramar.

Estou aqui pensando em como posso ajudar você. Eu comentei de um material que conheço, mas acho que daria certo se os seus estudantes estivessem em níveis mais avançados de leitura e escrita. É importante essa questão que você coloca dos materiais: ou são muito infantis ou destinado a um público mais velho.

Mas juntos vamos pensar em estratégias, certo? Para isso, preciso saber um pouco mais deles. Em qual hipótese de escrita cada um se encontra? (pré-silábica, silábica: sem valor ou com valor, silábico-alfabética ou alfabética). Você tem alguma dúvida em relação as

hipóteses de escrita? E em relação a sondagem? Maramar, aqui no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), nós temos uma sala (Sala 13) para facilitar a nossa interação. Vamos começar a utilizar a sala, ok? Grande abraço, A. Fico contente em poder te ajudar (Fórum de interação de mentor e PI, mentor delta, 28/05/2018).

O mentor concorda com a PI acerca da dificuldade de encontrar materiais da EJAI e oferece ajuda. No entanto, pede que a PI descreva melhor quem são seus alunos para ele direcionar os *feedbacks* de forma mais específica. Além disso, propõe questionamentos com a intenção de sondar as necessidades formativas da PI. Em outra interação o mentor escreveu:

Olá, Maramar. Tudo joia? Assim como você, desejo uma ótima e verdadeira reintegração dos seus estudantes e, sem dúvida, a Educação tem um papel fundamental nesse processo.

Estive pensando sobre a falta de materiais. Uma necessidade que você coloca. Bem, uma possibilidade seria uma 'adaptação' para os seus estudantes. Se você conhece uma boa Sequência Didática, mas muito infantilizada, por exemplo, é possível manter a proposta, pensando em textos mais adequados para a faixa etária com a qual você trabalha. Posso ajudar você nessa questão, ok?

Falando em Sequência Didática (SD), você conhece a SD 'Cantando e aprendendo em sala de aula? É uma SD do Programa Ler e Escrever que trabalha ortografia com MPB (música popular brasileira). É uma proposta interessante. Lembrei dessa SD porque você menciona que três estudantes estão na hipótese alfabética de escrita, mas com muitos erros ortográficos. O que você acha? Abraço, Delta. (Fórum de interação de mentor e PI, mentor Delta, 01/06/2018)

Olá, Delta. Tudo bem?

Não conheço essa sequência, mas adoraria conhecer, trabalhei com eles uma sequência didática do Ler e Escrever de Recuperação Intensiva do 4º ano de receitas. Foi uma experiência muito agradável, porque ao final de sequência foi possível utilizar a cozinha, como o previsto na SD. Abraço, Maramar. (Fórum de interação de mentor e PI, PI Maramar, 11/06/2018).

O mentor demonstra que tem compromisso com a aprendizagem dos discentes da PI, propõe estratégias que possam ser implementadas: como a adaptação de materiais didáticos, indica para a PI que essa é uma possibilidade dentro do contexto da EJAI e ainda oferece colaboração para a produção.

O mentor ofereceu sugestões e indicações, mas ainda não constam como uma proposta bem estruturada e diretiva do que fazer. As interações continuaram e tornaram-se mais aprofundadas, culminando em uma orientação mais específica acerca do que a PI deveria fazer:

Oi, Maramar. A Sequência Didática 'Receitas' é muito interessante e boa. É bom saber que você teve um bom retorno. E como foi a aprendizagem? Você notou avanços?

Disponibilizei em PDF, aqui na nossa 'sala', o material do Programa Ler e Escrever com a Sequência Didática 'Cantando e aprendendo em sala de aula' - Ortografia. A SD está no material do 3º ano - p. 77-113 do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Como já disse, a SD trabalha com música popular brasileira. Se você achar que as músicas não são apropriadas, podemos pensar numa adaptação. Você tem alguma dúvida sobre regularidades e irregularidades ortográficas? Abraço, Delta. (Fórum de interação de mentor e PI, Mentor Delta, 19/06/2018)

A conversa dos professores deteve-se no tópico de qual seria uma sequência didática interessante e adequada para ser usada com os discentes. A PI já havia aplicado a SD acerca de receitas e que havia sido bem avaliada por ela. Assim, o mentor sugeriu outra SD que continha música. O mentor sugeriu que o diálogo continuasse propondo que construíssem alterações e adaptações para a turma da PI. Interessante que o mentor questionou acerca dos conhecimentos envolvendo “regularidades e irregularidades ortográficas” – um conhecimento do conteúdo específico relacionado a aprendizagem da Língua Portuguesa. Percebe-se que o professor começou a investigar as necessidades formativas da iniciante, num processo instigante de propor questionamentos que advinham da sua própria percepção acerca das narrativas da PI durante as conversas profissionais.

A PI respondeu que havia percebido que os discentes haviam aprendido sim - embora não fique claro como ela chegou a essa conclusão - e que estava feliz porque conseguiu terminar a SD antes que a medida deles terminasse e voltassem para as salas de aulas regulares, pois haviam sido encaminhados somente aqueles que estavam com mais dificuldade na leitura e escrita. Esses discentes voltaram para suas turmas de origem e outros haviam chegado, renovando o quadro discente da PI. Tais estudantes estavam com extrema dificuldade de leitura e escrita. Assim, a PI ponderou que a SD sobre músicas poderia ajudá-los a escrever e ler melhor. E indagou “Quais seriam as regularidades e irregularidades ortográficas, não me recordo por ouvir dizer?” (Fórum de interação de mentor e PI, PI Maramar, 06/2018).

Quando a PI demonstrou que não conhecia o tópico, o mentor logo explicou o conteúdo:

Maramar, [...] uma referência no Brasil sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia na sala de aula é o Artur Gomes de

Morais. Inclusive ele é referência no Programa Ler e Escrever. Já disponibilizei na sala o livro "Ortografia na sala de aula". É uma organização com vários textos sobre ortografia. Vale a pena dar uma olhada.

"Um primeiro dado a considerar é que a norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos regulares, isto é, determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como irregularidades, que temos que memorizar." (Artur Gomes de Moraes)

"Com relação às irregularidades, é necessário que os professores auxiliem os alunos a tomar consciência de que a escrita de determinadas palavras não é orientada por regras – como em “bruxa”, “cachorro”, “xale” e “chuva” –, sendo necessário, portanto, consultar modelos externos, como o dicionário, e memorizar." (Artur Gomes de Moraes)

Assim, Maramar, as maneiras de se trabalhar com as regularidades e as irregularidades podem/devem ser diferentes. Por isso é importante saber a natureza dos erros ortográficos cometidos pelos/as estudantes. O estudo dos textos do Artur Gomes de Moraes ajuda muito nessas questões.

Como já comentei com você, a partir de agosto não serei mais mentor do Programa Híbrido de Mentoria. Como sabe, trabalho 40 horas semanais na rede estadual + 24 aulas na EJAI da rede municipal. Com essa carga horária, fica difícil continuar no Programa. Mas o PHM vai continuar e você terá um(a) novo(a) mentor(a). Provavelmente será a Profa. Teresina . Ela tem muita experiência com a EJAI e é uma profissional muito comprometida. Eu continuarei à disposição para ajudar, certo? Abraço, Delta (Fórum de interação de mentor e PI, Mentor Delta, 17/07/2018).

Após o mentor explicar para a PI o que são regularidades e irregularidades ortográficas e o porquê de saber esse conteúdo na prática pedagógica, ele se despediu de Maramar, pois sabia que não continuaria no programa devido à sua carga de trabalho extensa. Essa foi a última interação entre essa díade. Logo, as próximas conversas referentes ao processo da PI Maramar dentro do PHM foram com a mentora Teresina , constituindo-se uma nova díade. As primeiras conversas entre essa díade começaram no início de agosto de 2018 com uma comanda da mentora para que os PIs fizessem registros semanais na ferramenta “diário do professor iniciante”, compartilhado indagações, frustrações, descobertas, desafios, bons momentos e dificuldades com relação ao trabalho na EJAI. A PI respondeu a comanda e fez registros semanais sucintos. A esses registros a mentora fazia *feedbacks*.

Na primeira semana a professora fez o seguinte relato:

Essa semana ainda estou um pouco agitada, pois embora esteja há alguns meses lecionando em um ambiente em que os alunos estão

privados de liberdade, sempre há um friozinho na barriga que me faz pensar: " O que encontrarei?". Durante o período de férias e recesso, pude além de descansar pensar em estratégias para fazer com que meus alunos se " apaixonem " pela escola, para que principalmente, eles tenham uma perspectiva maior de mundo e deixe as infrações de lado, mas infelizmente, ainda não consigo fazer tantas adaptações para o público. Espero que essas semanas e as semanas que se seguirem eu consiga fazer meus alunos obterem pequenos sucessos diários. (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 21/08/2018).

Respondendo a essa conversa, a mentora elaborou o seguinte *feedback*:

Olá, Maramar, [...] iniciei o trabalho com Educação de Jovens, Adultos e Idosos ainda na Universidade e a primeira experiência foi entrevistar homens sem escolaridade e privados de liberdade, para que pudéssemos construir um material didático apropriado para esse público. O material já está defasado, pois muita coisa mudou de lá para cá, mas com certeza podemos ouvir o que esses meninos têm a dizer e construir estratégias interessantes para esse público. Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos temos públicos diferentes a cada semestre, ou senão a cada mês. O público atendido na sua sala nesse segundo semestre será o mesmo do primeiro ou houve mudanças? Se sim quais mudanças? Que conhecimentos esses alunos possuem, por quais coisas eles se interessam, é possível identificar? Acredite no seu trabalho e o sucesso virá! Excelente retorno! Um grande abraço! Teresina . (Diário do professor iniciante, *Feedback*, mentora Teresina , 23/08/2018)

Em seu *feedback*, a mentora conta de suas vivências com EJAI, em especial, com os estudantes que vivem em situações de privação de liberdade. Destaca-se que a mentora propõe à PI que busque informações acerca do que é do interesse do público dela. Ela instiga a PI a investigar quem são seus alunos, quais as aprendizagens de cada um até aquele momento. Esse é um ensinamento importante para a PI. Aprender a identificar as necessidades de aprendizagem do discente e buscar reconhecer que o repertório de experiências que trazem consigo, bem como seus interesses devem ser considerados para a preparação das aulas.

Esta semana foi um pouco conturbada por conta de uma possível rebelião, embora não tenha acontecido, precisamos tomar algumas providências, entre elas fazer adaptações nas atividades que precisassem de recursos que fossem além do lápis, livros, cadernos e lousa. Foi uma semana emocionalmente instável em que me perguntei diversas vezes se o meu trabalho estava sendo feito de uma maneira eficiente, questionei muito a minha vida profissional, chegando quase ao ponto de desistir por conta da insegurança e minha possível ineficiência. Tenho feito uso dos livros Ler e Escrever, que é uma diretriz utilizada pela rede estadual, atualmente estou desenvolvendo duas Sequências Didáticas (SD) do volume do 3º ano. Uma SD trata de astronomia onde através de um tema de grande

interesse da maioria (o espaço, mais precisamente o Sistema Solar) possam adquirir o hábito pela leitura para obter informações. E a outra SD Cantando e Aprendendo, traz a MPB para correções ortográficas” (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 21/08/2018).

Na conversa referente à semana dois, percebe-se um relato impactante da PI, que além de todas as dificuldades inerentes a um professor iniciante, trabalha em um contexto de muita tensão e potencialmente violento, o que pode causar mais ansiedade e preocupações. Mesmo com as tensões do ambiente escolar, ela manteve a preocupação com as aulas e com os conteúdos que deveria ministrar. No caso em questão, ela menciona um conteúdo específico de interesse dos discentes - o sistema solar- e escolhe uma SD. E outro conteúdo para trabalhar erros ortográficos por meio de uma SD com música popular brasileira (MPB).

Concernente à terceira semana a PI relatou que a agitação dos discentes havia reduzido, isso a deixou mais confiante para iniciar a sequência didática com MPB. Ela narrou como conduziu a atividade e como sofreu com intercorrências, pois um dos discentes se recusou a fazer a atividade. Como a descrição foi sucinta, não há muitos detalhes acerca do porquê o discente agiu daquela forma, mas nota-se que transtornou a prática da professora, desestabilizando a aula. Ela escreveu que os discentes possuíam muitas dificuldades com o conteúdo específico “dígrafos” e com letras específicas, como confundir “V” com “F” e “B” com “P” e que não sabia como ajudá-los a superar essa dificuldade. Assim, a PI relata sua insegurança com relação a como ensinar determinado conteúdo para os discentes, ou seja, uma demanda acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A agitação comportamental melhorou, isso trouxe mais estabilidade para o trabalho. Consegui iniciar a SD que utiliza MPB para melhora ortográfica. Senti dificuldade em aplicar a atividade, pois os alunos se tornaram apáticos com as atividades propostas. Fiz um ditado para que pudesse ver, realmente, qual era o padrão de erros ortográficos que precisava ser sanado. A música escolhida foi “A banda” de Chico Buarque. Após ouvir algumas vezes, fiz a atividade, escolhendo uma estrofe para que os alunos pudessem escrever, neste momento eu tirei as cópias da letra da música do acesso deles. Entretanto, o aluno com maior dificuldade recusou-se a participar, quase que inviabilizando toda a atividade. Os outros alunos possuem a dificuldade, por vezes, em escrever quando há dígrafos. Além de confundir “V” com “F”, “B” com “P”, acredito que seja por conta da fonética, mas não faço ideia de como posso ajudá-los nesta questão” (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 21/08/2018).

A mentora respondeu ao *feedback* da PI cumprimentando-a e explicando que mudanças consistentes demandam tempo para acontecer e explicou que a PI estava fazendo a parte dela para que os discentes aprendessem. Pediu que pensasse positivo acerca do seu trabalho e acreditasse nele. A mentora destaca as dificuldades elencadas e pela PI e faz algumas indagações:

Você chegou a fazer um levantamento dos temas que eles gostariam de discutir? Com relação à sequência didática de música, será que MPB é a mais adequada? Qual a preferência desses meninos? É possível adequar a sequência didática que utiliza MPB com o estilo musical que eles preferem? Em EJAI é interessante fazermos rodas de conversa para o levantamento de temas de interesse, e a partir desses temas nós adequamos os conteúdos que precisamos trabalhar. Por exemplo, podemos trabalhar as questões ortográficas em um texto produzido por eles a respeito do Sistema Solar. Faça com eles o levantamento dos temas de interesse e encaminhe o seu planejamento, a partir disso podemos pensar juntas em estratégias de ensino que estejam de acordo com o interesse deles. Tenho um material muito interessante chamado cadernos de EJAI, você conhece? Eles trazem diferentes temáticas que podem ser trabalhadas com jovens e adultos. Um grande abraço, Teresina . (Feedback ao diário reflexivo, mentora Teresina , 09/2018)

A mentora foi muito atenta às dificuldades apontadas pela professora iniciante. Aparentemente, o objetivo das indagações era instigar a PI a ser mais atenta ao que os discentes gostariam de aprender. Ela citou estratégias que podem ser mais assertivas para esse público que tende a ser mais autônomo. Logo, é importante que tenham sua voz ouvida. Ela deu destaque à prática de fazer rodas de conversa como estratégia para ouvir os discentes. Para orientar a PI, solicitou que fizesse um levantamento das preferências dos discentes, elaborasse um planejamento e depois enviasse para ser possível pensarem nas melhores estratégias. Teresina enviou um material para que a PI pudesse ler e pensar em temas de relevância para EJAI.

Essas interações entre mentora e PI aconteceram principalmente na ferramenta diário. Mas como já explicitado, as díades também interagiam em outras ferramentas do AVA, assim, a primeira atividade solicitada aos PIs, pela mentora Teresina , foi a descrição de suas turmas: “Atividade 1.1- Apresentando O Contexto Profissional 03/08/2018”. Nessa atividade a mentora solicitou uma narrativa descritiva e detalhista acerca do contexto profissional do segundo semestre de 2018. Dentre as orientações repassadas pela mentora para a escrita da narrativa, incluem-se: descrição do ambiente de trabalho, dos seus colegas de profissão e estudantes, como

estavam nas diferentes disciplinas, quais conteúdos estavam sendo trabalhados, como estavam sendo avaliados e o que esperava deles até o final do ano. Essa tarefa tinha o objetivo de contextualizar para a mentora o ambiente de trabalho para, assim, orientá-la melhor. A professora iniciante escreveu a seguinte narrativa:

“Durante este ano, estou trabalhando com a alfabetização de adolescentes privados de liberdade, onde a turma é muito rotativa, fazendo com que sequências e projetos precisam ter curta duração (bem menor do que o previsto que são cerca de dois a quatro meses), outra questão de extremo desafio é ser uma sala multisseriada. Sou a única na unidade que trabalha com a alfabetização, os outros professores atuam no Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio, logo não tenho muito como trocar. Os alunos, agora, têm de 14 a 17 anos de idade, até o momento são quatro, sendo que um deles está matriculado no 3º ano, um no 5º ano e os outros dois no 6º ano, todos do Ensino Fundamental, embora três deles tenham sido progressivamente aprovados, possuem muita dificuldade, tanto na escrita como na leitura, tal como em todas as operações de matemática básica.” Como o déficit educacional dos adolescentes é muito extenso, tenho ensinado desde o básico, usando o método fônico em alguns casos para a compreensão da codificação, para a interpretação textual, as faço de forma oral, para que se tenha um maior aproveitamento. Quanto à matemática, os conteúdos são de: números e operações com números naturais, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, tudo isso sem muito aprofundamento nos temas, por enquanto. Os avalio constantemente, assim como previsto, são avaliações contínuas, cumulativas e sistemáticas. Cada evolução no pensamento, leitura, escrita e execução, conto como situações positivas. O objetivo para este semestre é que os meus alunos tenham autonomia para executar tarefas do dia - a - dia, mas não apenas isso, mas que, futuramente, eles possam realmente ter o apreço pela educação (Atividade 1.1 Apresentando o contexto profissional, PI Maramar, 03/08/2024)

A PI descreveu os desafios de ensinar em sala de aula com pessoas privadas de liberdade. Era necessário que os conteúdos fossem ministrados em um tempo mais curto, além de serem turmas multisseriadas, o que intensifica o desafio. Embora a professora tenha buscado ajuda com seus pares, não a obteve. Destaca-se que a professora tinha o entendimento de conteúdos específicos para a alfabetização dos discentes e indica que estava utilizando o método fônico com o foco para ensinar as quatro operações matemáticas básicas. Um ponto relevante na narrativa da PI é o seu desejo não só para que os discentes aprendam os conteúdos curriculares, mas que haja uma educação para a transformação social. Essa disposição é fundamental para ocorrerem processos educativos e de desenvolvimento profissional efetivos (Zeichner, 2010).

Dando continuidade às interações, a mentora respondeu com o seguinte

feedback:

Trabalhar em salas multisseriadas é realmente um verdadeiro desafio! Porém, fique tranquila, existem várias possibilidades para desenvolver um bom trabalho, entre elas os agrupamentos produtivos, não sei se na sua sala isso será ideal, pois no sistema prisional existem muitos problemas de relacionamentos. Outra alternativa é trabalhar um texto, com atividades diferentes, voltadas a cada nível. Por exemplo: aos alfabetizados explora-se a questão da interpretação, aos não alfabetizados destacam-se palavras significativas. Gostaria que você respondesse no diário algumas questões que considero importantes, para saber qual caminho trilhar. No dia a dia como esses alunos interagem? Tem problemas de relacionamento entre si? Você relata que mesmo eles estando no 3º ano, possuem dificuldades de leitura e escrita, qual conhecimento eles possuem a respeito da escrita e da leitura? Qual tema eles possuem maior interesse? (Atividade 1.1 Apresentando o contexto profissional, *feedback*, mentora Teresina, 03/08/2024).

Nota-se que há indicação de trabalho com grupos produtivos, como uma metodologia eficaz para EJAI, no entanto, ficou a dúvida acerca da melhor abordagem para o sistema prisional. Além disso, sugere outras formas de trabalho com grupos seriados por meio de textos. Essas sugestões mostram para a PI que existe um caminho possível de ser seguido, mesmo diante de uma situação complexa. Revela também que há uma negociação dos significados acerca do que pode ser a melhor abordagem a ser adotada em prol de aulas que promovam aprendizagens nos discentes (Orland-Barak, 2006).

Em uma segunda interação, a mentora elaborou a atividade 1.2 - Aplicando uma atividade” - Ferramenta: Tarefa. A PI foi informada de que o material apresentava uma série de sequências didáticas destinadas aos alunos da EJAI. A mentora orientou que deveria apresentar aos alunos algumas temáticas contidas no caderno e desenvolver aquela que fosse de maior interesse. Foi-lhe instruído fazer alterações na sequência, considerando os conhecimentos que os alunos possuíam a respeito da leitura e escrita, o conteúdo que desejava abordar, entre outros aspectos. Após o desenvolvimento da atividade, a professora deveria fazer uma narrativa de como foi o desenvolvimento, como foi a participação dos alunos e, se houvesse alterações na sequência didática, descrevê-las também.

A PI realizou a tarefa com os discentes, escreveu a narrativa e enviou para a mentora. A professora relatou que a atividade foi aplicada durante as primeiras aulas. Ela escolheu a atividade 16, da área de Língua Portuguesa, cujo tema era

“Desemprego Juvenil”. Explicou que foi ela quem escolheu o tema, ao invés de deixar os alunos escolherem.

Como a turma tinha muita dificuldade em leitura e compreensão, ao invés de fazer a reflexão individual, conforme proposto na atividade, ela optou por fazer uma leitura compartilhada com eles. Após a leitura compartilhada, destacando dados de compreensão e significados, a professora tentou iniciar uma roda de conversa, partindo do questionamento “o que vocês gostariam de ser?”.

Nesse momento, começaram a surgir diferentes atividades criminosas como “sonho” dos adolescentes. Como condutora da roda, ela incentivou-os perguntando se, tendo a oportunidade de mudar e ter uma vida nova, o que gostariam de ser e se tinham interesse em alguma das profissões citadas no texto. As respostas, em meio a cada uma dessas questões, continuaram sendo de cunho criminoso e um deles afirmou que “trabalhar não dá dinheiro, ser “vida loka” é bem melhor”.

Como educadora, ela ficou extremamente preocupada e sua decepção atingiu níveis nunca experimentados. Apesar de tudo isso, sabia que não poderia demonstrar suas emoções, pois elas seriam vistas como fraquezas e poderiam facilmente ser interpretadas como uma pessoa “frágil”. Ela concluiu afirmando que continuaria tentando incluir atividades com essa temática, mesmo que houvesse resistência por parte dos alunos.

Considerando os relatos da PI, a mentora escreveu um *feedback* que deu suporte e incentivou a continuar buscando novas formas de ensinar. É interessante destacar que ela deu um exemplo de algo similar que aconteceu com ela, quando uma atividade não ocorreu conforme havia planejado e precisou se reorganizar para atingir os objetivos propostos:

“Você conseguiu ter acesso aos demais livros da coleção? Se não, posso disponibilizá-los no portal. Fiz a leitura do seu relato, você atingiu os objetivos propostos, parabéns! Tenho algumas considerações a fazer, o público que você trabalha não é um público fácil, os valores que eles possuem são muito diferentes dos nossos valores, mas nem sempre tudo está perdido, é importante apresentar algumas questões, como você fez, para que eles possam também construir outras possibilidades”. Quando preparamos uma atividade, preparamos com a intenção de obter sucesso. Porém, em algumas situações não acontece como planejamos e imaginamos. Em 2016 elaborei um projeto que achei muito interessante, para trabalhar na educação infantil, ele fazia o resgate de músicas infantis. Para o meu desespero precisei adaptar todo o projeto, pois eles não gostaram. Quando começava a tocar uma música, algumas crianças

começavam a cantar outra, sertaneja ou funk. “Para poder dar andamento no mesmo, precisei adaptá-lo da seguinte forma: a partir de uma roda de conversa as crianças falaram às músicas que mais gostavam e eu também apresentei algumas que imaginei que eles gostariam, cantamos as músicas listadas e fui vendo o teor das letras. A partir disso, os alunos escolheram duas das que eu tinha proposto e duas que eles propuseram. As músicas propostas por eles passaram por análise, uma vez que estava trabalhando com crianças de 5 anos. Acredito ser importante você conversar com os jovens, quais temáticas são de maior interesse, só assim teremos algumas informações para elaborar projetos partindo dos interesses dos mesmos. Que tal fazer isso? Poderão surgir alguns temas que não estamos preparadas para trabalhar, mas podemos buscar informações de como seria a melhor forma de abordá-los”. O próximo passo é fazer com eles, um levantamento de temáticas, levante os temas e registre-os no diário. A partir deles poderemos elaborar alguns projetos, o que acha?” (Atividade 1.2 aplicando uma atividade, *feedback*, mentora Teresina, 16/09/2018).

A partir dessas interações a professora iniciante não colocou data nas interações, mas começou a identificá-las pelo número de semanas que iam decorrendo. Assim, ela ia fazendo relatos semanais tentando destacar o que era mais significativo para a sua narrativa. Nas semanas identificadas de 4 a 9, a professora chegou à conclusão de que a SD de música não engajava os discentes. Na perspectiva da PI, apesar do local ser destinado à EJAI, o ambiente em que ela atuava e as preferências dos alunos não permitiam que esse tipo de trabalho fosse aplicado com sucesso. Além disso, os alunos não demonstravam vontade ou necessidade de aprender. As adaptações eram feitas constantemente, mas ela decidiu encerrar essa atividade. A PI reconheceu que precisava se sentar, pensar e recomeçar, sentindo-se feliz por ter acesso a um material que fosse possível trabalhar sem tantos embates. O material a que ela se referiu foi o indicado pela mentora: *Cadernos da EJAI*.

Durante esse período, ocorreram vários problemas relacionados à segurança e indisciplina, e, por orientação, ela precisava estar mais atenta do que o normal, evitando atividades diferentes que pudessem causar problemas. Nesse contexto, ela se sentiu muito impotente por não poder fazer nada para mudar a situação ou pelo menos amenizá-la. Ela refletiu sobre a crença de que a educação por si só muda a vida de uma pessoa, reconhecendo que isso só é verdade se houver uma abertura por parte do aluno. Mesmo sabendo disso, o sentimento que permaneceu foi o de que não foi capaz de fazer alguns alunos mudarem sua perspectiva de vida. Em cenários como esse é necessário manter em mente que “se a educação sozinha não

transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. (Freire, 2000, p.67)". A docência é complexa em todas as suas dimensões, contudo a esperança de transformação deve ser o combustível que mantém professores comprometidos.

Naquela semana, as situações começaram a voltar ao controle, permitindo diversificar um pouco mais as atividades. Eles discutiram sobre vários assuntos que os alunos trouxeram, onde tiveram que formular e reformular perguntas e responder adequadamente aos questionamentos da professora. Foi uma semana em que trabalharam muito a oralidade, como facilitador de interpretação. A professora acreditou que, com a revolta um tanto "controlada", seria possível ter um ambiente menos tenso e mais produtivo. Ela planejou levar alguns experimentos físico-químicos na semana seguinte para que os alunos pudessem ver toda a teoria acontecer.

A mentora escreveu o seguinte *feedback*:

Que bom ler os seus relatos! Esse *feedback* refere-se aos diários referentes às semanas de 4 a 10. Para ficar mais fácil a organização do seu trabalho e do nosso, vamos combinar a partir de agora, fazer os registros com datas? Por exemplo: semana 11 – de 01/10/18 a 07/10/18. Identifico-me muito com seus relatos, pois no final da graduação pude participar de um Projeto de EJA1 que envolvia o sistema prisional, nós trabalhávamos com detentos do "Marrom Glacê", cadeia pública municipal, que fica bem próximo da UFSCar. Ser professor do sistema prisional é um grande desafio, pois, vocês lidam com as expectativas e anseios, de jovens ou adultos, que por motivos diversos estão impossibilitados de um dos bens mais preciosos, a liberdade! O primeiro passo para que o trabalho seja realizado de forma positiva é conhecer um pouco dos que frequentam a sala, seu cotidiano dentro do sistema carcerário, os sonhos desses meninos, mesmo que diversos dos nossos, os engajamentos culturais e sociais. Com esse olhar, nos aproximamos cada vez mais deles e o nosso olhar vai se transformando em um novo olhar, mais rico, mais interessante. O papel do educador prisional é o de olhar a pessoa marcada por suas ações impensadas, com um olhar respeitoso, um olhar diferenciado. A educação pode, sim, transformar a vida das pessoas, mas os resultados não são imediatos, você está plantando uma semente, lembre-se sempre disso! Quando você relata "não fui capaz de fazer alguns alunos mudarem a sua perspectiva de vida", será que não? Será que um dia em liberdade eles não se lembrarão das discussões ocorridas nas aulas, dos seus conselhos? Fico feliz que a situação está voltando à normalidade, durante suas aulas procure elogiá-los quando for oportuno, dialogar sempre que sentirem a necessidade e estimulá-los com palavras otimistas de modo que possam sentir-se valorizados, aos poucos você vai ganhando a confiança deles! Você relata que nessa última semana, conseguiu desenvolver melhor as atividades, uma vez que um ambiente tranquilo é mais produtivo. Que tipo de atividade você desenvolveu? Quais atividades eles se interessam mais? Você consegue identificar quais temas chamam mais atenção dos alunos? Acrescente essas informações no diário, para que possamos continuar nossa conversa!

Continue acreditando no seu trabalho e que o ser humano possa mudar, plante a semente e ela germinará! Um grande abraço Teresina (*Feedback*, Diário professor iniciante, mentora Teresina , 10/2018).

O primeiro ponto a ser abordado pela mentora é o papel de um professor de EJA do sistema prisional. Ela convida a PI a ajustar suas expectativas com relação aos resultados de suas aulas. Enquanto a iniciante queria um resultado imediato, a mentora levanta a metáfora da semente para exemplificar que, nem sempre esse resultado ou transformação vem logo. Mas é um processo de longo prazo. É preciso ter paciência e perseverança.

Teresina utiliza perguntas disparadoras para desafiar a percepção da professora iniciante. Ao questionar "Será que não?" e "Será que um dia em liberdade eles não se lembrarão...?", ela leva a professora a reconsiderar sua avaliação de fracasso. Essa abordagem inquiritiva (Braga *et al.*, 2020) é um convite à reflexão, encorajando a professora a ver o impacto de seu trabalho de uma perspectiva mais ampla e a longo prazo.

Nas semanas correspondentes ao mês de outubro de 2018 ("Semanas: 11, 12, 13, 14) a PI fez descrições das atividades desenvolvidas com os discentes. Ela narra suas alegrias e tristezas com as atividades que foram exitosas e com aquelas que foram malsucedidas:

Neste período, foi possível cumprir um cronograma um tanto mais agradável, fiz o experimento: "Leite Psicodélico", que lhes chamou a atenção, fazendo-os questionar e apreciar, consegui também prender a atenção dos mesmos quando passei o filme: "Mãos Talentosas -- A história de Ben Carson", onde em discussão pudemos ver algumas semelhanças da vida deles com a de Bem na infância/adolescência.

"Semana 12 (de 15 a 19/10)

Como deu tudo certo na semana passada, fiz um outro experimento, o "Lâmpada de lava", não ficaram tão interessados como ficaram com o anterior, durante o experimento, os alunos fizeram apologia a drogas e tive que dar por encerrado antes do real término. É um tanto angustiante pensar que nada cativa positivamente esses adolescentes, mas sigo fazendo meu trabalho."

"Semana 13 (de 15 a 19/10)

Havíamos combinado de pegar uma atividade do material disponibilizado no *Moodle*, para utilização em sala de aula e depois dar um retorno de como foi atividade, confesso que não tive animo para procurar tal atividade, uma vez que minha experiência foi frustrada da outra vez. Os meus alunos estão bem tensos com relação às eleições gerais, uma vez que o primeiro turno se findou.

"Semana 14 (de 22 a 26/10) Durante esta semana, comecei a

trabalhar sobre a república, ou melhor dizendo, a Proclamação da República no Brasil e com isso entrou em voga toda a aflição em que eles se encontram no sentido de "se determinado presidente ganhar, o que acontecerá com a gente?" uma vez que são menores infratores, agora estamos trabalhando desde o início da república até os dias atuais, o que mudou e o que se alterou de acordo com o tempo. Eles estão um tanto animados, pois ao final, pretendo fazer um mural exposto, como uma linha do tempo, até os dias atuais. Onde poderá ser visto pelos familiares em dia de visita." (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 10/2018)

No *feedback* direcionado as narrativas dessas semanas, a mentora elogiou a PI pelo trabalho e destacou que as atividades desenvolvidas foram muito interessantes. Na descrição fornecida, notou-se que o trabalho com filmes e textos que retratavam semelhanças com a vida dos alunos era algo positivo. Afirmou também que esse era um bom tema para ser retomado nas aulas. A mentora destacou que trabalhar com o público jovem e adulto não era uma tarefa fácil, pois os alunos possuíam interesses muito específicos e era necessário ouvi-los para se obter sucesso no dia a dia.

Gostei muito das experiências trabalhadas, gostaria de saber como você as escolheu. Teve algum fato específico ou foi aleatório? Na experiência Lâmpada de Lava você comentou que eles fizeram apologia ao uso de drogas, existe possibilidade de conversar com esses meninos sobre o uso de drogas e suas consequências, acredito que seria um bom tema! Você poderia detalhar como foi realizada essa experiência? Com relação às discussões sobre o tema Proclamação da República, temos um fato que irá incidir diretamente na vida deles, por isso o grande interesse pelo tema! Sabemos que eles serão prejudicados diretamente! Outro fato que torna a atividade positiva é a exposição, eles estão produzindo um material com um objetivo, mostrar as famílias e não apenas para ficar registrado no caderno. Você já fez outras exposições? Como foi? E os alunos como reagiram ao resultado da eleição? (Feedback, Diário professor iniciante, mentora Teresina, 26/10/2018)

Nas semanas referentes a novembro (16 a 18) A professora relatou que, ao voltar ao trabalho sobre a Proclamação da República, o produto foi um mural com os rostos de todos os presidentes, o tempo de mandato e o período da República ao qual cada um pertencia. Em sala, discutiram algumas questões que despertaram maior interesse dos alunos. Entrou em pauta também a corrupção, incluindo lavagem de dinheiro e alta tributação, o que levou inevitavelmente ao tema: "Por que a justiça só é aplicada para pobres?"

Embora tenham discutido assuntos que poderiam se tornar acalorados, a professora afirmou que foi bem tranquilo e gratificante, pois despertou a curiosidade até daqueles que não possuíam tanto interesse. Além disso, trabalharam com biografia e memórias. Naquela semana, era para trabalhar reportagem e propaganda e suas características textuais. A reportagem era sobre um trabalho voluntário desenvolvido por crianças e a propaganda sobre doação para o Exército da Salvação, que despertou o interesse dos alunos pela prática voluntária. Eles questionaram a professora sobre como fazer voluntariado e citaram várias formas de voluntariado, destacando ações principalmente para idosos, crianças e pessoas com deficiência.

“Olá, Maramar, tudo bem? Ao ler seus relatos procuro levantar os temas que chamem mais a atenção dos adolescentes que você trabalha. As atividades que você relata que tiveram sucesso foram aquelas em que eles tiveram a possibilidade de expressar suas histórias de vida e se colocar na história! Não é mesmo? Assim, ao desenvolver as atividades é preciso atentar-se à história de vida desses adolescentes, sua trajetória escolar, que muitas vezes fora marcada por fracassos e apatia. Você consegue perceber que quando aborda temas que eles vivenciam sua aula é um sucesso? Na nossa sala, na sua aba, tem um texto muito interessante que vai trabalhar justamente essa questão. O texto traz o trabalho de duas professoras e como elas abordam a vivência dos alunos em suas salas. Gostaria que você fizesse a leitura do mesmo, é uma leitura gostosa e interessante! Depois vamos discutir um pouco sobre ele? Fiquei feliz com seu relato! Abraços Teresina . (Feedback, Diário professor iniciante, mentora Teresina , 10/2018)

A professora contou que passou o filme "O Menino do Pijama Listrado" para a turma. Ela estava um pouco tensa, preocupada com a reação dos alunos e o impacto que o filme poderia ter neles. No entanto, logo no início da discussão, um dos adolescentes comentou que a ação do pai de um dos personagens levou à morte dele. Isso surpreendeu a professora, porque, embora ela tenha passado o filme com a intenção de levá-los a refletir sobre esse ponto, não esperava que eles chegassem a essa conclusão sozinhos.

Foi então que a turma começou a expressar sua revolta pela morte do menino, considerando-a "injusta" porque ele era uma criança inocente. A professora aproveitou esse momento para relacionar a situação do filme com acontecimentos que poderiam ocorrer na realidade deles, afetando pessoas próximas e, eventualmente, a eles mesmos.

Além disso, ela mencionou que começou a trabalhar palavras de pronúncia igual naquela semana. O primeiro questionamento foi sobre as palavras "cela" e

"sela". Ela fez a pergunta oralmente e, embora estivessem em um ambiente onde o significado da palavra com "C" fosse mais evidente, o primeiro pensamento deles foi na palavra com "S". A professora ficou feliz ao ver que, após algum tempo de reflexão, os alunos lembraram da "cela". Isso a fez perceber que, apesar de tudo, o vínculo dos alunos com o mundo externo ainda é mais forte, e o desejo de estar fora, a esperança, ainda prevalece. Ela continuou com a narrativa:

Esta semana fiquei perplexa, logo no começo e com certeza afetou negativamente meu planejamento para a última semana de aulas. Houve uma avaliação para todos os professores que atuam no projeto. Eu fui avaliada e um dos itens de avaliação era sobre o meu desempenho em sala de aula, onde me disseram que minha função na instituição era apenas alfabetizar e não agregar mais nada, ou seja, todo conhecimento que tentei passar, todas das discussões que os adolescentes e eu achávamos pertinente foi julgado como incorreto. Isso me deixou pensando, se é realmente errado eu pensar da forma que penso, em tentar fazer diferente, uma vez que de determinadas formas não surtiram efeito, especificamente para eles. Agora entendo um pouco o sistema, assim como em alguns outros lugares, a educação é apenas simbólica, onde ser pensante, não é conveniente e é necessário apenas reproduzir o que se julga como ideal - ler e escrever, sem pensar. Neste relato deixo a minha indignação e um questionamento. Como pode haver recuperação de uma sociedade completamente corrompida, se não se pode fazer nada para mudar? (Diário reflexivo, PI Maramar,07/12/18).

No relato da PI nota-se que o ambiente de trabalho não era propício para o trabalho colaborativo entre os pares. Desmerecer e inferiorizar o trabalho da PI por tratar-se da alfabetização revela um ambiente escolar disfuncional no que tange ao desenvolvimento profissional docente. Seu relato também revela uma reflexão crítica sobre o sistema educacional, atribuindo às questões sociopolíticas e as crenças dos pares como uma das facetas que dificultam o desenvolvimento de uma educação de qualidade para os jovens privados de liberdade da EJAI (Hatton; Smith, 1995).

Nas entrelinhas, essa conversa revela que o início da docência não é considerado pelos pares como uma fase de construção de aprendizagens. Parece que exigem dos iniciantes a mesma postura e base de conhecimentos de um professor experiente, tornando essa fase um grande sacrifício que pode acabar custando toda uma trajetória profissional na docência e findar na desistência da profissão (Lima, 2007; Gatti, 2018).

Após minha terrível avaliação, não fui reconduzida para permanecer no projeto no ano de 2019. A princípio fiquei realmente chateada e perplexa quanto a tudo que ocorreu, pensando em possivelmente

desistir desta carreira que por vezes é tão ingrata, pois não importa o que se faz ou como faz, o que importa é o grau de afetividade com quem está no comando para poder manter-se na ocupação. Pouco antes do término do ano letivo, tive notícias de um ex-aluno. O mesmo que possui o transtorno degenerativo da infância, que ele estava trabalhando. Não sei ao certo se foram as minhas inúmeras intervenções ou a mudança de governo que o fez ao menos tentar mudar de ares, mas recebi um recado que me foi dito nesses termos: “Diz para a senhora Maramar que estou firmão.” Firmão, significa que está tranquilo, longe da vida criminosa em que estava habituado. Essa nova perspectiva deste adolescente, talvez momentânea, me mostrou que apesar do curto tempo, alguma coisa aconteceu e meu trabalho não foi em vão (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 12/2018).

Esse recado do estudante direcionado para a PI foi recebido com muita alegria e demonstra ser um renovador de esperança e recuperador dos ânimos profissionais. Esse tipo de retribuição é o que promove a resiliência no professor iniciante e pode ser um dos motivos que sustentam o professor na carreira. Embora as relações de poder tivessem influenciado a sua não permanência na instituição e as relações com os pares não fossem de colaboração, a novidade com relação ao seu aluno lhe saiu como um renovo. A mentora respondeu a essa mensagem com um tom animador e pontuou elementos importantes:

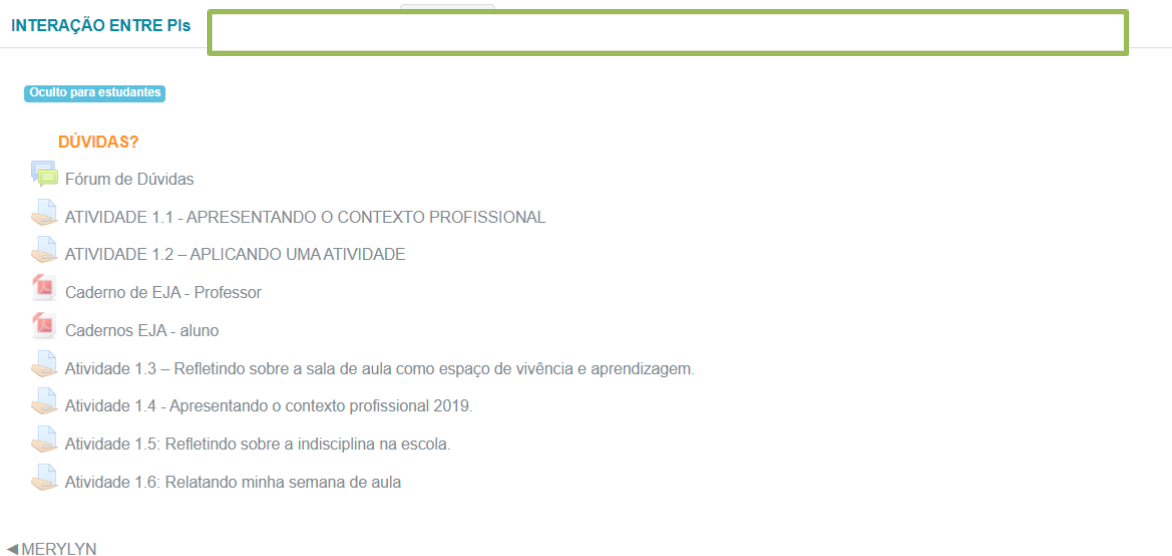
Quantas mudanças na sua vida em tão pouco tempo e quantas mudanças na minha vida também! Peço desculpas mais uma vez por não ter respondido antes! Em nossa vida somos avaliadas o tempo todo, se nós olharmos para a avaliação de forma a possibilitar nosso crescimento, conseguimos aprender com ela, dar a volta por cima e recomeçar. Acompanhei um pouco do seu trabalho e pude perceber que você se empenhou em levar novas possibilidades aos meninos, o que não é nada fácil tendo em vista o sistema ao qual eles estão inseridos. Não é fácil o professor desenvolver um trabalho sem poder se envolver com os alunos, sem poder utilizar materiais diversificados e trabalhar tendo que pensar o tempo todo em como se vestir, como se portar, de que forma ficar na sala tendo em vista os limites colocados pelo sistema prisional. Faça uma análise das suas conquistas! Que orgulho ler no seu relato que um dos meninos que passou por você hoje está trabalhando e tentando reconstruir sua vida! Isso é uma conquista! Olhe para ela! Não tenha medo da mudança, pense sempre que você é capaz! Eu trabalhei mais de 15 anos com Educação de Jovens, Adultos e Idosos e um belo dia ocorreu uma grande mudança e eu estava trabalhando com crianças de 5 anos. Uma mudança brutal, mas de um aprendizado maravilhoso. Existe uma grande diferença entre a criança e o adulto, o adulto quando retorna para sala vem com vivências muitas vezes negativas o que faz com que ele se torne resistente e a criança não, na faixa etária que você irá trabalhar ela ainda está aberta para o novo, para o aprendizado e aceita sempre novos desafios! (*Feedback* ao diário da PI, Teresina, 03/2019).

O *feedback* da mentora Teresina demonstra uma estratégia de mentoria focada no reconhecimento do lado emocional e na reconstrução da resiliência da professora iniciante. Por meio da abordagem empática, Teresina busca ressignificar a adversidade, sugerindo que a avaliação e os desafios do sistema prisional devem ser vistos como oportunidades para o crescimento e para o recomeço, e não como falhas pessoais (Braga *et al.*, 2020). Essa abordagem é crucial para legitimar o desgaste da professora e ampliar suas perspectivas acerca das dificuldades relacionadas às restrições do sistema. Cabe ressaltar que esse foi último *feedback* da mentora relacionado à EJAI e ao ano de 2018. Em 2019, a PI Maramar assumiu uma turma de Ensino Fundamental. Essas interações não foram contempladas nesse estudo por não abrangerem o recorte da EJAI.

A análise do *feedback* revela o foco da mentora no incentivo e na preparação para o futuro. Ela desvia intencionalmente o foco da frustração para uma visão mais positiva das conquistas duradouras, destacando o sucesso de um aluno como a prova máxima do valor do trabalho realizado. Além disso, Teresina utiliza uma narrativa pessoal — sua própria transição de carreira — para normalizar a mudança e fornecer um modelo de adaptação bem-sucedida. O *feedback* encerra-se com uma comparação pedagógica entre o aluno EJAI e a criança, buscando reduzir a tensão da professora iniciante, diante de seu novo desafio.

Na figura abaixo é possível visualizar uma captura da sala virtual de interação da mentora Teresina com a PI.

Figura 16 – Sala de acompanhamento do PI-Maramar - M Teresina



Fonte: acervo pessoal ▲

Na figura acima é possível visualizar a sala virtual da PI, elaborada pela mentora Teresina. Nessa sala ocorreu grande parte das conversas entre a diáde. Em especial, as tarefas e *feedbacks* elaborados pela mentora, bem como as devolutivas da PI. Conforme descrito e analisado neste caso, a PI Maramar teve um início no magistério bem conturbado. Suas narrativas relatam momentos de tensão, medo, dúvidas, angústias e uma base de conhecimentos incipiente. O sistema prisional já é um ambiente complexo; demarcado por desigualdade social, violência, dificuldades de aprendizagem, somando esse cenário às dificuldades típicas da inserção profissional e falta de apoio, parece a fórmula para a desistência da carreira docente. Algo que ficou evidente nas falas da PI foi o fato de ter pensado várias vezes em desistir da profissão.

Apesar de tudo, a PI demonstrou resiliência e comprometimento com os discentes. Seu engajamento nas atividades do PHM indicam que estava determinada a ser uma profissional cada vez mais apta a desenvolver um trabalho eficaz com os discentes. Seu desejo era que ao ensinar pudesse não apenas promover aprendizagens, mas possibilitar a transformação social.

Ademais, as intervenções da mentora revelam que também estava comprometida com o desenvolvimento profissional da PI. O modo como se dirigia à PI nas conversas profissionais indicam abordagens empática, propositiva e inquiritiva

(Braga *et al.*, 2020). Sempre busca promover a reflexão por meio de questionamentos assertivos, propunha atividades e estratégias pedagógicas, oferecia das suas práticas e acolhia a PI nas angústias e dilemas.

6 DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS

Na seção anterior os dados foram analisados separadamente, considerando a singularidade de cada interação e de cada contexto. Nesta seção será realizada a discussão dos casos e a síntese integradora das análises realizadas. O foco consiste em tecer aproximações entre os dados, utilizando os aportes teóricos selecionados, sistematizando-os em categorias.

A sistematização elaborada no *software Atlas.ti* possibilitou construir uma análise mais organizada. Esse é o propósito, portanto: ser uma solução acadêmica para que pesquisadores consigam ter um processo otimizado. Não se trata de automação, mas sim de organização e precisão. Conforme explicitado na seção de descrição metodológica, a análise de prosa resultou em 19 códigos (*codes*), os quais foram agrupados em cinco grupos de códigos (*code groups*). Os grupos de códigos consistem nas categorias de análises que serão aprofundadas conforme objetivos da pesquisa.

Início da docência

Nos dois casos foram identificados as agruras e dificuldades do início da docência. Em contextos da EJAI completamente diferentes, os professores iniciantes foram atravessados por medos, angústias, insegurança, solidão e sensação de despreparo. Atalaia relatou que se sentia muito inseguro com relação aos processos de ensino, com as escolhas de materiais e com a condução das aulas. O ambiente de trabalho do PI era composto por pares comprometidos com a educação dos discentes e abertos à colaboração, no entanto, o PI ainda lidava com a realidade da sua sala de aula: desinteresse e mau comportamento. Mesmo com grau de instrução elevado, ele não ficou livre dessas dificuldades. A nuvem da incerteza sobre a eficácia de suas aulas pairava. Mas havia um grande desejo por mudança. Ele não ficou paralisado pela sua circunstância, mas buscou por apoio para poder mudar a situação.

Atalaia relatou que não se identificava com o público jovem do período vespertino, mas com os adultos e idosos do período noturno era diferente, pois

conseguia gerenciar melhor as aulas. Isso revela uma insegurança comum no início da docência: a necessidade de aceitação e aprovação dos alunos. Essa era uma questão legítima do professor, pois sabia como o cultivo de boas relações interpessoais poderiam melhorar a recepção de suas aulas. Para ele, trabalhar com o público adulto era mais oportuno, pois uma característica era a ausência de problemas com indisciplina, reduzindo suas dificuldades aos processos de ensino: como a seleção de conteúdos, de materiais e a ministração das aulas. Isso ocorre porque:

Ao professor é colocado, portanto, um grande dilema: precisa sobreviver e por isso, começa a buscar alternativas, num verdadeiro jogo de tentativa e erro que, por um lado, contribui para o seu desenvolvimento profissional – essa é a parte da descoberta –, mas por outro, o professor acaba sendo responsabilizado sozinho por seu desenvolvimento (Nepomuceno; Silvestre, 2021, p.656)

A PI Maramar também enfrentou grandes desafios no sistema prisional, pois o ambiente em que trabalhava não tinha apoio dos pares, o clima era de hostilidade e insegurança. Além disso, as salas de aula eram multisseriadas, o que exigia conhecimentos complexos e não condizentes com suas experiências e base de conhecimentos de principiante (Shulman, 1987; Mizukami, 2004). O choque de realidade se manifestou em diversas situações desafiadoras, das quais a principiante não havia imaginado. Nas conversas, ela deixa evidente que pensou em desistir da carreira docente mais de uma vez. O sentimento de despreparo, a distância entre o que sabia e o que o contexto dela demandava, a dificuldade de articular teoria e prática são elementos presentes na narrativa de Maramar típicas da fase inicial da carreira (Lima, 2007).

Enquanto ministrava suas aulas no sistema prisional, os momentos de tensão foram fortes. Um em destaque foi a ameaça de rebelião entre os detentos. Esse momento gerou grande ansiedade na vida da professora iniciante, pois existia um perigo quanto à própria segurança pessoal. Toda a situação da PI Maramar conduz a uma reflexão: “como deixar um professor iniciante diante de um contexto tão delicado e exigente sem nenhum tipo de suporte?”. Essa situação reflete a falta de políticas públicas e, ao mesmo tempo, a falta de uma cultura de colaboração e fomento do desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

O contexto de isolamento da PI evidencia que as expectativas em relação ao

professor iniciante são dissonantes. Esperam que um principiante gerencie conhecimento e emoções com expertise ainda não construída. Ademais, ao limitar o trabalho dela a alfabetização, esses professores inferiorizaram a sua atuação, criando uma hierarquia entre os conhecimentos. Tal visão é imatura, pois segrega profissionais que deveriam cultivar uma cultura de apoio mútuo.

Embora a inserção profissional dos PIs tenha sido complexa, eles também vivenciaram as descobertas exultantes de fazer parte de uma profissão que tem o poder transformador na vida do outro. No caso da PI Maramar sempre quando uma atividade de ensino ocorria de forma bem sucedida ela sentia o pertencimento à profissão que gerava uma realização quando, por exemplo, os discentes se engajaram em uma atividade. Quando já estava prestes a encerrar seus trabalhos no sistema prisional, um dos estudantes pediu que dissessem a ela que estava comprometido com seu processo de aprendizagem e longe da criminalidade. Tal momento foi marcante e simbólico para sua trajetória no magistério.

Da mesma forma o PI Atalaia esteve realizado nas tarefas realizou com os discentes. Os dados revelaram que as emoções dos PIs foram levadas aos extremos: ora havia realização por haver alcançado um objetivo de ensino nos discentes, ora havia grande frustração com a profissão devido às intempéries do cotidiano escolar.

Esse cenário polarizado pode ser extremamente estressante, pois apesar das aprendizagens intensas, os principiantes vivem em uma montanha-russa de emoções que pode culminar na desistência da profissão.

Características da EJAI

As análises revelaram algumas situações específicas da EJAI, que dentre tantas outras, sobressaíram-se nas conversas entre as díades que são pontos relevantes para serem discutidos nessa tese.

Um dos aspectos mencionados foi a evasão escolar, que consiste em um dos problemas mais persistentes da EJAI no Brasil. Diante dos desafios de ordem social, manter-se estudando fica em segundo plano na vida de milhares de jovens, adultos e idosos. Um dos entraves mencionados pelo PI Atalaia como razões para a não permanência dos discentes em seu contexto foram: gravidez na adolescência, expulsões de escolas anteriores e a busca por emprego.

Esses fatores demonstram como as desigualdades sociais estão atreladas aos baixos níveis de escolaridade. Um estudo realizado por Silva, Sousa e Queiroz (2019)

explicitam que uma razão responsável pelos atos de evadir são de natureza socioculturais e econômicas. O público alvo da EJAI é em sua maioria composto por pessoas que precisam trabalhar para garantir seu sustento e muitas vezes o da família também, o que deixa a educação em segundo plano. Essa realidade gera um conflito de prioridades, onde o cansaço e a falta de tempo resultantes do trabalho diário se tornam grandes entraves para a permanência na escola. Portanto, embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso e a oferta de vagas, a permanência desses sujeitos é dificultada pela precariedade nas condições de vida e pelos horários incompatíveis com suas responsabilidades, configurando o abandono escolar como um sintoma da realidade social e econômica que transcende os muros da escola.

O PI Atalaia destaca a diferença entre os discentes do período noturno e do vespertino, fazendo distinção entre um grupo de alunos mais interessado e com bom comportamento, e o outro que é o oposto. Em certos momentos de sua fala ele deixa claro que se identifica mais com o público noturno, e destaca suas dificuldades em lidar com os mais jovens, pensar em formas de instigá-los a ter mais participação nas aulas. Nesse contexto, identifica-se uma dificuldade de um professor iniciante diante de uma situação complexa. Contudo, o PI buscou superar suas dificuldades, procurando conhecer melhor seu público mais jovem, traçando estratégias em conjunto com o mentor, como foi com a construção dos mapas mentais; uma atividade que engajou a turma.

A PI Maramar destacou que ao trabalhar com jovens em situação de privação de liberdade suas maiores dificuldades foram as salas multisseriadas e o tempo reduzido para alfabetizar os adolescentes naquela condição. Além disso, todas as questões envolvendo o (des)interesse dos educandos e o contexto punitivo do sistema prisional causava situações de tensão que frustraram a PI. Cabe refletir que:

caminhamos para o nosso desafio: estamos diante de duas instituições em pleno movimento de funcionamento: a prisão e a escola – uma se (re) fazendo dentro da outra. Em meio a tantos protocolos de segurança, típicos de uma unidade prisional, como organizar as práticas pedagógicas para a escola? (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p.469)

Destaca-se do excerto acima a provocação “como organizar as práticas pedagógicas para a escola diante do cenário descrito?” que parece coadunar com as dificuldades da PI Maramar. Embora não seja uma tarefa fácil, existem formas de

desenvolver um trabalho eficaz em espaços de privação ou restrição de liberdade tais como a “pertinência do diálogo, de práticas interdisciplinares e metodologias ativas, que procuram partir da condição dos educandos, de sua trajetória, conhecimentos e sentidos, para a criação de novos sentidos e significados” (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p.470).

Ao retomar algumas práticas realizadas pela PI identifica-se que ela buscou integrar esses elementos à sua prática pedagógica como quando realizou atividades como “lâmpada de lava” e “leite psicodélico”, além de buscar estabelecer um diálogo com os discentes, na tentativa conhecer seus interesses para preparar aulas que fossem eficazes.

Conversas profissionais entre as díades e suas características

Nesta seção busca-se caracterizar as conversas profissionais entre as díades e depreender dessas interações como os processos de mentoria foram conduzidos e como os conhecimentos profissionais foram construídos.

Como parte da atuação de professor formador, o mentor possui uma base de conhecimentos para o ensino mais complexa e sofisticada, construída ao longo de sua formação inicial, na vasta experiência educacional, bem como nas formações específicas para tornar-se um professor hábil para ensinar a ensinar (Loughran, 2019). Mais especificamente,

a mentoria caracteriza-se pelo estabelecimento de uma relação empática entre profissionais mais experientes – designados(as) de mentores(as) – e profissionais iniciantes na carreira – designados(as) de mentorandos(as)¹; pela colaboração entre pares que possuem tempo e conhecimento profissional distintos (Farias; Castro; Lima, p.17, 2025).

Assim, a mentoria implica uma construção conjunta de conhecimentos numa relação em que um profissional mais experiente ensina um principiante a ensinar. Esse processo demanda atitudes de empatia, um construto essencial que deve atravessar os processos de ensino e aprendizagem da docência.

A demonstração de empatia foi uma característica evidente nas conversas profissionais, especialmente nos *feedbacks* dos mentores direcionados aos PIs. A empatia foi perceptível por meio do acolhimento aos iniciantes e da identificação com as situações relatadas por eles. Expressões como: “estou aqui pensando em como posso ajudar você” (mentor Delta: Feedback, diário, 2018); “identifico-me muito com

seus relatos” (mentora Teresina : feedback, diário, 2018); “mas juntos vamos pensar em estratégias, certo?” (mentor Delta: Feedback, diário, 2018); “estou aqui pensando em como posso ajudar você” (mentora Teresina : feedback, diário, 2018), são demonstrações da atitude empática dos mentores junto aos PIS.

Tais atitudes são entremeadas não só pelas características pessoais de cada mentor, mas incluem o desenvolvimento de uma atitude primordial para professores formadores, que possuem papéis de liderança. Além disso, a formação inicial e continuada específica para os mentores e mentoras, atuantes no PHM teve papel essencial (Ferreira, 2021).

Ser mentor envolve também mobilizar conhecimentos complexos que vão além do exercício da empatia:

Professores formadores precisam, portanto, ser capazes de praticar, articular e demonstrar os conhecimentos, competências e habilidades especializadas que tornam os processos de ensinar a ensinar muito mais do que a transmissão de 'dicas e truques' sobre a prática em sala de aula" (Loughran; Menter, 2019. Tradução nossa)

Ao longo das conversas profissionais houve momentos em que os mentores demonstraram seus conhecimentos acerca dos aspectos de ensinar a ensinar. Uma das características mais presentes nessas conversas profissionais são explicações diretas, com instruções claras acerca do que o PI deveria fazer para ensinar os discentes em determinada situação de aprendizagem. Os conhecimentos presentes nessas orientações desvelam, em certa medida, o raciocínio pedagógico do mentor e os conhecimentos mobilizados. Não se resumindo a truques ou dicas de como agir em sala de aula, pois havia uma preocupação com a formação dos PIs numa perspectiva holística. Os excertos abaixo são exemplos dessa abordagem direta e fundamentada em conhecimentos específicos da docência que revelam que os mentores tinham expertise necessária para atuar.

O primeiro passo para a organização do trabalho é compreender quem são os alunos que frequentam a escola e o que eles esperam dela. A temática História de Vida como eixo norteador é fundamental, pois permite conhecê-los. Propor a retomada desse trabalho é interessante (mentora Teresina : *feedback* ao diário PI Atalaia, 2018).

A Sequência Didática 'Receitas' é muito interessante e boa. É bom saber que você teve um bom retorno. E como foi a aprendizagem? Você notou avanços? (mentor Delta: *feedback*, diário PI Maramar, 2018).

Caso ache interessante fazer esse exercício com as outras turmas gostaria de fazer três sugestões: I) Proponha que o trabalho seja realizado em grupos de três ou quatro alunos; II) Utilize cartolina ou papel cartão ao invés de papel sulfite; III) Peça para os estudantes desenharem e/ou recortarem imagens de revistas para tornar mais atrativos os esquemas. As imagens podem auxiliar os alunos na compreensão e memorização dos esquemas (mentor Delta: *feedback*, diário PI Atalaia, 2018).

Outra característica das conversas profissionais são os questionamentos realizados pelos mentores aos PIs. Ao longo das conversas profissionais, os mentores faziam perguntas aos PIs com intuito promover a reflexão acerca daquele tema. Uma dos propósitos dos mentores do PHM era a promoção da reflexão. Como essa empreitada envolve ações complexas, nem sempre ficava claro nas narrativas dos PIs as intenções e as justificativas imbuídas nas ações descritas. Como estratégia para extrair essas informações ou mesmo promover aprofundamento reflexivo em determinado tema, os mentores faziam perguntas aos PIs que estimulavam ir além daquilo havia sido dito.

Portanto,

as conversas profissionais haviam criado espaços para resolver problemas e ajudar uns aos outros, para construir conjuntamente novos entendimentos sobre como a mentoria opera em diferentes contextos de ensino e para a avaliação e a autoanálise das suas próprias práticas individuais (Orland-Barak, 2006, p.14).

Além disso, a descrição dos contextos dos PIs consistiu em um elemento chave para o desenvolvimento de conversas profissionais eficientes. Uma vez que o programa ocorria virtualmente, se tratando das interações entre mentor e PI, a descrição detalhada dos contextos tornou-se um elemento essencial para que as práticas de mentoria fossem conduzidas. Nessas interações, os iniciantes conversavam sobre diversos aspectos referentes ao seu contexto escolar e, por vezes, os mentores usavam seu próprio contexto para dar exemplos concretos e fazer comparações que pudessem facilitar a compreensão dos PIs.

Como mostra o trecho abaixo, a mentora usa uma vivência anterior como contexto explicativo para a PI que se encontrava frustrada por não ter conseguido realizar uma atividade de modo exitoso:

Quando preparamos uma atividade, preparamos com a intenção de obter sucesso. Porém, em algumas situações não acontece como

planejamos e imaginamos. Em 2016 elaborei um projeto que achei muito interessante, para trabalhar na educação infantil, ele fazia o resgate de músicas infantis. Para o meu desespero precisei adaptar todo o projeto, pois eles não gostaram (Feedback, diário PI Maramar, Mentora Teresina , 2018).

Esse tipo de interação, em que a mentora oferece um modelo ou um exemplo de sua própria prática nas conversas profissionais, consiste em uma forma de conhecimento específico da mentoria que se torna observável em virtude das interações. Nesse aspecto, referindo-se às narrativas dos PIs, havia o cuidado de descrever o contexto de trabalho, os alunos, a equipe escolar, a comunidade em torno da escola, a proposta pedagógica, dentre outros. Todos esses detalhes fazem parte de uma conversa profissional que vai ter fundamento suficiente para ser formativa. Como afirma Timperley (2015) um dos disparadores de conversas profissionais formativas são os contextos envolvidos.

As necessidades formativas dos iniciantes apresentaram-se de diferentes formas ao longo das conversas profissionais. Como uma via de mão dupla: ora as demandas eram apresentadas pelos PIs, ora eram fruto das percepções e expertise dos mentores, como se observa a seguir:

Olá, Atalaia! Tudo bem? Que bom que gostou do texto sobre o planejamento! Quando fiz a leitura de seu texto, percebi que você organiza suas atividades no decorrer da semana, mas não tem o hábito de elaborar um planejamento sistematizado. Estou certa? (Feedback, diário PI Atalaia, Mentora Teresina , 2018).

Minhas aflições com esse período se relacionam principalmente em como conduzir a disciplina ao longo do tempo. Pesquisei diferentes livros didáticos e percebi que eles estruturam o conteúdo de ciências de maneiras completamente diferentes. Alguns livros deixam de abordar determinados conteúdos, enquanto outros deixam de abordar outros. Fico inseguro em optar por excluir um ou outro conteúdo; porém, tenho seguido uma estruturação que mistura diferentes materiais de acordo com o que penso ser adequado ensinar em determinada turma (Diário, PI Atalaia, 2018).

O PHM não adotava um currículo pré-estabelecido de formação para os PIs, até porque não se tratava de um curso. Logo, as atividades eram desenvolvidas respeitando os contextos e necessidades de cada iniciante. Assim, os mentores possuíam autonomia para desenvolver as práticas de mentoria. Para isso, precisaram desenvolver uma escuta sensível e um olhar crítico ao longo das interações, por essa razão solicitavam uma descrição detalhada dos contextos de trabalho ou faziam

perguntas específicas. O intuito era ter uma visão ampla da situação dos PIs e elaborar uma intervenção personalizada.

Sobre as necessidades formativas, Vaillant e Marcelo (2009) assinalam que podem estar relacionadas a diversos aspectos da profissão docente como: modelos de práticas pedagógicas, gestão de classe, às habilidades de ensino, à capacidade de tomar decisões frente aos desafios instrucionais, processos, avaliativos, articulação entre teoria e prática dentre outros.

As necessidades formativas podem advir das representações que os sujeitos depreendem seus contextos específicos: das suas realidades. Portanto, elas se manifestam conforme as situações apresentadas, de modo singular, e nem sempre representando um coletivo (Cesário; Anunciato, 2024). Nesse cenário se assenta a mentoria, um tipo de acompanhamento pensado para uma situação em particular.

O estudo de Cesário e Anunciato (2024) destaca que a identificação contínua das necessidades formativas dos professores é crucial no planejamento e execução da formação continuada. Ao longo do plano de ação, a detecção de novas necessidades, após a implementação de ações iniciais, permite reorientar objetivos e conteúdos, fornecendo informações essenciais para tomadas de decisão mais assertivas. Embora a mensuração seja um desafio, essa análise auxilia na criação de processos mais eficazes e qualificados, promovendo o desenvolvimento de saberes relevantes para a prática pedagógica.

As conversas profissionais demonstraram ser um espaço seguro para os professores iniciantes relatarem momentos de realização profissional e de frustração diante de sua atuação nas salas de aula de EJA. Como parte da intensa jornada de um professor iniciante, existe um turbilhão de emoções causadas pelo ambiente, muitas vezes, incerto das salas de aula, visto que, comumente, não há um ambiente de colaboração no espaço escolar que visem a formação dos principiantes. Nesse cenário, o PHM foi esse terceiro espaço - entre a universidade e a escola (Nóvoa, 2019) - que buscou o desenvolvimento desses profissionais de forma construtivo-colaborativa.

Destaca-se que os mentores buscaram estabelecer relações de confiança com os PIs, conduzindo as conversas sempre numa perspectiva formativa. Sem julgar em tons depreciativos as atitudes dos PIs, mas buscando olhar com as lentes de alguém que já passou por situações semelhantes e vê-los como profissionais ainda em

formação cuja base de conhecimento para o ensino está sendo construída processualmente.

Base de conhecimento para o ensino nas conversas profissionais: foco nos PIs

A base de conhecimento para o ensino compreende o conjunto de conhecimentos específicos do professor para ensinar construídos de formas diversas e provenientes de diferentes fontes (Shulman, 1987; Mizukami, 2004). No caso dos professores ela pode ser mais robusta ou incipiente, dependendo da fase da carreira.

Ao longo das conversas profissionais é possível identificar os conhecimentos mobilizados pelos iniciantes. Nos excertos abaixo, o conhecimento específico do conteúdo é explicitado. Cada um dentro do seu contexto: alfabetização de adultos, no contexto da professora Maramar, pedagoga; e parasitoses, no contexto do professor Atalaia, licenciado em biologia.

No momento minha turma foi quase toda renovada, alguns tiveram bom avanço e por isso voltaram as suas turmas de origem, outros chegaram com extrema dificuldade na leitura e escrita. acredito que as músicas da SD 'Cantando e Aprendendo na Sala de aula' possa aprimorar os alunos que estão apenas com problemas ortográficos como também aqueles que estão muito próximos da hipótese alfabética (AVA - sala de acompanhamento, PI Maramar, 2018).

O conteúdo de "Parasitoses", e achei que seria uma boa estratégia utilizar o **mapa conceitual** para sumarizar as informações que trabalhamos referente a essa temática. Realizei o procedimento semelhante ao utilizado para o primeiro termo, preparando um esquema previamente em casa, e buscando direcionar os alunos com perguntas para construirmos coletivamente esse esquema na lousa (Atividade 3, PI Atalaia, 2018).

No caso do excerto do PI Atalaia, verifica-se a intersecção entre dois tipos de conhecimentos: o específico e o pedagógico do conteúdo. O conteúdo específico de parasitoses foi revisado por meio da construção de um mapa conceitual. A atividade foi pensada para revisar o conteúdo. Conforme os estudos de Shulman (1987) O conhecimento pedagógico do conteúdo é produzido pelo professor durante os processos de ensino e aprendizagem. Sua relevância reside nisto: o protagonismo do professor na construção de novos conhecimentos. Da mesma forma ocorreu com a PI Maramar, pois ela utilizou uma sequência didática, constituída com uma lógica própria, pensada a partir de um objetivo prévio para ensinar os discentes a ler e

escrever.

Em outros pontos das conversas o conhecimento pedagógico geral é identificável por meio de falas que se relacionam a organização escolar, o currículo, o conhecimento dos alunos, da comunidade escolar:

Alguns passaram mais de cinco décadas fora da escola! Alguns chegam a nós semialfabetizados, e outros sem nem mesmo conhecer as letras. Os mais novos costumam acompanhar o conteúdo de forma mais fácil, provavelmente porque são de uma geração que é naturalmente mais dinâmica e mais atendida, enquanto os mais velhos têm mais dificuldades. De forma geral, o motivo principal para o abandono aos estudos é a necessidade de trabalhar, desde cedo, para ajudar em casa. Algumas mulheres relatam que pararam de estudar para ajudar a mãe em casa, ou porque o pai decidiu impedir a continuação dos estudos (Atividade 2.1, PI Atalaia, 2018).

Voltando ao trabalho sobre a Proclamação da República, o produto final foi um mural com os rostos de todos os presidentes, com o tempo de mandato e o período da República que o mesmo pertencia. Em sala discutimos sobre algumas questões, onde houve maior interesse dos alunos, entrou em pauta também sobre a corrupção, incluindo lavagem de dinheiro e alta tributação, e com todo esse assunto levou ao inevitável tema: por que a justiça só é aplicada para pobre?" (Diário, PI Maramar, 2018).

O Conhecimento Pedagógico Geral (Shulman; 1987; Mizukami, 2004), representa o conjunto de saberes do professor que é aplicável a diversas disciplinas e contextos de ensino. Esta categoria enfoca os princípios e estratégias de ensino mais amplos, incluindo o domínio das técnicas de gestão e organização da sala de aula, o conhecimento das teorias de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, e as abordagens gerais de avaliação. Distinguindo-se do conhecimento específico da matéria, mas sendo essencial para o bom exercício da docência.

Destaca-se ainda que os docentes apresentaram uma predisposição para uma educação transformadora com vistas à justiça social. Esse aspecto é fundamental para que o ensino, especialmente na EJAI, possa ter sentido de mudança na vida dos alunos, que são sujeitos inseridos em um contexto de injustiça social.

Reflexão na docência: evidências de reflexividade nas conversas profissionais com o foco nos PIs

É consensual que a reflexão consiste em um efetivo dispositivo de formação

nos processos de desenvolvimento profissional docente. Seu potencial formativo reside nos processos de análise criteriosa das práticas e na continuidade das aprendizagens, dentre outros aspectos já discutidos previamente nesta tese.

Considerando as proposições de Hatton e Smith (1995) sobre o tema, analisam-se as conversas profissionais escritas sobre a perspectiva dos níveis de reflexão.

Escrita Descritiva

Os excertos abaixo são exemplos de escrita descritiva.

[...] pude notar avanços, sim, bem embora em escalas diferentes, mas todos absorveram muito bem a sequência que, felizmente, consegui terminar antes que algum saísse da medida (Sala de acompanhamento, PI Maramar, 19/06/ 2018).

Há dificuldade também para lidar com os diferentes níveis de conhecimento dos alunos dentro de uma mesma turma (Sala de acompanhamento, PI Atalaia, 19/06/2018).

A narração descritiva consiste no registro de eventos cujas ações são apresentadas sem uma justificativa explícita. Trechos desse tipo de narração se concentram na descrição minuciosa da situação e de seu contexto. Eles detalham o desenrolar da trama e as ações dos personagens envolvidos, priorizando a exposição dos fatos em detrimento da apresentação de suas motivações. Este tipo de escrita foi predominante nas conversas profissionais. Ela importante para dar contexto. Pensando nos processos reflexivos como ações complexas e processuais, a escrita descritiva permite reestruturar e reorganizar as ideias, podendo conduzir a uma reflexão mais complexa.

Reflexão descritiva

A descrição reflexiva é uma modalidade descritiva que incorpora um esforço de reflexão, pois seu objetivo é oferecer justificativas para as ações. Essas justificativas podem ser baseadas tanto no juízo pessoal quanto em referenciais teóricos (literatura). Ela se distingue por reconhecer diferentes pontos de vista e, de acordo com Hatton e Smith (1995), apresenta-se de duas maneiras principais: centrada na perspectiva pessoal ou no reconhecimento de múltiplos fatores.

Uma coisa que não compreendo bem também é porque os alunos seguem se rebelando contra o corpo docente: **na minha visão**, somos todos bastante compreensíveis e estamos sempre buscando o diálogo para facilitar a convivência. **Imagino que isso** deva acontecer porque, para eles, ainda somos vistos como um braço da “autoridade” que eles estão tão acostumados a se rebelar (Sala de acompanhamento, PI Atalaia, 19/06/ 2018).

As expressões em destaque do excerto acima demonstram justamente as intenções do PI de explicar as atitudes dos discentes a partir de sua perspectiva, complementando, possíveis causas externas.

Reflexão dialógica

Caracterizada como um discurso consigo mesmo, a reflexão dialógica é o processo de retornar aos fatos para examinar diferentes alternativas, visando levantar e explicar hipóteses. Assim como outros níveis de reflexão descritos por Hatton e Smith (1995), ela se apresenta sob duas formas principais: focada em julgamentos pessoais ou no reconhecimento de múltiplos fatores.

Foi uma semana emocionalmente instável em que **me perguntei** diversas vezes se o meu trabalho estava sendo feito de uma maneira eficiente, **questionei muito a minha vida profissional**, chegando quase ao ponto de desistir por conta da insegurança e minha possível ineficiência (Diário do professor iniciante, PI Maramar, 21/08/2018).

Por tudo que já expus, acho que fica evidente também que eu não conheço direito esses alunos, nem seus tempos e espaços não escolares. **Considero que isso é fruto de muitos fatores**: minha dificuldade natural de me aproximar de pessoas (exige bastante tempo); a falta de identificação que tenho com eles, **pois vim de um ambiente bastante diferente** e ainda não tive tempo de me inserir completamente no ambiente deles; [...] (Atividade 1.2, PI Atalaia, 02/04/2019)

Os excertos acima demonstram como os Pis tentaram fazer esse diálogo interno na busca por respostas acerca da realidade que estavam vivenciando e dos próprios rumos que levariam na profissão. Os usos das expressões: “me perguntei”, “questionei muito minha vida profissional”, “considero que isso é fruto de muitos fatores”, “pois vim de um ambiente bastante diferente”, revelam como os iniciantes, por meio das conversas profissionais, promoviam julgamentos pessoais e tentavam encontrar razões ou explicações num movimento reflexivo.

Reflexão crítica

O excerto seguinte é a continuação do anterior. Nessa conversa profissional, o PI transita entre os níveis de profundidade reflexiva. Inicia com um processo dialógico e sucede numa perspectiva mais crítica, partindo de julgamentos pessoais e do reconhecimento de múltiplos fatores para uma percepção de uma realidade situada em um contexto político e sócio-histórico:

[...] e a dificuldade que a maioria deles tem em se abrir e mostrar vulneráveis para as chamadas “**figuras de poder**”, como no caso dos professores. **Muitos ainda nos veem como a representação da autoridade na sala de aula**, e por isso se rebelam e não confiam o suficiente em nós para nos deixar ajudá-los da maneira como gostaríamos. Por fim, acredito sim que seja possível contribuirmos para a construção de uma escola flexível, em conjunto com todos os atores que participam da escola.

Conforme Hatton e Smith (1995) a Reflexão Crítica é a forma mais sofisticada de reflexão, que transcende os aspectos pessoais e profissionais ao situar as ações de um indivíduo em um contexto socio-histórico e político-cultural mais amplo. Ela exige que o profissional analise como relações de poder, estruturas institucionais e vieses históricos influenciam suas práticas e decisões. Seu foco não é apenas o que aconteceu, mas o porquê, dentro de uma estrutura social maior.

Portanto, os processos reflexivos foram identificados nas interações, com uma menor ocorrência dos níveis mais complexos. Isso ocorre porque a reflexão é um processo que exige análise, escrutínio e, portanto, tempo para que se desenvolva. Foi necessário um contínuo de interações para os mentores poderem estimular os processos reflexivos nos PIs.

Nesse sentido, destaca-se a importância, da figura do mentor nos processos de promoção da reflexão docente. O mentor, um profissional com mais de 10 anos de exercício da docência, deve possuir formação específica para poder exercer a função de formador com respaldo teórico-prático que dê subsídios nos processos de ensinar a ensinar (Souza; Reali, 2020).

Ensinar a ensinar é uma tarefa complexa que implica a articulação de conhecimentos experienciais e outros específicos acerca do desenvolvimento profissional docente, em especial da formação de adultos.

Ao longo das intervenções da mentora Teresina nas conversas profissionais é possível identificar seus processos de tomadas de decisões nas ações de mentoria. Portanto, na análise a seguir, identificam-se os processos de raciocínio pedagógico da mentora no PHM.

Ensinar a ensinar: base de conhecimentos e raciocínio pedagógico da mentora Teresina

Os casos analisados evidenciam a intervenção de dois mentores, Delta e Teresina. No entanto, devido ao curto período de participação do mentor Delta no programa e à menor quantidade de interações que ele produziu, a análise será conduzida com base nos dados da mentora Teresina, que trabalhou por mais de seis meses em colaboração com os PIs, dando prosseguimento ao trabalho de Delta.

A partir das análises das conversas profissionais da mentora, foi possível observar elementos de sua base de conhecimentos e do raciocínio pedagógico de formadora. Considerando o mentor na função de formador, seu desenvolvimento profissional e atuação se iniciam na base de conhecimento para o ensino (Shulman, 1987). Essa base é subsequentemente expandida pela sua responsabilidade central, que é ensinar a ensinar (Silva; Souza, 2021; Gobato; Reali, 2017). É importante notar que, nesse processo de instrução sobre o ensino, a base de conhecimento inicial é ativada e enriquecida por meio do raciocínio pedagógico (Shulman, 1987).

Em sua pesquisa de doutorado, Alarcon (2024) desenvolveu um estudo de caso acerca da base de conhecimentos para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico de uma mentora do PHM e produziu análises relevantes sobre os processos que envolvem ensinar a ensinar. Com base nos apontamentos e contribuições da referida investigação (Alarcon, 2024), foi possível fazer também uma análise dos processos da mentora Teresina.

O conhecimento específico da matéria compreendeu, majoritariamente, o conhecimento sobre alfabetização e letramento de adultos. Os PIs não apresentaram outras demandas relacionadas a conteúdos específicos das matérias para a mentora Teresina.

Concernente ao conhecimento específico da mentoria é possível dizer que englobou conhecer as necessidades formativas dos PIs; sobretudo os conhecimentos acerca das metodologias de ensino aplicadas à EJAI; ensinar estratégias de como

conhecer melhor o público alvo da EJA; ensinar como planejar aulas e a importância do planejamento; ensinar estratégias de gestão das turmas.

Conhecimento pedagógico geral foi explicitado por meio das estratégias utilizadas para ensinar os conteúdos aos PIs, sempre considerando seu contexto de atuação, os seus alunos e as necessidades e características. Nesse aspecto, foram considerados princípios específicos da formação de adultos, em especial de professores, tais como o uso de narrativas, a promoção da reflexão, a promoção de atividades contextualizadas e personalizadas. Assim, o conhecimento pedagógico geral abrangeu tanto os tópicos a serem ensinados quanto os modos para ensiná-los, considerando o contexto da PI e a realidade de seus estudantes.

Conhecimento pedagógico do conteúdo da mentoria esteve presente nos processos relacionados aos modos de ensinar a ensinar decorrentes do próprio raciocínio pedagógico da mentora. A expertise demonstrada englobou o conhecimento dos recursos digitais (ferramentas, propósitos e características), a habilidade de promover engajamento (interações e atividades relevantes) e a capacidade relacional (escrita atenciosa e estabelecimento de laços afetivos para manter os PIs). Igualmente importante foi a investigação constante das demandas e do contexto da iniciante. Este conjunto de habilidades transcende a simples transmissão de conteúdo, configurando-se como uma base de conhecimentos para a mentoria em construção que facilitou a estruturação de representações didáticas.

Ao retomar o processo de raciocínio pedagógico, percebe-se que as conversas profissionais possibilitam a percepção de como a mentora desenvolveu seu raciocínio pedagógico junto aos PIs. Durante as interações, as trocas de informações e os conhecimentos acerca dos contextos e demandas formativas dos PIs foi alimentando a base de conhecimento para a mentoria e fornecendo as primeiras compreensões que foram alimentando o raciocínio pedagógico.

As análises mostraram que as etapas do RP não foram lineares, mas não se espera que sejam, pois envolvem pensamentos complexos. Acrescenta-se também que a mentora estava em um processo contínuo de formação, onde havia espaço para a avaliação e reflexão das ações de mentoria, dando continuidade ao seu raciocínio pedagógico em momentos diferentes. Diante disso, sua base de conhecimentos para a mentoria estava em constante processo de construção e ampliação. Um conhecimento complexo, com uma expertise específica acerca dos

processos de ensinar a ensinar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas até aqui, revelam aspectos pertinentes acerca dos processos de mentoria mediados por conversas profissionais e sobre o desenvolvimento profissional docente de professores trabalham colaborativamente na mentoria.

Em resumo, o PHM, contexto de realização da pesquisa proposta, foi um programa que buscou a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e experientes por meio da mentoria. Esse processo de acompanhamento de um docente principiante por um mais experiente desencadeou processos interativos intencionais que valorizavam as trocas entre os pares em uma perspectiva horizontal das relações; o diálogo entre as diferentes gerações profissionais; a construção colaborativa dos conhecimentos; a reflexão coletiva; a valorização dos conhecimentos práticos construídos no âmbito escolar, dentre outros aspectos que foram exitosos para o desenvolvimento dos professores envolvidos (Marini; Barros; Reali, 2023).

O PHM consiste em um exemplo de programa de mentoria para a sociedade, por propor uma iniciativa de formação de professores iniciantes que, usualmente, são deixados à sua própria sorte quando concluem a graduação e assumem uma sala de aula. O programa valoriza os conhecimentos de professores que já são atuantes nas redes de ensino e que possuem experiência docente nos diversos níveis e modalidades educacionais. Essa valorização demonstra que os conhecimentos produzidos nas escolas devem ser fonte de formação para os iniciantes. Além de conceber as instituições de ensino não como mero local de aplicação de conhecimentos, mas da construção de outros novos (Reali *et al.*, 2008; Reali; Souza; Anunciato, 2023).

A pertinência da formação dos professores experientes para a atuação como mentores — formadores — reside no fato de que ensinar a ensinar é uma atividade complexa que demanda conhecimentos específicos sobre o ensino de adultos, a promoção dos processos reflexivos e metodologias apropriadas para cada contexto de atuação principiante. Em virtude disso, cada professor experiente do PHM passou por formações durante a extensão do programa, pois somente a comprovada

experiência no magistério não garante a preparação para ser um formador (Barros, 2022).

Acrescenta-se que início da docência é um período do desenvolvimento profissional que necessita de investimento em diferentes frentes. No aspecto pessoal, o professor deve compreender que seu processos de aprendizagem são contínuos, portanto, deve assumir a responsabilidade de sempre buscar novas formações e conhecimentos. Do ponto de vista político, o Estado deve se responsabilizar pela formação de professores nas diferentes fases que compreendem a carreira, garantindo políticas públicas que fomentem o desenvolvimento profissional docente. No quesito profissional, as escolas também têm um papel crucial nos processos formativos docentes. Ao criar uma cultura de colaboração e formação, o ambiente escolar pode, e deve ser, lócus de cultivo e implementação de processos formativos permanentes (Marcelo; Vaillant, 2015).

Considerando a fase da carreira, os PIs Atalaia e Maramar enfrentaram dificuldades, que infelizmente são típicas da profissão, mas demonstraram o senso de responsabilidade com a profissão docente ao buscarem por apoio no PHM. Foi necessário aos PIs desenvolver a compreensão de que a carreira do professor inclui sucessos e fracassos. Nos momentos difíceis, é essencial reconhecer os desafios a serem enfrentados e avaliados, buscando formas de corrigir e de aprender com eles. É crucial identificar os fatores que levaram ao fracasso e entender que a prática deve ser ajustada (Migliorança, 2010). Cabe ressaltar que o ambiente escolar em que atuavam não tinha uma forte cultura de colaboração. Por essa razão, a importância do PHM ter uma linha de atuação centrada na escola, visto que a mentoria sempre partia de situações e problemas originados no cotidiano da sala de aula.

Os PIs que produziram os dados da pesquisa estavam comprometidos não só com o PHM, mas com a educação de seus estudantes. A busca por desenvolvimento profissional e o desejo de promover aprendizagens nos discentes já diz muito sobre o empenho e dedicação com o magistério. Isso revela o compromisso político desses docentes em promover uma educação de qualidade e transformadora para os estudantes da EJAI.

Uma das características mais marcantes da EJAI é a diversidade do público-alvo, que abrange adolescentes, jovens, adultos e idosos, muitas vezes oriundos de camadas populares e com trajetórias de vida e experiências ricas e variadas. Essa

heterogeneidade exige uma abordagem pedagógica flexível e diferenciada, que reconheça os saberes prévios dos estudantes e os integre ao currículo formal. Essas características ficaram evidentes na caracterização das turmas descritas pelos PIs Atalaia e Maramar. Atalaia atuava em um contexto escolar convencional, com jovens estudando no período diurno e adultos e idosos no período noturno. Maramar atuava com jovens privados de liberdade em um contexto ainda mais complexo estigmatizado.

A EJAI, frequentemente relegada a uma posição marginalizada no contexto educacional brasileiro, clama por uma valorização que transcenda a retórica e se materialize em políticas públicas consistentes. Conforme apontam análises acadêmicas (Fernandes, 2013; Ferrari, 2025), a EJAI possui um papel reparador, equalizador e qualificador insubstituível, representando o direito fundamental à educação para aqueles que foram historicamente excluídos do sistema de ensino na idade adequada.

Tratar a EJAI como uma modalidade secundária não apenas nega a dignidade e a experiência dos seus estudantes, que buscam nela uma chance de ascensão social e de maior participação cidadã, mas também perpétua o ciclo de desigualdade social. A valorização efetiva da EJAI exige investimento prioritário em formação continuada e específica para os professores, material didático contextualizado, infraestrutura adequada e o reconhecimento dos saberes que o aluno adulto traz de sua vivência, transformando-a, de fato, em um instrumento de emancipação e transformação social (Silva, 2021).

Analisando na intersecção entre EJAI e início da docência nos estudos de caso apresentados nesta tese percebe-se que a inserção profissional dos professores Atalaia e Maramar foi desafiadora, pois estiveram envolvidos em situações extremamente complexas e difíceis para um professor que está iniciando. Sem apoio institucionalizado, enfrentando a solidão e inúmeras inseguranças. Nesse cenário, um professor experiente possui uma base de conhecimentos mais ampla e pode estar municiado com mais estratégias e mais segurança para lidar com as dificuldades.

Ao vislumbrar o percurso da pesquisa, é crucial retomar os objetivos da tese e verificar se os resultados apresentados alinham-se com o que foi inicialmente proposto. O Primeiro objetivo — *descrever e caracterizar as conversas profissionais entre mentora/mentor e professores iniciantes* — foi essencial para estruturar os

dados e conhecer como os profissionais conduziram as interações, perceber quais elementos eram característicos de um processo complexo, desvelando objetivos, intenções e perspectivas entre mentores e PIs.

O segundo objetivo — *Identificar conhecimentos e processos reflexivos produzidos por meio das conversas profissionais* — possibilitou a explicitação dos conhecimentos e dos processos reflexivos entre mentores e PIs, demonstrando que as conversas profissionais são distintas de outros tipos de interação. Isto porque envolvem mobilizar conhecimentos específicos da docência. Destaca-se que os conhecimentos dos mentores explicitados nas conversas profissionais revelam sua *expertise* e demonstram elementos relevantes para compreender como a base de conhecimentos dos formadores se desenvolve por meio da mentoria. Em especial como promovem as reflexões nos PIs e como articulam as ações de mentoria.

O terceiro objetivo — analisar como as conversas profissionais possibilitaram a construção de conhecimentos — Depois da identificação dos conhecimentos, esse objetivo está relacionado aos processos envolvidos na construção dos conhecimentos e da reflexão ao longo das conversas profissionais. Nesse sentido, esteve relacionado ao “como” os conhecimentos foram construídos. Destaca-se que as conversas profissionais envolveram: o compromisso coletivo com a formação dos PIs e com a aprendizagem dos discentes; negociação de significados entre as díades; o cultivo de uma relação de confiança; descrições detalhadas dos contextos de trabalho dos PIs; formação continuada dos mentores; intencionalidades nas interações; espaço e tempo para o aprofundamento das conversas; personalização das ações de mentoria.

O quarto objetivo específico — explicitar os processos de raciocínio pedagógico de uma mentora ao longo das conversas profissionais — com o foco na mentora, buscou evidenciar os processos de raciocínio pedagógico da mentora para desenvolver as ações de mentoria direcionadas aos PIs. Esse objetivo revelou como a mentora organizou seu pensamento para ensinar a ensinar. A sistematização desses processos oferece subsídios que colaboram para conhecer e organizar um conhecimento tácito.

As ações focadas no alcance dos objetivos específicos permitiram a realização do objetivo geral do estudo - analisar e compreender os processos de construção de conhecimentos de professores iniciantes em conversas profissionais com mentores -

, que julgamos ter sido atingido através da abordagem metodológica escolhida. Desse modo, retomando as questões de pesquisa apresentadas inicialmente: **quais conhecimentos foram construídos por professores iniciantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) por meio das conversas profissionais empreendidas no processo de mentoria? Quais as características das conversas profissionais? Como as conversas profissionais denotam processos reflexivos dos professores iniciantes? Como revelam o raciocínio pedagógico de uma mentora?**, constatamos que ao longo da realização da investigação foi possível responder essas questões.

Isto porque, por meio da participação no PHM, os docentes principiantes deram continuidade aos seus processos de desenvolvimento profissional. Assim, a base de conhecimentos para ensino foi ampliada e constantemente reformulada mediante as ações de mentoria implementadas pelos mentores. As conversas profissionais demonstraram ser um espaço de formação profícuo para os iniciantes. A união das díades em prol de um propósito comum criou um ambiente preparado a construção de uma comunidade de aprendizagens.

As conversas profissionais caracterizavam-se por conter conhecimentos complexos relacionados, ao conteúdo específico, à pedagogia e aspectos gerais que envolvem a docência e seus espaços. A empatia também foi um elemento presente nas conversas profissionais, principalmente nas falas dos mentores que se identificavam com as narrativas dos PIs e lhes apresentavam direcionamentos, exemplos, e palavras de incentivo para auxiliar na superação das dificuldades.

Por meio das conversas profissionais, os mentores estimulavam os PIs a refletirem sobre suas práticas, concepções e posturas. Assim, uma das características era a presença constante de questionamentos direcionados aos PIs buscando não só compreender melhor os contextos relatados por eles, mas também desvelar o que estava nas entrelinhas das conversas e promover estágios mais profundos da reflexão.

As necessidades formativas dos PIs também tornavam-se explícitas nas conversas profissionais. Considerando que o PHM era um programa voltado para o desenvolvimento profissional docentes, as interações entre as díades eram o meio pelo qual as necessidades eram identificadas e explicitadas. Em certos momentos os PIs traziam uma demanda formativa específica, em outros, os mentores tinham que

avaliar continuamente os PIS e perceber necessidades formativas que precisavam de intervenção.

As conversas profissionais demonstraram ser uma experiência de grande potencial formativo. Assim como salienta Rodgers (2002) acerca das experiências na continuação das aprendizagens, professores iniciantes conectam suas experiências com as dos mentores, com os materiais de estudo do PHM, e ações de mentoria, dando a possibilidade de construir novas rotas de aprendizagens e ressignificando experiências em novos conhecimentos.

Os processos reflexivos também foram identificados nas conversas profissionais. Considerando os níveis de reflexão propostos por Hatton e Smith (1995), foi possível detectar os quatro tipos de escrita proposto pelos autores. Os níveis mais rasos de escrita (escrita descritiva e reflexão descritiva) foram predominantes nas conversas profissionais. Enquanto os níveis mais profundos (reflexão dialógica e reflexão crítica) foram menos encontrados. Isso ocorre porque a reflexão é um processo complexo de ser empreendido. Foi necessário investir tempo e conhecimentos nas mentorias para que os níveis mais profundos de reflexividade fossem alcançados. Hatton e Smith (1995) explicam que a reflexão crítica necessita de aprofundamento teórico para ser alcançada. Por essa razão é necessário investir na formação de professores iniciantes para alcançarem formas mais avançadas de reflexão crítica.

Diante do exposto, as conclusões derivadas desta pesquisa reiteram e sustentam a tese apresentada inicialmente de que as interações entre mentores e iniciantes do PHM constituem conversas profissionais que promovem a construção de conhecimentos para o desenvolvimento profissional da docência. Esse processo de construção de conhecimentos deve ser contínuo e colaborativo, considerando experiências individuais e dos pares; a disposição para continuar aprendendo mesmo após o fim da graduação.

Marcelo (2009) ressalta a necessidade de os docentes desenvolverem a aprendizagem contínua para responder às complexas dinâmicas sociais. Esta abordagem esclarece que a proficiência profissional não é um resultado automático do tempo de serviço, mas sim de dedicação constante. A mera acumulação de experiência é insuficiente; é a reflexão deliberada sobre a própria prática pedagógica que permite ao docente caminhar de principiante para experiente, aliando

conhecimentos e reflexão.

A colaboração entre professores experientes e principiantes pode ser uma forma efetiva de promover o desenvolvimento profissional docente em diferentes fases da carreira, valorizando os conhecimentos numa perspectiva não hierarquizada. Os conhecimentos de ambos são de naturezas distintas, no entanto, são igualmente pertinentes. Professores experientes demonstram competências mais complexas e um controle estratégico dos processos, em oposição à abordagem mais automatizada dos iniciantes. Adicionalmente, os experientes possuem uma base de conhecimentos mais ampla, organizado numa estrutura profunda e com múltiplas conexões, contrastando com o conhecimento incipiente dos principiantes. Destaca-se ainda que, comumente, os docentes experientes analisam problemas recorrendo a representações abstratas e a um vasto repertório mental, enquanto os principiantes tendem a focar-se no conteúdo concreto da situação (Marcelo, 2009).

Nesse cenário de colaboração, entra a mentoria. O desenvolvimento profissional de educadores em começo de carreira pode ser efetivamente impulsionado por estratégias formativas como a mentoria. Essa abordagem, vista como uma iniciativa valiosa para os processos de indução docente, estrutura-se na relação de apoio entre novatos e veteranos. Nela, professores experientes, designados como mentores, disponibilizam aos seus colegas iniciantes um arsenal de conhecimento personalizado, orientação e suporte (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008; Wong, 2020).

A função do mentor é a de um formador, que se vale de sua ampla trajetória em múltiplos contextos para facilitar a integração e o desenvolvimento do novo profissional. Ele oferece assistência para o iniciante compreender as complexidades do ecossistema escolar — desde a cultura institucional até o gerenciamento da sala de aula e as metodologias pedagógicas. Conforme apresentado nas díades analisadas, a mentoria revela-se como uma ferramenta poderosa para a formação de professores.

Ao propiciar formação contextualizada considerando um processo maior e auxiliar na resolução de problemas emergentes, o mentor orienta o principiante a superar os desafios iniciais e formativos, promovendo um desenvolvimento de profissional mais eficiente e seguro. Fundamentada na partilha personalizada de saberes, essa interação é um pilar na consolidação de docentes comprometidos, por

impulsionar a construção do conhecimento profissional (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008; Wong, 2020). Assim, os PIs desenvolvem-se em uma fase de aprendizagens intensas, e os mentores aprendem a ser formadores em um processo marcado pela reciprocidade.

Diante disso, ressalta-se a importância de políticas públicas voltadas programas de indução para o acompanhamento de professores em início de carreira com intuito dar continuidade ao desenvolvimento profissional docente, considerando todas as características e as condições objetivas de trabalho dessa fase. Além disso, investir na formação de professores experientes como mentores, pois possuem conhecimentos e experiências que podem ser valiosos para a formação dos iniciantes.

Nos processos de formação dos professores iniciantes por meio da mentoria, as conversas profissionais mostraram-se como ferramentas de promoção da colaboração, da reflexão, da partilha de conhecimentos, da empatia, da construção de novas aprendizagens. Essas características evidenciam a importância de iniciativas de indução com estratégia formativas que focam na construção colaborativa dos conhecimentos.

A partir das evidências discutidas nesta tese, emergem duas frentes fundamentais para a expansão do campo da mentoria docente. Primeiramente, propõe-se a realização de uma pesquisa-intervenção voltada especificamente para a formação de mentores, com o intuito de sistematizar processos de desenvolvimento do raciocínio pedagógico da mentoria e validar dispositivos formativos que qualifiquem a mediação nas conversas profissionais. Em segundo lugar, sublinha-se a necessidade de investigar a mentoria de professores iniciantes em contextos e modalidades específicas, tais como a Educação Especial e a Educação do Campo, por exemplo. Tais estudos permitiriam compreender como as bases de conhecimento e as necessidades formativas se reconfiguram diante das singularidades pedagógicas e socioculturais dessas modalidades, ampliando o alcance da mentoria para além dos contextos de ensino regular e fortalecendo a indução docente como uma política de equidade educativa.

Ao retomar e avaliar minha trajetória acadêmica na UFSCar considero que aprendi assuntos pertinentes para a formação de professores e para a pesquisa em Educação. Os estudos sobre o desenvolvimento profissional da docência foram

profícuos para que eu possa atuar na Educação em suas diversas facetas. Meu objetivo é atuar ativamente na formação docente. Trabalhar junto aos professores e considerar as especificidades das etapas da carreira, articular teoria e prática, integrar formação inicial com formação continuada e, principalmente, focar na etapa de inserção profissional com ênfase nos programas de mentoria.

Saliento que a construção dessa pesquisa envolveu aprender os processos relativos da pesquisa acadêmica como a realização da pesquisa do Estado do Conhecimento, a sistematização de um grande volume de dados, a apreensão da técnica de Análise de Prosa, o manuseio do *software* Atlas.ti, bem como o aprimoramento da Escrita Científica. Todos esses processos relativos à investigação relacionaram um grande esforço cognitivo e físico que foi produtivo para minha formação como pesquisadora. Destaco a persistência, o foco e atenção na produção de uma pesquisa. As leituras realizadas para as aulas e para a escrita me ajudaram a desenvolver uma base teórica relevante acerca da formação docente. Planejo continuar minha trajetória profissional na docência e na pesquisa científica com compromisso, responsabilidade, empatia e ética. É gratificante chegar na finalização e perceber o quanto pude aprender, crescer e avançar.

Nesta fase, com ares de conclusão, retorno à epígrafe que está no início deste estudo:

Gosto de ser gente porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. ... Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente (Freire, 2015a, p.52).

Ser humano significa estar em constante construção e aprendizagens. Diante das circunstâncias que nos limitam, devemos optar pela autonomia e transformação, reconhecendo que somos seres incompletos e cientes de que o aprendizado se estabelece ao longo da vida. A finalização desse trabalho, que aponta ser o fim do doutorado, é apenas o começo de uma nova trajetória como professora e pesquisadora em que pretendo deixar minha contribuição para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Jéssica Francine Ferreira da Silva. **Elementos da base de conhecimentos e processos de raciocínio pedagógico de uma mentora iniciante de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em início de carreira**: um estudo de caso. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20994>.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 130–149, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aaxfp4kQ0FY&list=RDGMEM2VClgaiSqOfVzBAjPJm-ag&index=2>. Acesso em 18 mar. 2024.

ARAÚJO, Natália Maria de. **A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/16240>

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Adonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 05 set. 2025

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jul. 2024.

ASSIS, M. V. L. de; SILVA, K. A. C. P. C. da. Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Formação inicial de pro-fessores: desafios e possibilidades. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e37/1–22, 2025. DOI: 10.5902/1984644485979. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85979>. Acesso em: 2 jan. 2026.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/ MEC/Unesco, 2006, p. 18-32.

BACILA, M. S. Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente. **Revista Transmutare**. Curitiba, v. 5, e2013086, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/13086>. Acesso em 16 jan. 2024.

BAR, Maira Vanessa; STRIEDER, Dulce Maria; MALACARNE, Vilmar. **Análise da fala dos professores de ciências biológicas licenciatura quanto a sua atuação com a EJAI nas disciplinas licenciadas.** Artigo. UNIVERSIDADE CESUMAR, 2017. Disponível em: rdu.unicesumar.edu.br, <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/1572>. Acesso em 14 abr. 2025.

BARROS, Bruna Cury de. **Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17216>.

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13946>.

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Caminhos da docência: um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente de uma professora da Educação Básica.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19275>.

BELMAR, Cesar Cristiano; WIELEWSKI, Gladys Denise. A formação do professor como educador de jovens e adultos: uma investigação nos projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em matemática de instituições de ensino superior públicas da região amazônica. **Revista Prática Docente**, São Luís, v. 3, n. 1, p. 107-124, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p107-124.id177. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/603>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRAGA, F.; MELLO, R. R.; BACHEGA, Denise. A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–21, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16597.042. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16597>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRAGA, F. M.; REALI, A. M. de M. R.; CESÁRIO, P. M.; CASTRO, M. M. de. Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 712–730, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8654946. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654946>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja 2018. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2018. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE: Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em 06 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRITT, M. S.; IRWIN, K. C.; RITCHIE, G. Professional Conversations and Professional Growth. **Journal of Mathematics Teacher Education**, [S.l.], v. 4, n. [s.n.], p. 29-53, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1009935530718>. Acesso: 14 nov. 2025.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/#>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BARROS, Bruna Cury de. **Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17216>.

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13946>.

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJAI e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, v. 45, p. e96663, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HwVQbM8r9QJLJt9mzYB86Fp/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2025.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Narrativas de professores de surdos sobre a EJAI no município de Porto Alegre/RS. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 46–57, 1 Set. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5334>. Acesso em: 22 dez 2025.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARVALHO, Brenda Karla Reis de. **Aprendizagens profissionais sobre a docência e pesquisa científica de tutoras de um programa híbrido de mentoria da UFSCar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14803>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CESÁRIO, Priscila Menarin; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. **Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, e273481, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273481por>. Acesso em: 4 jan. 2026.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, p. 473- 495, 1993.

COUTINHO, S. A. S.; MORAES, L. C. S. A formação continuada de professores que atuam no Proeja no contexto do IFMA sob a óptica da coordenação pedagógica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S.l.], n. 36, p. 62-81, 2017.

CLAUDININ, D.J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 21 jan. 2024.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Free Press, 1944.

DEWEY, J. **How we think**. Buffalo, New York: Prometheus Books, 1933.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, Macmillan, 1938.

FERRARI, Tatiane Caroline. *A Importância Da EJAI Na Inclusão Social De Jovens E Adultos*. *IOSR Journal*, 2025.

FERREIRA DE SOUZA, C.; LUSTOSA DE OLIVEIRA BARBOSA, M. Ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: uma revisão bibliográfica sobre os métodos de ensino utilizados nos últimos 15 anos . *Vivências*, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 169–194, 2021. DOI: 10.31512/vivencias.v17i33.466. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/466>. Acesso em: 5 ago. 2025.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. O professor da EJAI e as configurações identitárias da modalidade. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 195-212, jan.-mar. 2013.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/455/395/>. Acesso em 06 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ª edição. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, A. L. C. de; FREITAS, L. A. de A. A Educação Libertadora Em Paulo Freire: O Exercício da Socialização de Fazeres e Saberes. **Ideação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 31–45, 2021. DOI: 10.48075/ri.v24i2.26209. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26209>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FURTADO, Quezia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Produção do fracasso no processo de Escolarização**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. 191 p. ISBN: 9789720341037

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprender a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 89 p. ISBN: 8574960047.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia. Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível

em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

GOBATO, Paula Grizzo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 159-183, jun. 2017. Disponível em: revistas.rcaap.pt. Acesso em: 9 jan. 2026.

GOES, B. A. M.; LIMA, T. A. EJAI e a formação inicial de professores: análise dos cursos de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo. **Communitas**, Rio Branco, v. 5, n. 11, p. 188-204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5282>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOMES, Gabriel Viemo; ARAÚJO, Andressa Aparecida Santos de; COSTA, Leandra Costa da. **Realidades e Possibilidades da Docência Orientada em Educação Física no Ensino de Jovens e Adultos**. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i4.1364. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1364>. Acesso em: 22 dez. 2025.

GROSSMAN, Pamela., WINEBURG, Samuel., & WOOLWORTH, Stephen. Toward a Theory of Teacher Community. **The Teachers College Record**, 103, 2001. 942-1012.

GUEDES, Carine Schenekenberg; LOUREIRO, Armando de Paulo Ferreira. Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 7-21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621116p.7-21>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756514003/html/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 jul. 2024.

HOBSON, Andrew. J. et al. *Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't*. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 207-216, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ822542>. Acesso em: 14 nov. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2000.

KLEPKA, Verônica. Do trabalho para a EJAI: práticas sociais e formação de professores no/do/para o campo. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 3, p. 418-447, 28 Dez 2021 Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18197>. Acesso em: 22 dez 2025.

IRELAND, T. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, v1, n 1, p. 11-34, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/educajovenseadultos/article/view/241>. Acesso em 10 jan. 2026.

JOHNSON, Klinger; SALES AGUIAR, Fabiano; FREITAS JOHNSON, Luanna. EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E FORMAÇÃO INICIAL: breve análise a partir do PPC da Unir – Campus Guajará-Mirim. **Communitas**, Rio Branco, v. 6, n. 14, p. 100–109, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.14-8. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6201>. Acesso em: 22 dez. 2025.

KNOLL, Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). **A educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília, DF: UNESCO, 2014. p. 23-42.

KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510>. Acesso em: 31 jul. 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: educa.fcc.org.br. Acesso em: 9 jan. 2026.

LEGEMANN, Marli Pardo Oliveira; SCHWARTZ, Suzana. Formação continuada com professoras alfabetizadoras de jovens e adultos: uma experiência para ser compartilhada. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 199–222, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/912>. Acesso em: 22 dez. 2025.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela.** Como? Por quê? O que dizem os estudos. Edição e Linguagem. Ano 10, n. 15, p. 138-160. jan./jun. 2007.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. Transformational school leadership effects: a replication. **School Effectiveness and School Improvement**, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 451-479, 1999.

LOUGHRAN, John; MENTER, Ian. **The essence of being a teacher educator and why it matters.** **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 216-229, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>. Acesso em: 4 jan. 2026.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da .. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81–109, maio 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>. Acesso 10 jan. 2026.

MACHADO, Micheli Fernanda. **Aprendizagem da docência de professoras iniciantes em um programa de mentoria: processos reflexivos e autonomia.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18804>. Acesso 13 jan. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?seq. Acesso 10 jan. 2024.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

MARCOLINO T.Q. **A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional** [tese]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos; 2009.

MARINI, Carolina. **Programa Híbrido de Mentoria: contribuições e tensões evidenciadas por uma professora mentora, relacionadas a seu desenvolvimento profissional.** 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/23235>.

MARINI, Carolina. **Licenciandas em pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD):** compreensões sobre a docência. 2018. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10824>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MARINI, C.; BARROS, B. C.; REALI, A. M. M. R. Percepções sobre conversas profissionais síncronas e assíncronas com recursos tecnológicos na mentoria. **Revista Teias**, [S.l.], v. 23, n. 69, p. 368-383, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.58164. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/58164>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MARIANO, A. L.; LIMA, E. F. A pesquisa sobre o início da docência a partir da Anped e do Endip. In: REALI, A. M.M.R; MIZUKAMI, M. G. N. **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MARTINS, Cássia Cristina. **Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: [inserir link se houver]. Acesso em: 22 dez. 2025.

MATOS, Maria Daise da Cunha; PLATZER, Maria Betanea. **Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das estratégias de ensino e o uso de materiais didáticos**. **Revista Brasileira de Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, [S. l.], v. 6, p. 223–235, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/educajovenseadultos/article/view/5706>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MELO, S. Rocha; BARRETO, D. Brito; FREIRE, D. Farias. A formação do aluno leitor no PROEJA: interfaces com a formação, experiência e prática docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 41, p. 364-385, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i41.7728>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MEDEIROS, Luiza Ferreira Rezende de; SANTOS, Vanessa de Jesus Rocha Santos. **ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: a importância das revisões sistematizadas**. **Revista Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-187, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5283>. Acesso em: 4 jan. 2026.

MIGLIORANÇA, Fernanda; TANCREDI, Maria Regina S. Puccinelli. **Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um Programa de Mentoria**. In: Reali, Aline Maria Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 351p. ISBN: 978857600282-6.

MIRA, M. M.; ROMANOWSK, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 85–98, 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/124>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Clarice Royes. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 592-611, jul./set. 2020. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695478697026>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). **Escola e aprendizagem da Docência - processos de investigação e formação**. São Carlos/SP: INEP/EDUFSCAR, p. 11-45. 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33–50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 6 jan. 2026.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. ; REYES, C. R. ; MARTUCCI, E. M. ; LIMA, E. F. ; TANCREDI, R. M. S. P. ; MELLO, R. R. . **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 3a. ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. v. 1000. 203p .

MOREIRA, Josinéia dos Santos; MOTA, Kátia Maria Santos. “Memorial de Formação: trajetórias e reflexões de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)”. **Revista Brasileira de Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, v. 5, n. 10, 2017, p. 127–43. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/educajovenseadultos/article/view/4412>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em jan. 2023.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270129, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>.

Acesso em: 2 jan. 2026.

NEPOMUCENO, C. D.; SILVESTRE, M. A. Inserção profissional de professores iniciantes: dificuldades e desafios. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S.l.], v. 7, n. 23, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3368>. Acesso em: 3 out. 2025.

OASISBR: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto. **Sobre**. Brasília, DF: IBICT, [202-?]. Disponível em:

<https://oasisbr.ibict.br/vufind/about/home>. Acesso em: 6 jan. 2026.

OLIVEIRA, Rogerio Teixeira de; COVA, Marcia Cristina Rodrigues. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015) e o Marco de Ação de Marraquexe (2022): estagnações e avanços na política internacional de Educação de Jovens,

Adultos e Idosos. **Revista Teias**, [s. l.], v. 25, n. 77, p. 39-52, maio 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2014.81450>. Acesso em: 2 jan. 2026.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972011000200006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 jul. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. A EJAI em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 465-474, set./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822019000300465. Acesso em: 2 jan. 2026.

ORLAND-BARAK, Lily. Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 12, n. 1, p. 13-31, 2006.

Um mar de aventuras. Direção de John Musker e Ron Clements. Burbank: Walt Disney Pictures; Walt Disney Animation Studios; [Distributed by] Walt Disney Studios Motion Pictures, 2017. 1 filme (113 min), son., color.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAPI, S. DE O. G.; MARTINS, P. L. O.. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39–56, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Acesso em 10 dez. 2025.

PINHEIRO, Tarciana dos Santos. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12387>.

PORCARO, Rosa Cristina. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**: a regulação das políticas educativas no Brasil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais [...]. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3509.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

RAMOS, R. P.; BAGIO, V. A. Mapas conceituais no ensino de ciências: uma estratégia potencialmente significativa para o processo didático. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, p. e020113, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1id1282. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100283&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2024.

REIS, Marciane Aparecida Santos; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O início da docência: fios e tramas que se tecem na constituição da professora iniciante. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e18916, 2025. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18916. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18916>. Acesso em: 25 jun. 2025.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. [S. l.]: EdUFSCar, 2005.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; MARINI, Carolina. Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria. **Roteiro**, [S. l.], v. 48, p. e32278, 2023. DOI: 10.18593/r.v48.32278. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32278>. Acesso em: 11 ago. 2025.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues *et al.* A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 330-347, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89457516004/html/>. Acesso em: 2 jan. 2026.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso. **Pro-Posições**, v. 33, p. e202000062, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/yWzMSfBQmDMn7vg8XffcWRB/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 11 out. 2025.

REALI, A. M. de M. R. REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. **Políticas de indução profissional docente**: análises de programas realizados pela UFSCar, os mentores e sua formação. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6456006, 2024. DOI: 10.14244/198271996456. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6456>. Acesso em: 11 fev. 2025.

REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues. TANCREDI, Regina Maria. S. Puccinelli. MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Programa de mentoria online**: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 jul. 2024.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de

Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, set./dez., 2017.

REALI, A. M. M. R. *et al.* Relatório FAPESP. São Paulo: FAPESP. 2018. 446 p. (Relatório final. Processo: 2016/25412-8. Divulgação restrita).

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **E-curriculum**, São Paulo, v.12, n.01, jan./abr. 2014.

REIS, Marciane Aparecida Santos; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O início da docência: fios e tramas que se tecem na constituição da professora iniciante. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e18916, 2025. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18916. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18916>. Acesso em: 25 jun. 2025.

RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4195117, 2020. DOI: 10.14244/198271994195. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4195>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RINALDI, Renata Portela; BARROS, Janailza Moura de Sousa; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 26, 2022. DOI: 10.4013/edu.2022.261.04. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.04>. Acesso em: 06 jan. 2026.

RIOS, Pedro Paulo Souza; BARROS, Edonilce da Rocha; VIEIRA, Andre Ricardo Lucas; MENDES, Alane Martins. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: narrativas acerca dos processos pedagógicos. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 6–22, 2024. DOI: 10.17564/2316-3828.2024v12n2p6-22. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5411>. Acesso em: 22 dez. 2025.

ROCHA, Brenda Generoso de Lima. **As vozes das mulheres da EJA**: um olhar voltado para a inserção no ensino superior. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17207>. Acesso em 06 jul. 2024.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v.104, n.4, p.842-866, 2002. https://www.researchgate.net/publication/240645823_Defining_Reflection_Another_Look_at_John_Dewey_and_Reflective_Thinking. Acesso em: 20 jul. 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, ago. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932017000200191&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 fev. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 2 jan. 2026.

RUSSO, Kelly; OLIVEIRA, Michele. “Educação territorializada na favela: uma experiência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na favela de Manguinhos”. **Revista Lusófona de Educação**, n. 42, 2018, p. 111–26. Disponível em: www.redalyc.org, <https://www.redalyc.org/journal/349/34958008009/html/>. Acesso em 22 dec. 2025.

SANT’ ANNA, Sita Mara Lopes. **Perspectivas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no sistema prisional**. **Diálogo**, Canoas, n. 35, p. 37-44, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/3259>. Acesso em: 4 jan. 2026.

SANTANA, José Jorge Francisco de; FERREIRA, Adriana Assis; CORRÊA, Roseli de Alvarenga. Matemática e EJA: práticas docentes e sua conexão à dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 20, n. 01, p. e023099, 2023. DOI: 10.37001/remat25269062v20id394. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/394>. Acesso em: 6 jan. 2026

SANTOS, Cássia Fernanda Viana dos, *et al.* “Formação e prática pedagógica do docente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, n. 46, junho de 2020, p. 113–33. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/65>. Acesso em 22 dec. 2025.

SANTOS, G. G.; NASCIMENTO, J. de L.; SANTOS, P. C. M. de A. Educação de Jovens, Adultos e Idosos x formação de professores: Reflexões e insurgências. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3029–3041, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-206. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22862>. Acesso em 22 dec. 2025.

SANTOS, J. R.; DA SILVA, J. M.; LOZZA, S. I.; DA SILVA, R. R. Jogo como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem de jovens e adultos com dificuldades. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2019. Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/85>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTOS, P. dos; LAFFIN, M. H. L. F.; HARACEMIV, S. M. C. As percepções sobre os sujeitos da EJAI e os materiais didáticos utilizados na mediação pedagógica na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Educação**, Santa Maria, v. 46, e61367, jan. 2021. DOI: 10.5902/1984644461367. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442021000100403&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2025.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/?lang=pt#>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 100–113, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2276. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVA, Danielle Costa, MENA, Eva Olibia; COELHO, Franciele Braz de Oliveira. “O Estágio Supervisionado na formação inicial em Ciências da Natureza: relato de experiência”. RELACult - **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, maio de 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1187>. Acesso em 22 dec. 2025.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12357>.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C.. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 715–728, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030011>. Acesso em: 2 jan. 2026.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8xxn2>. Acesso em: 2 jan. 2026.

SILVA, Rodrigo Sychocki da; BLUM, Leandro Carlos. Planejamento, execução e reflexão a partir de uma abordagem inicial sobre Grafos na EJAI: uma experiência

de transposição didática com a atividade “Cama de Grafos”. [S. l.]: **LUME** (UFRGS), 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195932>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SILVA, Caroline. *A Importância da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)*. **Cadernos UNINTER**, 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, p. 29-47, 1996.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C; STOLTZ, Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 9 jan. 2026.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, 57, 1-22. 1987.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2015.

SHUTE, V. Focus on Formative Feedback. **Review of Educational Research**. 2008. 78. 153-189. 10.3102/0034654307313795.

SOUZA, C. F.; BARBOSA, M. L. O. Ensino de Ciências e Biologia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: uma revisão bibliográfica sobre os métodos de ensino utilizados nos últimos 15 anos. **Vivências**, [S.l.], v. 17, n. 33, p. 169-194, 2021. DOI: 10.31512/vivencias.v17i33.466. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/466>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SOUZA, Liliane Sant'Anna de; FONTOURA, Maria Helena Amaral da. A potência das narrativas de formação para o processo de tessitura identitária docente. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 106-121, dez. 2015. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/a9f232f2715f594d36f083cc0fbbd34a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOUZA, Luciane Sena da Cunha; PINHO, Maria José de. **Formação continuada de professores: concepções e perspectivas teórico-epistemológicas de Pesquisas de Mestrado Acadêmico em Educação**. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 367-381, ago./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9840/6634>. Acesso em: 4 jan. 2026.

SOUSA, Maria Emilly Bezerra; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. A Indisciplina na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: causas e consequências. **ID on line. Revista de psicologia**, [s. l.], v. 15, n. 58, p. 717–725, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3356>. Acesso em: 2 jan. 2026..

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.067.AO02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25660>. Acesso em: 29 dez. 2025.

SOUZA, N. C. A. T. de; PASSALACQUA, F. G. M. O processo de construção da profissionalidade docente: aspectos concernentes à formação inicial. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653296. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653296>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TANURE, A. C. D.; COSTA, G. D. S.; DE OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; COSTA, P. L. S. A formação docente nos projetos de intervenção do Mestrado Profissional em Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 445–463, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i32.1285. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1285>. Acesso em: 2 jan. 2026.

TIBA, Aline Massako Murakami. **Processos de tornar-se mentora: um estudo de caso sobre uma participante do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16978>.

TIMPERLEY, Helen. **Professional conversations, and improvement-focused feedback: a review of the research literature and the impact on practice and student outcomes**. Melbourne: Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL), 2015.

TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Educação de Jovens, Adultos e Idosos: desafios e possibilidades na alfabetização. **Revista Educação e Emancipação**, v.9, n.1, p. 80-102, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4980>. Acesso em: 01 jul. 2024.

UNESCO. **Recomendações sobre o desenvolvimento da educação de adultos**, 1976.

URBAN, Juliane Retko; FRASSON, Antonio Carlos. Contribuições de Paulo Freire na formação de professores para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos: uma análise da produção científica sob a ótica do Methodi Ordinatio. **Revista de Iniciação à Docência**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 565-582, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9103>. Acesso em: 2 jan. 2026.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Editorial. Narcea. 174 páginas. 2015. ISBN: 978-84-277-2085-5 D.L.: M-5805-2015.

VAUGHAN, N. Qualidade na educação: convergências de sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologia. In: MILL, D.; REALI, A. M. M. (orgs). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS.TI. Administração: **Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 275–308, 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.236. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/236>. Acesso em: 9 jan. 2026.

WENGER, E. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1998

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. DOI: 10.14244/198271994139. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 21 jul. 2024.

YAMAGUCHI, H. K. de L.; BARRETO, W. M. O uso do Software Audacity como Mediação Pedagógica no Ensino de História para Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 7, p. e123621, 2021. DOI: 10.31417/educitec.v7.1236. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1236>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio 2008. DOI: 29. 10.1590/S0101-73302008000200012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/#>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez. 2010.