



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

Renata Fabiana Alexandre

**Mentoria para a docência na Educação Infantil:
formação *online* e saberes docentes**

São Carlos, SP
2017



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

Renata Fabiana Alexandre

**Mentoria para a docência na Educação Infantil:
formação *online* e saberes docentes**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

São Carlos, SP
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO
RENATA FABIANA ALEXANDRE

**Mentoria para a docência na Educação Infantil:
Formação *online* e saberes docentes**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores, outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem. Universidade Federal de São Carlos, 20 de fevereiro de 2017.

Orientadora:



Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

UFSCar

Banca examinadora:



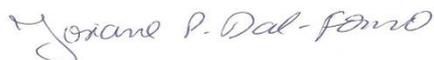
Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

UFSCar



Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza

UFSCar



Profa. Dra. Josiane Pozzatti Dal-Forno

UFSM



Profa. Dra. Fernanda Migliorança

Ananguera Educacional SA

DEDICATÓRIA

*Para Luiz Gustavo
Por todo amor, apoio e cumplicidade.
Mais que tudo!!!!*

Agradecimentos

Meus agradecimentos, em primeiro lugar, aos meus pais *Ilydia e José*, presença de Deus em minha vida. Em especial ao meu pai, *in memorian*, que me ensinou com seu exemplo a ter humildade, simplicidade e hombridade.

Agradecimentos especiais, também, ao meu companheiro *Gustavo*, cujo amor, apoio e incentivo são essenciais em minha vida.

Com carinho, minha sincera gratidão às equipes do *CER Maria Pradelli Malara* e *Centro de Educação Fundecitrus*, as quais aprenderam a lidar com minhas ausências para o “Doutorado”. Em especial às amigas *Ana Lucia Maia da Silva, Katia Regina Silva* e *Maria Aparecida Mulinari Denois - In Memoriam*.

Agradeço também minha amiga-irmã *Lucimara Cristina de Paula*, pelas ansiedades e desejos da carreira compartilhados.

Agradeço a todos os professores participantes do *Programa de Formação online de Mentores*, pela generosidade em compartilhar suas experiências e aprendizados.

Agradeço à Profa. Dra. Aline Reali pela confiança em minha capacidade e pelo respeito ao meu trabalho.

Agradeço às colegas do grupo de pesquisa pela parceria: *Fabiana Borges, Débora Massetto, Paula Gobato, Luciana Cardoso* e *Cícera Malheiro*.

Agradeço às professoras da banca de qualificação: Profa. Dra. Márcia Rozenfeld; Profa. Dra. Rosa Anunciato; Profa. Dra. Fernanda Migliorança e Profa. Dra. Josiane Dal-Forno, cujas contribuições foram riquíssimas ao término desta pesquisa de doutoramento.

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória, agradeço o aprendizado!

E de forma geral a todos que direta ou indiretamente contribuíram ao meu trabalho.

Minha sincera gratidão.

Resumo

O aprendizado e o desenvolvimento profissional docente se constitui em um processo que ocorre ao longo da vida. Processo que envolve a trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo que atua na educação escolar, seja nos âmbitos da escola pública ou de redes particulares de ensino, seja em qualquer modalidade, nível, etapa da Educação Básica ou no Ensino Superior. Compreende a biografia e a trajetória profissional de cada docente: a vivência discente; a formação inicial; o início, a permanência e a carreira na docência e a atuação em outras esferas escolares tais como a gestão escolar, a coordenação pedagógica ou ainda a formação continuada de professores. Compreende experiências, aprendizados e saberes construídos, os quais podem ser mobilizados, requisitados em prol de uma nova experiência, de um novo aprendizado. Esta pesquisa/intervenção de cunho qualitativo e sob o modelo de pesquisa construtivo-colaborativa tem por objetivos principais: analisar os saberes mobilizados no processo de formação de mentores, e ainda, identificar a construção de um repertório de saberes específicos à mentoria na Educação Infantil. A metodologia de pesquisa compreendeu a elaboração e implantação de um programa de formação continuada intitulado Programa de Formação *online* de Mentores- *PFOM*. Este programa teve por objetivo primordial a formação de professores experientes que atuam como gestores escolares, coordenadores pedagógicos ou formadores de professores, para tornarem-se mentores de professoras iniciantes na Educação Infantil e, assim, minimizar as dificuldades desta fase da carreira docente. Assim sendo, os sujeitos de pesquisa são gestores escolares, coordenadores pedagógicos e formadores de professores. Esta pesquisa foi desenvolvida em um Ambiente Virtual de Aprendizagem elaborado com este fim no Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (www.portaldosprofessores.ufscar.br). As narrativas produzidas neste ambiente em algumas das atividades de formação virtual e nos registros da atuação presencial dos mentores constituíram o *corpus* de análise, e, sob o referencial de Tardif (2000, 2003) foram analisadas com vistas a conhecer, categorizar, analisar e sistematizar saberes revelados e mobilizados pelos mentores. A partir desta análise, colaboramos com a discussão sobre a mentoria na docência para a Educação Infantil. Pelos dados obtidos, elaboramos um conjunto de saberes, cujo repertório compreende saberes específicos ao fazer pedagógico na Educação Infantil e saberes pedagógicos gerais.

Palavra-chave: Formação *online* de mentores; Saberes Docentes; Educação Infantil.

Abstract

Teaching learning and professional development is a lifelong process. It is a process that involves the personal and professional trajectory of each individual that acts in the school education, be it in the scopes of the public school or of particular educational networks, or in any modality, level, stage of Basic Education or in Higher Education. This process includes the biography and the professional trajectory of each teacher: the student experience; initial training; the beginning, the permanence and the career in the teaching and the action in other school spheres such as the school management, the pedagogical coordination or the continued education of teachers. It includes experiences, learning and built knowledge, which can be mobilized, requested for a new experience or a new learning. This research / intervention of qualitative nature and under the constructive-collaborative research model has as main objectives: to analyze the mobilized knowledge in the process of mentoring and to identify the construction of a knowledge base - specific knowledge to mentoring in Education Child. The research methodology comprised the development and implementation of a continuing education program entitled Online Mentoring Education Program - PFOM. This program had as its main objective the education of experienced teachers who the research methodology as school administrators, pedagogical coordinators or teacher educators to become mentors for beginner teachers in Early Childhood Education and, thus, to minimize the difficulties of this phase of the teaching career. Therefore, the research subjects are school managers, pedagogical coordinators and teacher educators. This research was developed in a Virtual Learning Environment developed for this purpose in the Portal of Teachers of the Federal University of São Carlos (www.portaldosprofessores.ufscar.br). The narratives produced in this environment in some of the virtual training activities and in the records of the face-to-face action of the mentors constituted the corpus of analysis and, under the framework of Tardif (2000, 2003) were analyzed to know, categorize, analyze and systematize knowledge revealed and mobilized by mentors. From this analysis, we collaborate with the discussion about a specific knowledge to mentoring in teaching for Early Childhood Education. Based on the data obtained, we elaborate a set of knowledges, whose repertoire includes specific knowledges when doing pedagogical in Early Childhood Education and general pedagogical knowledge.

Keyword: Online mentoring training; Knowing Teachers; Child Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - *Características dos saberes docentes*..... p. 38
- Figura 2 - *Print da página inicial do PFoM*.....p. 65
- Figura 3 - *Estrutura das unidades dos Módulos I e II do PFoM*.....p. 67
- Figura 4 - *Estrutura das unidades dos Módulos III e IV do PFoM*.....p. 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Síntese das categorias de saberes docentes</i>	p. 35
Quadro 2 - <i>Sistematização das categorias de saberes docentes, base de conhecimento e as fases do aprendizado docente</i>	p. 39
Quadro 3 - <i>Mentores que concluíram o PFoM no G1</i>	p. 69
Quadro 4 - <i>Mentores que concluíram o PFoM no G2</i>	p. 69
Quadro 5 - <i>Atividades relacionadas como corpus de análise</i>	p. 73
Quadro 6 - <i>Sistematização da elaboração das categorias para análise</i>	p. 78
Quadro 7 - <i>Síntese dos saberes revelados pelos mentores</i>	p. 95
Quadro 8 - <i>Síntese dos saberes mobilizados pelos mentores</i>	p. 111

LISTA DE ABREVIATURAS

PFoM - Programa de Formação online de Mentores

PI(s)- Professora(s) Iniciante(s)

T1 - Tarefa 1

T2 - Tarefa 2

DR1 - Diário Reflexivo 1

DR2 - Diário Reflexivo 2

DM1 - Diário de Mentoria1

DM2 - Diário de Mentoria2

DM3 - Diário de Mentoria3

Q1 - Questionário 1

M1 - Mentora 1

M2 - Mentora 2

M3 - Mentora 3

M4 - Mentor 4

M5 - Mentora 5

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

MEC - Ministério da Educação

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Julia de Mesquita Filho”

FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

*Experiências, aprendizados e saberes: da vivência discente nos bancos escolares à pesquisa de Doutorado.....*p. 12

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....p. 21

*1.1- Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: pressupostos gerais.....*p. 23

*1.2 - Os saberes e a base de conhecimento para a docência.....*p. 29

*1.2.1- Base de conhecimento.....*p. 30

*1.2.2 - Genealogia dos saberes docentes.....*p. 33

*1.3 - Mentoria de professores iniciantes.....*p. 41

*1.4 - Educação Infantil.....*p. 50

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....p. 55

*2.1 - Educação à distância: possibilidades formativas.....*p. 56

*2.2 - Objetivos da pesquisa*p. 60

2.3 - Configuração e desenvolvimento do Programa de Formação online de Mentores -

*PFoM.....*p. 62

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS..... p. 71

*3.1 - Primeiros passos: seleção do material e construção das categorias de análise.....*p. 71

*3.2 - Passos seguintes: descrição dos mentores - sujeitos da pesquisa.....*p. 79

*3.3 - Percursos formativos: categorização e sistematização de saberes revelados.....*p. 86

*3.3.1 - Saberes Pré - profissionais.....*p. 86

*3.3.2- Saberes Formativos.....*p. 89

*3.3.3 - Saberes Experienciais da Docência.....*p. 90

3.3.4 - Saberes Experienciais da Gestão Escolar/Coordenação Pedagógica/Formação

*de Professores.....*p. 93

3.4 - Percursos formativos: categorização e sistematização de saberes mobilizados.....	p. 98
3.5 - Nas trilhas pela elaboração de um repertório de saberes específicos da Mentoria para a docência na Educação Infantil.....	p. 113
3.5.1 - Saberes Pré-profissionais.....	p. 113
3.5.2- Saberes Formativos.....	p. 115
3.5.3 - Saberes Experienciais da Docência.....	p. 115
3.5.4 - Saberes experienciais da Gestão Escolar/Coordenação Pedagógica/Formação de Professores.....	p. 117

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES FINAIS

<i>Saberes específicos da Mentoria para a docência na Educação Infantil.....</i>	<i>p. 118</i>
--	---------------

REFERÊNCIAS.....	p. 124
-------------------------	---------------

APÊNDICES

APÊNDICE A - Estrutura dos módulos do PFoM.....	p. 145
--	---------------

APÊNDICE B - Dados de todos os profissionais inscritos no G1.....	p. 149
--	---------------

APÊNDICE C - Dados de todos os profissionais inscritos no G2.....	p. 151
--	---------------

APÊNDICE D - Questionário realizado via e-mail - Q1	p. 152
--	---------------

APÊNDICE E - Atividade T1- caso de ensino para análise	p. 153
---	---------------

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido	p. 155
---	---------------

ANEXO B - Termo de compromisso do(a) mentor (a)	p. 158
--	---------------

ANEXO C - Primeiro plano de ação de cada mentor (a).....	p. 160
---	---------------

INTRODUÇÃO

Experiências, aprendizados e saberes: da vivência discente

nos bancos escolares à pesquisa de Doutorado

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso, porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe.
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
ou nada sei.*

Renato Teixeira

Ao escrever¹ recupero minha trajetória pessoal e profissional, e, assim sendo, faço um recorte da minha biografia como discente, docente, formadora, gestora e pesquisadora. Neste relato, me aproximo à temática da construção, desenvolvimento e **mobilização de saberes**.

Procurando no dicionário² o vocábulo **saber**, temos por definição: *ser instruído de; compreender; reter na memória; ter conhecimento teórico e/ou prático*. Por **mobilizar** temos, dentre os significados: *motivar, movimentar em prol*. Desta forma, em minha trajetória pessoal e profissional construí saberes que foram e continuam sendo mobilizados em minha carreira em função de uma prática ou em prol de um novo aprendizado.

Desde a tenra infância sabia que seria professora e, à semelhança de outras trajetórias pessoais de professores (MARTINAZZO, 2000), já brincava de “dar aulas”. Lembro com clareza da admiração pela dedicação, paciência e afetividade da minha professora alfabetizadora do 1º ano, assim como, de outros docentes que marcaram minha biografia discente no Ensino Fundamental. Tardif (2003) e Marcelo Garcia (1999) explicitam que o docente inicia seu aprendizado desde a frequência aos bancos escolares; vivência discente que propicia, também, o imaginário acerca dos bons e maus profissionais - exemplos que serão futuramente seguidos ou rechaçados. Para Tardif (2003) este entrelaçamento de

¹ Nesta apresentação utilizarei o pronome na primeira pessoa para externar minha trajetória.

² FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

experiências, aprendizados e saberes prossegue durante toda a **trajetória pessoal e profissional** de cada indivíduo.

Aos 14 anos de idade fiz minha matrícula no então Curso de Magistério, sob os moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71³. Durante o curso, a opção profissional foi se definindo pela atuação na **Educação Infantil**, tanto pelos saberes construídos teoricamente nas disciplinas das Ciências da Educação quanto no estágio curricular realizado nesta etapa da Educação Básica.

Encerrando o Magistério e prosseguindo na **formação profissional**, após vestibular e aprovação na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Campus de Araraquara, iniciei a Graduação em Pedagogia e com esta experiência, o aprofundamento de saberes iniciados no Curso de Magistério. Conhecimentos de disciplinas específicas como a Didática, a Metodologia de Ensino e a Psicologia do Desenvolvimento Infantil: como se ensina conteúdos específicos a crianças considerando as diferentes fases de seu desenvolvimento; como a criança aprende; quais as possibilidades metodológicas de ensino, dentre outros. Neste curso também vivenciei a aquisição de novos conhecimentos como legislação educacional; definição de políticas públicas; diferenças entre administração e gestão, dentre outros temas abordados pela disciplina de Política e Administração Educacional.

Estando no segundo ano da graduação, iniciei minha **primeira experiência docente**: atuar no projeto de Recuperação de Férias do Governo do Estado de São Paulo⁴. Assumindo uma segunda série do Ensino Fundamental, com alunos todos repetentes, ou seja, em defasagem ano-série, senti-me despreparada, desesperada e entre choros e decepções a vontade por desistir.

Apesar de ter estudado as fases de desenvolvimento infantil e as possíveis maneiras de ensinar determinado conteúdo curricular, me vi “sem chão”: por onde iniciar? Qual seria o melhor método? No entanto, graças ao apoio oferecido pela coordenadora pedagógica da escola em que atuava, venci esses obstáculos e cumpri, satisfatoriamente, meu breve contrato de trabalho.

³ Habilitação específica em nível de 2º Grau- Artigo 30.

⁴ Projeto que pretendeu, nos anos de 1990, promover a recuperação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o mês de janeiro - férias escolares. Para essa empreitada foram contratados professores temporários.

Será que apenas passava por uma angustia particular? O que fazer com os saberes da minha formação? Em conversas com uma amiga da época do magistério que também atuava neste projeto, constatei que a angustia e a insegurança ao menos eram compartilhadas!

O apoio da coordenadora pedagógica consistiu em atender minhas necessidades básicas de iniciante e por meio da observação da minha regência de aula; de orientações específicas; da elaboração conjunta do planejamento; da construção em parceria de material didático e, sobremaneira, do apoio emocional aquela profissional colaborou com minha permanência em sala de aula. Destaco, ainda, que tive a oportunidade de revelar a importância desta contribuição para a minha efetiva permanência no campo da educação, no decorrer do ano de 2016, em um evento no qual a referida profissional lançou um livro de sua autoria contando experiências de sucesso com leitura e escrita na sala de aula.

Superada essa fase, percebo hoje, que aquela experiência foi um momento crítico que reiterou minha opção pela Educação Infantil, aliás, o meu futuro campo de atuação docente, no qual iniciei ainda no quarto ano da graduação em Pedagogia. Atuar na primeira etapa da Educação Básica referendou alguns saberes específicos aprendidos durante o Curso de Magistério e no cumprimento dos estágios obrigatórios, tais como: a organização da rotina; o planejamento; como preparar e conduzir uma reunião de pais; a gestão de turma e a relação com a família. Outras inquietações também fizeram parte deste início na carreira docente, à semelhança do que afirma Greiman (2007): o desafio aos professores novatos está na gestão da sala ou das relações, na motivação à participação das crianças, no lidar com as diferenças individuais, na entrada em ambiente formal de trabalho e na própria cultura da organização.

Nos momentos de angustia, dúvida e também de reafirmação e resiliência, assim como de satisfação, a **parceria com professores mais experientes**, e também com outras iniciantes; o apoio, a afetividade e a compreensão da diretora da escola; a certeza da escolha profissional e o apoio da minha família foram decisivos para minha permanência na **carreira docente**. Acompanhamento formal? Apoio sistematizado pela escola ou secretaria da educação? **Programa de Mentoria**? Naquele contexto, não existiam como possibilidades.

Os programas de mentoria constituem uma possibilidade dentre os programas de indução ou inserção docente (VAILLANT e MARCELO, 2012),

programas de formação direcionados ao professor iniciante em um momento que é marcante e decisivo em sua carreira. Configuram-se em programas cuja figura central é o mentor ou professor experiente, o qual se responsabiliza pelo acompanhamento e apoio formal ao professor novato. São importantes espaços formativos para o desenvolvimento profissional desses professores.

Há iniciativas de programas de mentoria em outros países, como nos apontam Vaillant e Marcelo (2012): Inglaterra, Irlanda, Escócia, França, Suíça, Israel, Austrália, Nova Zelândia, Japão e EUA. Na América Latina destaca-se o Chile e no Brasil, temos o pioneirismo do Programa de Mentoria da UFSCar, no período de 2003 a 2005. Experiência com resultados de pesquisa já publicados⁵.

Superando as dificuldades de uma professora iniciante, permaneci em sala de aula por sete anos, nos quais, meu **aprendizado e desenvolvimento profissional** ocorreram em unidades de Educação Infantil. Neste período de docência ocorreu a construção de um **repertório de saberes relacionados à experiência docente** nesta etapa da Educação Básica: **o saber fazer, o saber como fazer e o saber por que se faz**, ou seja, o pensamento prático de acordo com Schön (1997).

Passados 11 anos deste início docente, ao assumir a gestão de uma escola de Educação Infantil, tais aprendizados e saberes se constituíram em subsídio ao exercício da gestão pedagógica e também no acolhimento, orientação e apoio a professores iniciantes, ainda que de forma não sistematizada e sem o conhecimento do que seria um **programa de indução de professores em início de carreira** ou **mentoria** (MARCELO GARCIA, 1999; REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008). Ainda eram vívidas em minha memória as dificuldades de uma professora iniciante e, naquele momento como gestora novata, havia a responsabilidade por acompanhar professoras em início na docência.

Em vários momentos nesta função, questioneei se minhas experiências e aprendizagens profissionais anteriores e saberes construídos dariam conta das demandas da equipe e, com isso, fui constatando que algumas aprendizagens foram mais significativas que outras e aqui destaco a experiência que tive como formadora de professores.

⁵ Masetto (2006); Miglioranza (2010); Rinaldi (2006; Reali, Tancredi e Mizukami (2008; 2010).

Atuando na formação continuada de professores da Educação Básica, aprendi a como trabalhar com o **adulto - professor**. Nesta experiência o aprendizado foi coletivo, pois atuávamos em um grupo de 06 formadoras do PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores desenvolvido pelo MEC. Aprendi a selecionar ferramentas para diagnóstico de demandas formativas; planejar encontros de formação; escolher dinâmicas para promover a interação do grupo; fazer levantamento de concepções prévias dos participantes; abordar textos e conteúdos audiovisuais; selecionar técnicas para finalização de encontros e elaborar feedbacks formativos.

Estes aprendizados prosseguiram para além do PROFA, na atuação em formações de professores e outros profissionais da Educação Básica: coordenadores pedagógicos; professores da Educação Integral; professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e professores da Educação de Jovens e Adultos. Atuei em diferentes etapas e com amplas temáticas, o que me favoreceu ter fluência nas diversas escolas em que atuei como gestora: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação do Campo e Educação Integral.

Questiono-me: quais saberes da experiência docente e da experiência como formadora eu estaria mobilizando no exercício da gestão escolar? Sem dúvida alguma, a experiência no “chão da sala de aula”, considerando as dificuldades e sucessos, foi imprescindível nas orientações práticas aos professores iniciantes que ingressavam na escola: como planejar e fazer uma reunião de pais; como preencher os documentos-diários de classe- a organização didática pedagógica da rotina na Educação Infantil, como fazer a gestão de relacionamentos entre os pequenos, dentre outros.

Atuar na formação continuada me possibilitou aprender a lidar com o adulto, e, sobretudo, a planejar ações de formação na unidade escolar nos momentos de reuniões administrativa e pedagógica. Acredito que a **multiplicidade de fazeres e de saberes apreendidos em minha trajetória foram e são mobilizados, acionados, requisitados, reafirmados, superados** a cada nova etapa em minha carreira que já se encaminha para duas décadas.

Minha experiência como pesquisadora se iniciou na Graduação como Bolsista CNPQ/Pibic⁶ em pesquisa de levantamento e catalogação de artigos

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa.

científicos sobre política e administração educacional em periódicos nacionais. Experiência cujo saber foi importantíssimo: aprender a fazer um levantamento bibliográfico. Saber que foi mobilizado, anos mais tarde, no Mestrado em Educação Escolar⁷ no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr⁸/UNESP. Neste período o aprendizado decorreu pelo fato da pesquisa se constituir em análise de documentos históricos: saber selecionar, saber analisar e saber contextualizar cada informação.

Destaco, também, o aprendizado e a atuação específicos na **Educação à Distância**, por meio de formações *online* para atuações na tutoria e na docência promovidas pela equipe SEAD/UFSCar- Secretaria Geral de Educação à Distância da Universidade Federal de São Carlos- e oferecidas na plataforma Moodle⁹- ambiente virtual de aprendizagem. Desta experiência, a **construção de novos saberes** sobre a modalidade, a interação e o planejamento de formação para a EaD¹⁰.

Saberes mobilizados e ampliados na efetivação desta pesquisa de doutoramento, dentre os quais destaco: aliar, em um trabalho coletivo, pesquisadoras com objetivos de pesquisa diferentes e manter um foco que integrasse tais objetivos aos do programa de formação; selecionar estratégias adequadas para preparar atividades desafiadoras no AVA¹¹; selecionar conteúdos formativos necessários à mentoria, subsidiados pelas experiências anteriores do nosso grupo de pesquisas¹²e, ainda, elaborar feedbacks formativos.

Um dos desafios desta pesquisa constituiu-se em elaborar e efetivar um programa *online* de formação para professores atuantes nas funções de gestão escolar, coordenação pedagógica e formação de professores com atuação presencial centrada na escola. Pessoalmente afirmo que o maior desafio consistiu em aprender a fazer uma **pesquisa-intervenção**, afinal como diferenciar intenções e objetivos de pesquisa e de formação? De que forma aliar minhas atuações como pesquisadora/doutoranda, formadora e tutora de uma formação *online*? Constatei

⁷ALEXANDRE, R.F. **Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, 2005. FCLAr/UNESP, Araraquara.

⁸ Faculdade de Ciências e Letras- Araraquara/SP.

⁹ Moodle - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment.

¹⁰ Educação à Distância.

¹¹ AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem.

¹² Grupo de pesquisa *Formação Básica e Continuada de Professores* – link no Diretório de Grupos de pesquisas no Brasil na plataforma Lattes:
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1235767070877246>.

que nem sempre tive clareza dos limites que separavam tais funções, mas se não tivesse clareza do que pretendia, fatalmente me perderia no decorrer do processo.

Minhas experiências/aprendizados anteriores seriam mobilizados para esta nova empreitada pessoal? Quais saberes da docência, da gestão, da formação e da pesquisa poderiam ou seriam utilizados?

Reconhecer os desafios pertinentes à função da gestão escolar; saber lidar com adultos tanto na formação presencial quanto na virtual; reconhecer as possibilidades formativas e de aprendizagem docente *online*; perceber que a escola é um organismo vivo cujos profissionais se entrelaçam, nem sempre de forma harmônica, e que a interação com os alunos modifica diariamente nossas intenções de ensino.

Saber que as famílias são parte interessada e influente no processo de ensino e aprendizagem e que o aprendizado e desenvolvimento profissional docente ocorrem no dia-a-dia entre conteúdos curriculares, conversas informais, horários, planejamentos, cultura escolar, alunos, políticas públicas, condições de trabalho, remuneração, dentre outros.

Enfim, saberes que percebi sendo legitimados, mobilizados ou ampliados no desenrolar desta pesquisa: na revisão bibliográfica, no planejamento e implantação do programa de formação, na análise de dados e na escrita da tese.

Relembrar e narrar nossa trajetória gera sentimentos e questionamentos sobre a constituição da nossa individualidade e da nossa profissionalidade¹³. Essa lembrança é forjada na recordação de sonhos, desejos, afetos, relações, vivências, aprendizados e saberes, os quais em diferentes momentos e por diversos motivos, são mobilizados, acionados em prol de um novo desafio, de um novo aprendizado, de uma nova experiência.

Narrando, constatamos que nossa trajetória mantém estritas relações com o contexto familiar, social, econômico, político de cada época a qual ousamos chamar por nossa.

Ao reconhecerno-nos, hoje, como professores carregamos nossa inscrição geracional, a qual envolve o compartilhar de uma formação profissional e de uma concepção de escola que foi contemporânea à sua época. Todas essas marcas afirmam quem somos, o que pensamos, como fazemos e o que sabemos. Os dados

¹³Profissionalidade é aqui entendida como a condição que revela a construção de uma base sólida de conhecimento e formas de ação em dada área de trabalho. (GATTI, 2014, p. 378).

analisados nesta pesquisa mostram que tais experiências e saberes esboçam o processo de desenvolvimento profissional de professores experientes para uma função específica: a mentoria de docentes iniciantes que atuam na Educação Infantil.

Nossos sujeitos de pesquisa são professores experientes envolvidos em um projeto de formação *online*. Considerando suas trajetórias, seus aprendizados e seus saberes construídos ao longo de sua carreira, nos questionamos sobre a forma como esses professores revelam seus saberes pessoais e profissionais em atividades formativas elaboradas para este fim, e, ainda, quais destes saberes são efetivamente mobilizados, utilizados em prol de um novo aprendizado e como este processo pode constituir um repertório de saberes que seja específico à mentoria na primeira etapa da Educação Básica.

A metodologia para abordagem a esta questão se fez na elaboração, aplicação e avaliação de um programa de formação continuada, oferecido na modalidade da Educação à Distância. Este programa denominado *PFoM*- Programa de Formação *online* de Mentores - foi direcionado a formar e motivar ao exercício da mentoria a professores novatos na Educação Infantil. Os professores experientes, sujeitos desta pesquisa, são profissionais efetivos nos cargos ou temporários nas funções de gestão escolar, coordenação pedagógica e formação de professores. São mentores, considerados como formadores de professores, à semelhança do concebido por Vaillant (2003), Vaillant e Marcelo (2001).

Tendo exercido as funções de pesquisadora, formadora e também tutora¹⁴, a organização desta tese de doutoramento busca elucidar ao leitor: a questão e os objetivos de pesquisa; o referencial teórico metodológico; os procedimentos para coleta e análise de dados e, ainda, algumas conclusões.

Desta forma, no **Capítulo 1, Referencial Teórico Metodológico**- apresentamos os pressupostos teóricos que subsidiaram esta pesquisa.

Ao abordarmos a temática da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência na **primeira parte**, situamos esta pesquisa no paradigma

¹⁴ No papel de tutora foi assumida a responsabilidade pela gestão do Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA- em aspectos administrativos, dentre eles o gerenciamento de acesso, e aspectos pedagógicos, tais como a seleção de conteúdo; elaboração do calendário; fortalecimento de vínculo entre os envolvidos; planejamento de atividades formativas e elaboração de feedbacks.

da racionalidade prática e, nos pressupostos da formação e aprendizado do adulto-professor. A partir dos estudos de Tardif, Gauthier e Shulman situamos a epistemologia da prática e seus principais pressupostos: os saberes docentes e a base de conhecimento para a docência.

Na *segunda parte*, trazemos o que a literatura define por mentoria de professores iniciantes: seus saberes, suas competências. Apresentamos, também, uma das especificidades desta pesquisa: a Educação Infantil como campo de atuação para a mentoria.

No *Capítulo 2, Procedimentos Metodológicos* - contextualizamos nosso paradigma investigativo e a construção dos instrumentos para coleta de dados inseridos no *PFoM*. Na *primeira parte* trazemos as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento da docência por meio da oferta de programas de formação *online* na modalidade da Educação à Distância. A partir desta contextualização, apresentamos nossa intervenção situando-a no âmbito da atuação do Portal dos Professores da UFSCar. Na *segunda parte* descrevemos a especificidade desta intervenção, a configuração do Programa de Formação *online* de Mentores.

No *Capítulo 3, Análise de Dados* - apresentamos nossa análise em três etapas. Na *primeira parte*, a construção das categorias de análise, na *segunda parte*, a seleção e descrição dos sujeitos e as tarefas selecionadas e na *terceira parte*, a análise a partir dos dados encontrados.

E no *Capítulo 4, Conclusões Finais*, apresentamos a elaboração do repertório de saberes específicos da Mentoria para a docência na Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Conhecer os saberes construídos durante a trajetória pessoal e profissional de mentores, a análise dos saberes revelados em atividades de formação e mobilizados em prol da ação na mentoria e, também, a construção de um repertório de saberes específicos à indução de professores iniciantes na Educação Infantil são nossos principais eixos da pesquisa para contribuir à análise sobre o processo de desenvolvimento de professores experientes.

Nesta pesquisa assumimos os professores como sujeitos centrais da formação considerando suas dimensões pessoais e profissionais; a escola como foco para atuação na mentoria e ainda a prática, o pensamento e os saberes docentes como indicadores de sua profissionalidade (atributos específicos da profissão), aqui compreendida também como sua identidade enquanto profissionais da educação e, ainda, como mentores em formação.

Desta forma, situa-se no Paradigma da Racionalidade Prática, cujo principal expoente teórico é Schön (1997). Sob a regência deste modelo, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, coloca o professor como sujeito partícipe de sua formação. A formação docente postula a pessoa do professor (NÓVOA, 1995), sua prática e seu pensamento como centrais, considerando inclusive a dimensão humana e o desenvolvimento da pessoa (JALBUT, 2011).

O Modelo de Racionalidade Prática se contrapõe ao Modelo da Racionalidade Técnica¹⁵, sob o qual a formação docente é pensada apenas enquanto momentos formais e pontuais. Sob a égide deste paradigma, o professor deve passar por cursos de formação continuada para aprimorar, “reciclar”, atualizar suas técnicas aprendidas na formação inicial. São eventos pontuais de formação, em contrapartida ao que preconiza as formações no paradigma da racionalidade prática: “(...) os domínios da teoria e da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente”

¹⁵ Sobre esta temática consultar: Rocha (2014) e Jabult (2011).

(MIZUKAMI, 2005-2006, s/p.). Neste processo tornar-se professor ocorre ao longo da vida e, portanto, perpassa sua vivência discente, sua formação específica, sua prática docente e sua experiência em sala de aula.

Não desconsideramos o valor do aprendizado de técnicas e métodos de ensino ao futuro professor, no entanto é preciso ampliar este conteúdo de formação posto que na sala de aula há questões e desafios que vão além do domínio ou da simples atualização destas técnicas.

Para Marcelo Garcia (1999) tratar a formação de professores inclui considerar o envolvimento do adulto enquanto sujeito que contribui à sua própria formação por meio de representações, competências e conhecimentos que já possui. Nesta medida, em um projeto de formação docente se inclui a dimensão pessoal e desta maneira a capacidade individual para ativação e desenvolvimento de processos formativos, os quais podem mobilizar em cada indivíduo experiências, saberes e conhecimentos já construídos, comprovados e validados pela prática (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012; TARDIF, 2000 e 2003).

A temática da identidade profissional docente perpassa nossa questão central sobre a mobilização de saberes profissionais, sem, no entanto, tornar-se foco central em nosso trabalho.

A questão da identidade profissional está intrinsecamente relacionada aos saberes necessários ao exercício da docência (PIMENTA, 2012) e pode ser compreendida como o conjunto de representações que o professor faz de si mesmo e de suas funções (IZA et al., 2014), a partir do que ele sabe (trajetória pessoal e profissional) e do que ele deve saber (o que está prescrito em suas funções). A identidade do ser professor demanda tempo para ser construída, reconstruída e ampliada e perpassa as várias fases de aprendizado e desenvolvimento profissional docente: a formação escolar; a formação inicial; as experiências profissionais e a formação continuada. Neste sentido, Azzi (2012) considera como faceta da constituição da identidade docente a experiência e o saber da docência.

Sob a perspectiva de Iza et al. (2014) há 03 dinâmicas que envolvem a constituição da identidade do ser professor: a aprendizagem profissional; a atividade docente e o desenvolvimento pessoal. Neste âmbito estas características orientam o professor na tomada de decisões e no reconhecimento de si como um

formador de crianças, adolescentes, adultos, e também, de outros professores, como no caso da mentoria.

A identidade profissional docente configura um emaranhado de experiências, saberes, processos e rituais. Para Marcelo Garcia (2009), compreende um processo de “interpretação e de reinterpretação de experiências”, e, a nosso ver, um processo de mobilização de saberes. Nas palavras de Rinaldi (2009, p.126) “(...) a identidade é uma construção que perpassa a vida profissional, é construída sobre os conhecimentos e saberes profissionais (...). Sua configuração é marcada pelas escolhas, pelas experiências, pelas práticas”.

1.1 – Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: pressupostos gerais

Por constituir-se em aprendizado ao longo da vida (MIZUKAMI et al., 2002), o processo de desenvolvimento profissional docente requer tempo e perpassa ciclos de vida e fases da profissão (GATTI, 2014).

Mizukami (2005), Marcelo Garcia e Vaillant (2009), cada um ao seu modo, destacam, que ao abordarmos a temática da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência devemos considerar, dentre outros aspectos, que:

- o aprendizado docente é processo que ocorre tanto na instância individual quanto na coletiva;
- a escola, assim como a universidade, é local de aprendizado docente;
- o professor desenvolve diferentes tipos de saberes ao longo de sua trajetória profissional;
- a prática profissional propicia um aprendizado ativo ao docente, assim como, a construção de saberes específicos;
- a reflexão é conceito para a formação e fonte ao aprendizado do professorado;
- a troca entre pares na unidade escolar e a constituição de uma cultura colaborativa na escola são fontes de aprendizado docente.

Apegamo-nos à defesa de Marcelo Garcia e Vaillant (2009) de que o processo de desenvolvimento profissional docente, centrado na unidade escolar,

deva implicar na aprendizagem de todos os profissionais envolvidos no processo, o que compreende profissionais como gestores escolares, coordenadores pedagógicos e formadores de professores.

O referido autor ainda colabora ao apresentar três categorias de experiências que impactam no desenvolvimento docente: experiências pessoais (vivência discente, infância); experiências baseadas em conhecimento formal (formação específica) e experiências escolares e da sala de aula (início na docência e carreira). Consideramos que a experiência é uma lembrança memorável que impacta e modifica o sujeito e ainda é capaz de influenciar experiências futuras. Além deste princípio da continuidade, uma experiência que se deseja formativa ou um referencial experiencial (DINIZ-PEREIRA, 2010) deve resultar da interação entre o sujeito e o objeto – ensino/formação; ou entre o sujeito e outras pessoas-alunos e outros profissionais.

Considerando isto, ao levarmos nossos sujeitos da pesquisa a rememorar sua trajetória biográfica e profissional, buscando indícios de saberes construídos, levamo-los ao encontro dessas experiências e, ainda, ao trabalharmos com o conceito de mobilização de saberes vamos ao encontro da continuidade desses referenciais experienciais e seus impactos à formação do sujeito.

Insistimos, com base na literatura, que não há como separar a pessoa do profissional professor¹⁶, desta forma, consideramos que experiências *biográficas* ou pessoais e *experiências formativas* e *experienciais profissionais* marcam o docente de forma a ser pertinente afirmar que alguns dos saberes adquiridos nesta trajetória e nestas experiências sejam mobilizados, superados ou ampliados (TARDIF, 2003) em outros momentos, em outros contextos e para outras funções.

Ao encontro desta afirmação e considerando o aprendizado e desenvolvimento docente ao longo da vida, Nóvoa (1992) e Cunha (2015) afirmam que no processo de formação docente, seja inicial ou contínua, deve-se investir no desenvolvimento pessoal (a pessoa e sua experiência), no desenvolvimento profissional (os saberes docentes, a profissão) e no desenvolvimento organizacional (a escola). Nóvoa (1997) reitera que é importante “investir a pessoa e dar um *estatuto ao saber da experiência*”.

¹⁶ Neste capítulo, usaremos os termos professor ou professores para uniformizar a escrita, mesmo considerando o magistério uma profissão de maioria feminina, sobretudo considerando a Educação Infantil o contexto para atuação.

Sarmiento (2009) ressalta a relevância dos contextos de vida pessoal enquanto “andaimas na construção” do perfil docente, de sua identidade, do *saber ser professor*. O desenvolvimento do professor é, portanto, construção resultante da interação entre a biografia, os contextos de atuação, as experiências profissionais e de formação de outros professores.

Ao longo da carreira, o docente desenvolve conhecimento experiencial como resultado ao tempo da prática e ao trabalho entre pares. Gonçalves (2009, p. 24) reitera que:

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e as competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente.

Simões e Simões (1997), analisando a relação entre a maturidade pessoal e o desempenho profissional, estabelecem a carreira como “socialmente construída” mas “individualmente vivenciada” e, assim sendo, destacam a dimensão pessoal como aspecto determinante no desempenho profissional, seja em sala de aula, em outras funções ou na formação.

Ao tratar a temática da aprendizagem da docência e a formação que permeia todo o processo de desenvolvimento profissional, alguns eixos teóricos precisam ser considerados (MIZUKAMI, 2004), tais como: o acesso ao pensamento do professor; a reflexão docente e a especificidade da formação de adultos.

Ao retomarem os estudos de Sparks-Langer¹⁷, Mizukami et al. (2002) destacam algumas possíveis abordagens ao conceito de professor reflexivo: abordagem cognitivista, abordagem crítica e abordagem narrativa. Ao nosso estudo, interessa a terceira abordagem, pois, implica considerar as “vozes do professor” e dar razão a seus argumentos, fazendo uma referência a Schön (1997). Sob esta abordagem dá-se ênfase à “validade das inferências que os professores realizam por meio de suas experiências” (MIZUKAMI et al., 2010, p.53).

¹⁷SPARKS-LANGER, G.N. In the eyes of the Beholder: cognitive critical and narrative approaches to teacher reflection. In: VALLI, L. (ed.). **Reflective teacher education: cases and critiques**. New York: State University of New York Press, 1992, P.147-160.

Encontramos, sob a abordagem narrativa, variados termos para definir a visão de reflexão: sabedoria prática; conhecimento da profissão; inquirição narrativa; pesquisa-ação do professor dentre outros. No entanto o “fio condutor” pra todos os termos é a experiência e por meio dela, a possibilidade de chegarmos aos saberes experienciais ou da ação pedagógica (TARDIF, 2003 e GAUTHIER et al., 2013). Para Reali, Tancredi e Mizukami (2008), a reflexão do professor sobre a prática pedagógica é estratégia formativa.

Pesquisas que busquem a “voz do professor”, seus argumentos, enfim o pensamento do professor, segundo Mizukami et al. (2002) apontam, dentre outros aspectos, para:

- a construção pessoal do conhecimento profissional;
- os conhecimentos e crenças dos professores como determinantes ao fazer docente.

A narrativa escrita por meio da elaboração contextualizada nos diários reflexivos é um dos instrumentos mais adequados para o acesso à “voz do professor”, ao seu pensamento, seu conhecimento prático e ao seu conhecimento profissional. (MIZUKAMI et al., 2002).

A produção de narrativa coloca o professor como protagonista, pois lhe possibilita por meio do relato explicitar o que pensa, sente e, ainda, indicar experiências significativas, saberes construídos e escolhas realizadas.

Para Borko (2004) a narrativa possibilita a apreensão, a descrição e a interpretação dos contextos e relações estabelecidas pelos docentes. Nas narrativas, as experiências descritas são o ponto de partida para processos reflexivos sobre os saberes dos professores experientes em formação. Pela narrativa proporcionamos aos professores oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional na medida em que lhes possibilita revisitar sua trajetória, rememorar experiências significativas, clarificar aprendizados e apropriar-se de saberes. “A narrativa é o veículo que capta o autoconhecimento do professor” (DÍAZ, 2001, p. 93).

No caso específico desta pesquisa, a narrativa se constituiu em um rol de ferramentas virtuais, como a elaboração de diários reflexivos. Para Bogdan e Biklen (1994) o diário como documento pessoal elaborado pelo sujeito e escrito como narrativa em primeira pessoa, é revelador de crenças, experiências, ações e a nosso ver, também revelador de saberes. O professor ao elaborar um diário

seleciona o que deseja narrar expondo seus referenciais pessoais e interpretando suas experiências (ZABALZA, 1994).

A escrita narrativa, como instrumento de pesquisa e de formação, permite no ato a quem escreve uma reflexão sobre o vivido e posteriormente permite o diálogo com formadores ou pesquisadores. Em nosso caso, a produção de narrativas e o diálogo a partir delas ocorreram em um ambiente virtual de aprendizagem. Esse diálogo mostra-se profícuo quando possibilita reflexão, revisão, contribuindo ao desenvolvimento pessoal e profissional.

A narrativa se constitui em ferramenta imprescindível à pesquisa e também à proposta de intervenção que efetivamos durante o período do doutoramento. Aliás, pensar em formação enquanto fator de desenvolvimento profissional docente envolve considerar a questão elaborada por Marcelo Garcia e Vaillant (2009) sobre os saberes/conhecimentos que devem orientar o planejamento e a execução de uma ação formativa. Afinal o que o professor já sabe/conhece, o que ele precisa saber/conhecer e, ainda, como ele pode vir saber/conhecer o que necessita?

Nossa pesquisa versa sobre essa questão quando promove em uma formação *online* o desenvolvimento profissional de professores experientes/mentores e procura conhecer o que sabem e o que mobilizam para atuar na mentoria na Educação Infantil. Processo que envolve reflexão sobre sua trajetória, sua carreira e seu processo formativo no *PFO*M, incluindo as ações de mentoria.

Subsidiados por Marcelo Garcia (1999) - o qual considerou pertinente a relação entre formação de professores e formação de adultos ao analisar os diferentes estilos de aprendizagem do adulto - afirmamos que o adulto-professor aprende em situações que sejam organizadas e planejadas, as quais podem existir em:

(...) diversas modalidades de atividades em função do nível de responsabilidades e de autonomia dos adultos, como desde uma situação fortemente controlada pelo formador (...) até situações formais de aprendizagem nas quais são os próprios adultos que no âmbito de um programa estabelecido negociado, pode, dirigir a atividade de formação na medida em que possuem conhecimentos, experiência e motivação. (p. 50-1).

Retomamos aqui, por considerar importante como referencial ao trabalho com o adulto-professor, alguns princípios básicos da Andragogia (KNOWLES, 1995; CARVALHO et al., 2010):

- o adulto deve evoluir em sua formação para a autonomia;
- as experiências do adulto são recursos ricos à aprendizagem;
- a disposição do adulto a aprender está em uma relação de dependência com os desafios e as novas proposições postas pelas novas tarefas, novas funções e novos contextos de atuação profissional;
- o adulto tem maior interesse por conteúdos de estudo que envolvam sua prática;
- o adulto possui motivação interna ao aprendizado maior que a motivação por fatores externos, como, por exemplo, a imposição de formações pela chefia.

Placco e Souza (2003) afirmam como características da aprendizagem de adultos:

- considerar a experiência: as vivências anteriores, as quais mobilizadas influenciam a formação de novas ideias;
- ser significativa: o aprender deve fazer sentido ao adulto e por tal motivo fazer parte de seus interesses e de suas expectativas;
- ser proposital: deve estar vinculado a uma necessidade prática;
- considerar a deliberação: a escolha do adulto por participar de um processo de formação deve ocorrer de forma deliberada.

Nesta temática cabe destaque a afirmação das autoras de que ao fazer uma escolha deliberada, o adulto-professor torna consciente a necessidade de mobilizar recursos pessoais, sociais, internos e externos para atingir determinados objetivos. Condição esta que para elas envolve:

(...) subjetividade, memória, metacognição, a história de vida pessoal e profissional, amalgamadas nos e pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação docente. (PLACCO e SOUZA, 2003, p. 21).

Disto concluímos que o adulto professor pode e deve contribuir à sua formação, considerando suas experiências e saberes, os quais podem ser requisitados e mobilizados. Este aspecto não foi desconsiderado em nossa pesquisa, a contento do que as autoras supracitadas afirmam:

As experiências, por sua vez, podem constituir-se em saberes e, a um só tempo, ser significadas por esses saberes e gerar novos saberes, em um movimento constante e contínuo. O processo de significação das experiências e de produção de saberes tem de ser considerado pelo formador nas relações de ensino-aprendizagem. (p. 21).

Atentamos, a partir de Marcelo Garcia e Vaillant (2009) e Josso (2004), que o adulto-professor motivado à formação- que envolva sua ação, sua prática e saberes construídos em sua trajetória biográfica e profissional - é um sujeito que ao selecionar suas experiências atribui novos significados, incorporando-os em sua forma de ser e de agir.

Assumindo a trajetória pessoal e profissional do professor como um emaranhado de experiências potencialmente formativas e construto de saberes docentes, é imperioso, conceber que em cada fase da carreira, com características próprias de cada etapa, o professor necessita de formação específica, ou seja, uma formação direcionada ao docente em início de carreira que seja diferenciada daquela destinada ao professor experiente.

1.2 - A genealogia dos saberes e a base de conhecimento para a docência

A pesquisa nacional e internacional¹⁸ entre as décadas de 1980, 1990 e anos 2000 constituiu repertório com diferentes tipologias e classificações, em uma diversidade de enfoques conceituais e metodológicos, com o objetivo de ordenar a pluralidade, a composição, a temporalidade e a heterogeneidade dos saberes docentes, e, portanto, do *saber*, do *saber ser* e do *saber fazer*. Nesta pesquisa não é nosso objetivo realizarmos uma revisão destas classificações e tipologias do saber, pois vários pesquisadores¹⁹ já se dedicaram a esta tarefa.

¹⁸ Em pesquisa bibliográfica, Almeida e Biajone (2007) estabelecem uma cronologia dos estudos internacionais e concluem que a produção nos de 1980 esteve sob a iniciativa de pesquisadores norte americanos e canadenses; já nos anos de 1990 e 2000 as pesquisas foram ampliadas para países anglo-saxões; europeus e latino americanos.

¹⁹ Ver estudos de Nunes (2001); Puentes, Aquino e Neto (2009); Pimenta (2012); Azzi (2012); Cunha (2007); Borges (2016); Zibetti e Souza (2007); Borges (2004); Borges (2001), e Almeida e Biajone (2007).

De acordo com Mizukami (2004) estes estudos contribuem à compreensão acerca de como o professor aprende e como ele pensa. Os focos variam entre as fontes, os fundamentos e os processos cognitivos do professor.

No entanto autores como Tardif, Gauthier e Shulman são considerados de referência na área de estudos cuja temática é a constituição de saberes para a docência. O estudo destes autores revela algumas “sutilezas idiossincráticas” (MIZUKAMI, 2004), já que possuem em suas teorizações características distintas entre si, mas, não a ponto de tornarem-se excludentes (ALMEIDA e BIAJONE, 2007). Também apresentam pontos de convergência, dentre os quais a concepção de professor enquanto sujeito que possui uma história de vida pessoal e profissional e, ainda, a capacidade para produzir e mobilizar saberes em prol de uma dada situação.

1.2.1- Base de conhecimento

Sob a terminologia de **base de conhecimento** e **modelo de raciocínio pedagógico**, Shulman (1986), procura compreender o processo de aprendizagem profissional da docência e explicar o acervo de conhecimentos, habilidades e disposições que o professor necessita para ensinar e também compreender o processo pelo qual tais conhecimentos são produzidos. Para isso, procura resposta a três questões principais:

- quais são as fontes de conhecimento para o ensino;
- em que termos essas fontes podem ser conceituadas;
- quais são os processos de raciocínio e ação pedagógicos.

Por base de conhecimento identifica um *corpus* codificado e codificável de conhecimento e aptidão. Essa base tende a ser aprofundada a partir da experiência profissional e não se constitui em rol imutável, pelo contrário, necessita de construção contínua.

As fontes para o desenvolvimento desta base são a formação acadêmica; a estrutura e a organização dos contextos de atuação; as pesquisas e a sabedoria pedagógica adquirida com a prática.

Categorizou a base de conhecimento em:

- conhecimento de conteúdo específico;

- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento pedagógico de conteúdo;
- conhecimento de currículo;
- conhecimento dos alunos e de suas especificidades;
- conhecimentos de contextos educacionais;
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação.

Estas categorias de conhecimento podem ser agrupadas em:

a) Conhecimento de conteúdo específico

O que ensinar. Conhecimentos sobre os conteúdos da matéria que o professor ensina. É a compreensão tanto “de uma área específica de conhecimento quanto àquelas relativas à construção dessa área” (MIZUKAMI, 2004, p.04).

b) Conhecimento pedagógico geral

É o como ensinar. São conhecimentos que “transcendem a área específica” (ibid.). São princípios e estratégias de gerenciamento e organização do processo de ensino e aprendizagem; conhecimentos sobre os alunos, sobre os contextos educacionais (escola e sala de aula), de currículo e das metas e propósitos da educação - nível ou modalidade em que atua.

c) Conhecimento pedagógico de conteúdo

É a maneira própria de cada professor atuar. Sendo de autoria e exclusividade docente, não prescinde dos demais conhecimentos, sendo inclusive por eles enriquecido.

O professor ao ensinar algo a alguém exerce uma tarefa que envolve compreensão e raciocínio (julgamento, transformação e reflexão) fundamentados em premissas, princípios que guiam a ação docente.

Este processo, base intelectual do docente, envolve um ciclo de atividades tendo como ponto de partida a compreensão e o ponto de chegada uma nova compreensão. “Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p.06). A nosso ver é um processo que permite a compreensão sobre a mobilização de saberes pelo professor. Nossa questão de pesquisa é como este professor em outras funções e exercendo uma tarefa específica - mentoria - mobiliza seus conhecimentos e quais de seus saberes são acionados.

Neste ciclo de atividades o primeiro passo é a compreensão - é preciso entender o que se ensina; para que se ensina e fazer a intersecção entre este conteúdo e a pedagogia- o como se ensina.

Como momento seguinte, a transformação - requer examinar, interpretar, selecionar e adaptar os materiais e recursos à disposição para apresentar o conteúdo considerando as especificidades do grupo de alunos. Em decorrência, a instrução - o ato de ensinar em si e todas as contingências que envolvem este ato: gestão da turma; gestão de imprevistos; lidar com a individualidade dos alunos dentre outras.

Na avaliação - ocorre durante e após a instrução - o professor necessita verificar a compreensão ou mal entendidos acerca do desempenho dos alunos e sobre seu próprio desempenho, e, para isso precisa conhecer muito bem o conteúdo específico e os processos de aprendizado. Durante a reflexão, o docente revisa e analisa o que acabou de ocorrer e reconstrói os eventos, as emoções e as realizações tendo como referências seus objetivos prévios. É uma tarefa que pode ser individual ou um trabalho do coletivo docente.

Esta reflexão leva a uma nova compreensão sobre o conteúdo que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Essa nova compreensão não é automática no sentido de promover resultados instantâneos e conscientes no pensamento, no julgamento e na tomada de decisões do professor. Como processo exige formas de documentação, análise e discussão sobre a ação pedagógica.

Inferimos que neste processo o professor mobiliza o que sabe, pondo à prova seus conhecimentos específicos, avaliando os resultados, produzindo novos saberes os quais podem se constituir de um saber antigo recuperado e adaptado à nova situação para formar um novo conhecimento básico em função de um novo propósito.

Nesta pesquisa, pudemos comprovar que mentores revisitaram seus saberes construídos ao longo da biografia, de sua formação e de sua atuação profissional. Saberes que foram acionados, mobilizados, adaptados e transformados em conhecimentos específicos à mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil.

É pertinente destacarmos que a elaboração teórica de Shulman (1986) para compreender o processo de raciocínio pedagógico do professor e ainda, a constituição de sua base de conhecimento, apesar de não específica à docência na

Educação Infantil, contribui para trazer à tona algumas temáticas que não podem ser desconsideradas e, ainda, nos direcionam ao que é próprio do trabalho do professor que atua com crianças em tão tenra idade.

Não temos conteúdos fechados e definidos como obrigatórios ao fazer pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 2010), mas sim a definição de eixos que orientam as práticas pedagógicas nas instituições. Não há conhecimento de conteúdo específico no sentido disciplinar, pois cabe ao docente da Educação Infantil garantir experiências que promovam, favoreçam, possibilitem, recriem, ampliem, incentivem e propiciem conhecimento de si e do mundo; imersão nas diferentes linguagens e formas de expressão; construção da autonomia em situações de aprendizagem referentes ao bem estar e cuidado pessoal; “vivências éticas e estéticas” e interação com outras crianças e adultos, conforme o documento supracitado. Não há aulas de matemática, nem de geografia na Educação Infantil, por exemplo. O que devem ocorrer são experiências que integrem o espaço, o tempo, as linguagens, as manifestações culturais e os recursos – materiais, naturais e tecnológicos à disposição das crianças.

1.2.2 - Genealogia dos saberes docentes

Para compreendermos a genealogia dos saberes docentes que constituem a docência e que são mobilizados para a construção de uma base específica para atuação na mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil, precisamos compreender como tais saberes são elaborados pelo professor, e, em que medida as fases da formação docente (Vaillant e Marcelo, 2012) podem ter relação com estes saberes. Para isto, é imprescindível à nossa tese a contribuição teórica de Gauthier et al. (2013) e, sobretudo de Tardif (2000 e 2003).

Para estes autores, indispensável é o estudo de uma *epistemologia da prática*, a qual considera como especificidades do desenvolvimento profissional docente: a experiência pessoal e prática. Nesta abordagem, a reflexão sobre a prática docente revela interpretações, pensamentos, comprometimentos, escolhas, valores, crenças que justificam as “apreciações, decisões e ações docentes” (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 53) e revelam suas “teorias práticas de ensino”, as quais constituem o conhecimento profissional docente.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 11).

Assumindo em nossa pesquisa a premissa de que a reflexão sobre a prática profissional produz, mobiliza, aciona, utiliza, aplica e transforma os saberes docentes e ampliando este conceito a todos os profissionais da educação, afirmamos que gestores, coordenadores pedagógicos e formadores de professores na tarefa de mentoria mobilizam saberes construídos ao longo de sua biografia e trajetória profissional. Nossa questão está em conhecer quais saberes, em quais momentos, de que forma e por qual motivo são acionados e como constituem um repertório de saberes específicos para a mentoria da docência na Educação Infantil.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2003) problematizaram a questão do saber dos professores, destacando a necessidade por especificar a natureza das relações que os docentes estabelecem com os saberes. Isto porque, em pesquisa na qual professores do ensino primário e secundário foram entrevistados, quando questionados sobre o que sabem e porque sabem, em suas repostas destacou-se a experiência como fonte primeira de sua competência e, depois, os princípios educacionais, o sistema de ensino, os livros didáticos e as habilidades e atitudes pessoais tais como gostar de crianças, ter personalidade atraente ao magistério, etc.

Como todo ofício interativo feito de saberes (GAUTHIER, 2013), a docência possui um *saber fazer*, um repertório de competências, conhecimentos e habilidades que a distingue de outros profissionais que também se ocupam das interações humanas (TARDIF e LESSARD, 2014).

O conjunto de saberes que fundamenta o trabalho do professor (Tardif, 2000, 2003) pode ser compreendido ao considerarmos a genealogia do *saber*, do *saber ser* e do *saber fazer*. Para Borges (2004) as principais fontes para a produção destes saberes são a vida pessoal; a experiência familiar; a experiência discente e a experiência profissional. Nos termos de Tardif (2000 e 2003), os saberes são produzidos pelos professores:

- A) ao longo de sua biografia ou trajetória pessoal incluindo sua vivência discente - **saberes pré-profissionais, saberes pessoais** ou **saberes biográficos**;
- B) em sua formação profissional - **saberes formativos**;
- C) em sua experiência profissional - **saberes profissionais** ou **experienciais**, considerando a prática em sala de aula e, sobretudo, a carreira, ou seja, a longevidade de sua atuação profissional.

Tardif, Lessard e Lahaye(1991); Tardif e Raymond (2000) e Guathier (2013) constituem como repertório aos docentes:

- o *saber disciplinar* - são diversas áreas do conhecimento produzidas por pesquisadores, cientistas;
- o *saber curricular* - são os saberes das diversas áreas do conhecimento transformados, por especialistas e editores de livros, em currículo, programas de ensino;
- o *saber das ciências da educação* - saberes específicos da educação em geral;
- o *saber da tradição pedagógica* - a constituição do “dar aulas” que se mantém há tempos e povoa as lembranças da infância e da vida escolar;
- o *saber experiencial* - saberes individuais da experiência, do hábito, da rotina docente; a experiência em sala de aula, a “prática do ofício na escola”;
- o *saber da ação pedagógica* - saberes da experiência tornados públicos, validados, legitimados pela pesquisa.
- os *saberes da formação profissional* - saberes da formação específica; dos estágios, cursos;
- os *saberes pessoais dos professores*: saberes da socialização primária;
- os *saberes provenientes da formação escolar anterior*: vivência discente anterior à formação profissional.

Para melhor compreensão, elaboramos um quadro sintetizando estes saberes agrupando-os em acordo com categorização já feita por Tardif (2000, 2003) relacionando-os à genealogia do saber:

Quadro 1- Síntese das categorias de saberes docentes

Saberes pré-profissionais	Saberes Formativos	Saberes experienciais
✓ saberes pessoais dos	✓ saber disciplinar;	✓ saber da ação pedagógica;

professores; ✓ saberes provenientes da formação escolar anterior; ✓ saber da tradição pedagógica.	✓ saber curricular; ✓ saber das ciências da educação; ✓ saber da formação profissional.	✓ saber experiencial.
---	---	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif e Raymond (2000); Guathier (2013); Tardif (2000); Tardif (2003).

Tardif (2003) indica que os saberes experienciais - resultantes da e validados pela experiência - seja ela individual ou coletiva, constituindo o *saber fazer* e o *saber ser* – são os determinantes para a elaboração de modelos de excelência profissional.

A concepção de saberes experienciais também está em destaque na obra de Sacristán (1992), pois para ele o saber-fazer do professor é resultante de uma “sabedoria acumulada através da prática individual e colectiva” (p.78), a sabedoria prática denominada por Shulman (1986).

Tardif e Lessard (2014) ao analisarem o magistério enquanto profissão de interações humanas reitera, dentre as dimensões da docência, a experiência. Para os autores, esta dimensão é compreendida como processo de aprendizagem que permite ao professor “conhecer as manhas da profissão”, ou seja, o domínio de estratégias e rotinas que o auxiliam a resolver problemas típicos de sala de aula e também como processo social que revela uma cultura partilhada, um discurso comum no qual um mesmo universo de trabalho - desafios e condições da profissão - é partilhado por um grupo.

Considerando o contexto de atuação do professor, concordamos, a partir de Tardif (2000 e 2003), que há uma dimensão crítica na genealogia dos saberes docentes, ou seja, o professorado ao exercer relativa autonomia em sua prática profissional se distancia de alguns conhecimentos universitários, assim como de alguns programas, diretrizes, procedimentos e regras, indo ao encontro dos valores do grupo- coletivo docente- e dos saberes resultantes da partilha com os demais docentes e equipe de trabalho. O professor em sua prática é o profissional capaz - pelo enfrentamento e adaptação a situações imprevistas, novas e únicas - de reconstruir, construir e superar saberes considerados, sob esta perspectiva, como progressivos e evolutivos (TARDIF, 2003).

À semelhança de Huberman (1992), Tardif (2000) reitera que a aquisição do sentimento de competência e o estabelecimento das rotinas de trabalho constituem etapa na estruturação da profissão e edificação de alguns importantes saberes profissionais, os quais para Shulman (1986) constituem o conhecimento pedagógico de conteúdo, de autoria e exclusividade docente.

Tais saberes são constantemente mobilizados e também são desenvolvidos no âmbito de uma carreira, nas diferentes fases, mudanças e transições sofridas pelo professorado e aqui incluímos as diferentes funções que podem ser exercidas ao longo de uma carreira docente. A imersão e o aprendizado sobre a cultura escolar, também, são fatores que modelam a construção e a mobilização dos saberes docentes.

Os saberes são plurais, temporais, sociais, personalizados e situados (TARDIF, 2000, 2003; TARDIF e LESSARD, 2014; GAUTHIER et al., 2013) . São plurais na medida em que provem de fontes diversas: a cultura pessoal, a cultura escolar, os conhecimentos da formação universitária, os conhecimentos curriculares dos programas, a própria prática, a experiência de outros professores, os hábitos, as rotinas, enfim as tradições peculiares do ofício docente. Desta forma, os saberes são heterogêneos, ecléticos, sincréticos.

São temporais haja vista que no âmbito de uma carreira, abarcam as diferentes fases e mudanças ocorridas em uma trajetória profissional, assim como as mudanças identitárias decorrentes deste processo e, ainda, as normas, atitudes e comportamentos da tradição docente que podem ser (ou não) perpetuadas pelos modelos seguidos ou rechaçados. Além disso, considerando que o trabalho compreende o domínio progressivo de saberes específicos, quanto maior o tempo de uma pessoa em uma atividade laborativa, maior será o seu “saber trabalhar”.

Enfim, com o passar do tempo, ao longo de uma carreira, os professores definem seus saberes enquanto domínio progressivo de situações de trabalho: aspectos didáticos e pedagógicos; compreensão do ambiente e da organização escolar; boa desenvoltura entre os pares e com outros atores educativos, dentre os quais a gestão e a comunidade escolar.

O saber docente também é um saber social porque é fruto de “tempos sociais” como a infância, o período de escolarização, a formação profissional, o ingresso na docência e a carreira. Também é definido como social e interativo porque se constitui em um saber que é partilhado entre pares e demais pessoas que

integram uma escola, na qual se realiza uma prática social complexa que é o ensino, que por sua vez ocorre institucionalmente em uma unidade escolar, situada em uma dada sociedade.

São saberes personalizados e situados, pois “carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” e a “personalidade do professor”. São saberes apropriados, incorporados, subjetivados e, também, construídos e utilizados em função de uma situação particular de atuação profissional. Desta forma, fica difícil dissociar os saberes das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p.15).

Em suma, na figura a seguir estão as principais características dos saberes docentes:

Figura 1 - Características dos saberes docentes



Fonte: Elaborada pela autora com base em Tardif (2000).

A partir do exposto sobre base de conhecimentos e saberes, elaboramos um quadro fazendo a interseção entre os autores e estabelecendo uma relação com as fases de aprendizado docente e de produção de saberes. Este quadro contribuirá à compreensão do leitor quando forem apresentadas as categorias de análise no capítulo 3.

Quadro 2- Sistematização das categorias de saberes docentes, base de conhecimento e as fases do aprendizado docente, obedecendo à ordem cronológica das publicações.

<i>SHULMANN (1986)</i>	<i>TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991)</i>	<i>GAUTHIER et al. (2013)²⁰</i>	<i>TARDIF e RAYMOND (2000)</i>	<i>TARDIF (2003)</i>	Fases da formação docente (Vaillant e Marcelo, 2012)
		Saber da tradição pedagógica.	Saberes pessoais do professor. Saberes da formação escolar anterior.	Saberes biográficos Saberes pré-profissionais	Trajetória biográfica e vivência discente.
Conhecimento de conteúdo específico; Conhecimento pedagógico geral.	Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes da formação profissional.	Saber disciplinar; Saber curricular; Saberes das ciências da educação.	Saberes de programas e livros. Saberes da formação profissional.	Saberes formativos Saberes formativos	Formação profissional.
Conhecimento pedagógico de conteúdo	Saberes experienciais	Saberes da ação pedagógica	Saberes da experiência na profissão	Saberes experienciais	Experiência profissional: início na carreira e exercício em outras funções.

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁰ Ano da terceira edição. A primeira edição é do ano de 1998.

Considerando a categorização elaborada por Tardif (2000 e 2003) abarcando a genealogia de saberes, e, sendo esta categorização metodologicamente utilizada em nosso processo de análise de dados, fizemos uma pesquisa bibliográfica tendo como descritor o termo *saberes docentes*. Contemplando as publicações em um período de 05 anos - entre 2010 e 2014 realizamos pesquisa em 03 bancos de dados: Portal Capes - banco de teses: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; Portal Nacional de Revistas: <http://www.scielo.br/>; e Portal de Revistas da América Latina, Espanha, Caribe e Portugal: <http://www.redalyc.org/home.oa>. A partir da leitura dos resumos disponíveis nas referidas páginas, encontramos alguns pesquisadores que no período se debruçaram em estudos sobre a temática dos saberes docentes:

- a) os *saberes pré-profissionais, pessoais* ou *biográficos* são saberes muitas vezes imbuídos por fortes sentimentos, tais como, a lembrança da professora que era carinhosa; o modelo do professor autoritário; a rotina e organização de uma sala de aula; a cultura escolar dentre outros. Os *saberes biográficos* aparecem em duas pesquisas: Junior, 2012; Ortega, 2011.
- b) os *saberes formativos* também estão nas temáticas dos trabalhos: Baccon e Arruda, 2010; Junior, 2011; Araman, 2011; Santos, 2011; Silva, 2012; Cerdas, 2012; Souza e Zibetti, 2014; Selles e Andrade, 2013; Silva Junior e Gariglio, 2014; Frison, 2012; Tozetto, 2011; Astudillo, Rivarosa e Ortiz, 2012.
- c) os *saberes experienciais*, para Tardif (2003) e Gauthier et al. (2013), são construídos na e pela prática, na qual os saberes da trajetória pessoal e a formação profissional são mobilizados: Estudos que trilharam esta perspectiva teórica: Conceição, Krug e Venson, 2013; Loureiro, 2010; Sarmento, Fossatti e Gonçalves, 2012; Campelo, 2011; Leandro, 2012; Ferreira, 2011; Lopes e Tavares, 2014; Junior, Fonte e Loureiro, 2014; Pinto, 2010; Lima, 2014; Macenham e Tozetto, 2014.

1.3 – Mentoria de professores iniciantes

Autores como Marcelo Garcia e Vaillant (2009); Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que o aprendizado docente compreende a *pré-formação* - vivência discente, a *formação inicial*, a *iniciação à docência* e a *formação continuada*. Em cada uma destas fases, aprendizados acontecem e saberes são construídos, reelaborados, mobilizados e transformados (Tardif, 2000, 2003).

Huberman (1992) considera que a carreira docente, não necessariamente linear e seqüencial, compreende fases de: *exploração* ou *tateamento* – três primeiros anos da docência; *estabilização*- de quatro a seis anos de docência; *diversificação* – até 25 anos de experiência docente; *conservantismo* – entre 25 e 35 anos de docência; *desinvestimento* – acima de 35 anos na docência. Reiteramos que em cada fase há experiências, aprendizados e saberes construídos, mobilizados.

Para Cavaco (1995) o profissional docente tem sua trajetória marcada por características que vão desde a instabilidade dos primeiros anos de experiência até o momento de reflexão sobre seu trabalho, já próximo aos 40 anos de exercício no magistério.

Em nossa trajetória profissional testemunhamos situação já descrita por Marcelo Garcia (1998), quando afirma que no momento de início na carreira, a relação que se estabelece inicialmente entre os pares na unidade escolar não é tarefa fácil, pois pode haver falta de receptividade além da falta de apoio pessoal e institucional.

Destacamos aqui a responsabilidade da equipe gestora – diretor e coordenador pedagógico – em acolher, apresentar regras e normas da escola; acompanhar e orientar o professor novato no planejamento, na gestão do conteúdo, das aulas e da turma; favorecer a troca de experiências e saberes entre professores iniciantes e experientes; garantir espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva e, ainda, propiciar ações formativas.

Ser um professor iniciante e ingressar em uma unidade escolar revela a “não expertise” deste docente. A maneira como é acolhido ou não, o apoio recebido ou não, podem ser determinantes em sua permanência ou não no magistério.

Lima (2004) e Huberman (1992) destacam como características próprias deste início docente: insegurança; isolamento; período de aprendizagem intensa; momento de experimentação; dificuldades com conteúdos, estratégias, gestão de sala. Características que acompanham a entrada no magistério de docentes atuantes em diferentes etapas, níveis e modalidades da Educação Básica.

É recorrente nesta fase que experiências discentes sejam recordadas e exerçam influência nos modos encontrados para a sobrevivência na escola, tais como a reprodução do modelo profissional e pessoal de alguns ex-professores. A literatura afirma que esta fase ocorre geralmente entre os três primeiros anos na docência, mas merece destaque o fato de que:

(...) as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo da experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ da situação de ensino enfrentada. Assim, as características anteriormente mencionadas podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira. (LIMA, 2004, p. 88, grifo do autor).

Ao considerar que o início da docência é uma fase marcante e definitiva ao professor, esta temática tornou-se foco de diversas pesquisas tanto em relação às dificuldades e as características que lhe são próprias, quanto a estudos sobre os programas de inserção profissional ou de indução à docência de professores iniciantes. Nas palavras de Vaillant e Marcelo (2012, p. 137) “os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto na formação inicial como da formação em atividade”.

Em uma revisão da literatura internacional sobre a temática e análise de algumas experiências de formação de professores em início na carreira²¹, ou, indução à docência²², os autores revelam ampla variedade de características desses programas em “função das atividades que incluem, dos compromissos públicos que assumem, das metas propostas, assim como dos esforços e dinâmicas que são colocados em prática” (p.136).

²¹ Programas de indução à docência, programas de mentoria, programas de inserção profissional são considerados para efeitos desta tese e com base na literatura consultada como programas de formação para professores iniciantes.

²² Experiências de países como a Inglaterra, Irlanda, Escócia, França, Suíça, Israel, Austrália, Nova Zelândia, Japão e EUA (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Realizando uma síntese, Vaillant e Marcelo (2012) definem que programas de indução à docência devem abordar, dentre outras questões a gestão da sala de aula; o ensino; a relação com os alunos, pais e equipe escolar e ainda devem garantir reuniões sistematizadas entre professores iniciantes e experientes. Quanto aos objetivos dos programas: socializar os professores iniciantes na cultura da escola; melhorar suas habilidades; favorecer à permanência destes docentes na escola e “assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes principiantes” (p.143).

Os programas de indução à docência podem estar centrados em atividades individuais ou coletivas na escola ou na assessoria e apoio profissional de mentores nos denominados Programas de Mentoria (Marcelo Garcia, 1999). À figura do mentor caberia a responsabilidade de “assessorar didática e pessoalmente” o professor em início na docência: ajudar-lhe a compreender a cultura da escola; orientá-lo quanto ao currículo, à gestão de sala, dentre outras tarefas (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 144). O mentor, neste caso, pode ser tanto um professor universitário, quanto algum membro da equipe gestora ou ainda um professor mais experiente dentre o quadro docente da escola.

Ao apresentar dados de uma pesquisa, cujo foco foi o estudo de políticas públicas voltadas aos docentes brasileiros abarcando temáticas como a formação, a carreira e os subsídios ao trabalho docente, André (2012) traz algumas iniciativas estaduais, federais e municipais referentes ao apoio no início da carreira docente:

- Secretaria Estadual de Educação do Ceará: aos professores iniciantes é oferecido acompanhamento de suas atividades pelos gestores das unidades, compreendendo orientar os momentos de estudo, de planejamento e ainda o monitoramento das atividades docentes;

- Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP: curso de capacitação aos professores iniciantes, antes de assumirem uma sala de aula;

- Secretaria Municipal de Educação de Sobral/CE: durante o estágio probatório- 03 anos-, os professores são obrigados a participar de formações e, além disso, recebem atendimento e orientação individual uma vez por semana;

- Secretaria Municipal de Campo Grande/MS: foi estabelecido um programa para professores iniciantes, no qual a preocupação está em suprir as lacunas da formação inicial e introduzir os novatos às normatizações e regras do

funcionalismo público e às políticas de educação do município. Prevê, também, o acompanhamento dos novatos nos contextos de atuação.

Sendo estas ações esparsas e pontuais, a autora destaca, ainda, algumas iniciativas estabelecidas para fomentar a parceria universidade e escola, tendo como objetivo principal aproximar os licenciandos com a profissão e a inserção na docência. Dentre os programas, o PIBID²³- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Ministério da Educação e CAPES- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior; e, a Bolsa Alfabetização-Governo do Estado de São Paulo – contratação de alunos bolsistas para auxiliarem professoras regentes.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) relatam outras experiências em âmbito nacional com a indução de professores iniciantes:

- o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores desenvolvido pelo MEC em parceria com municípios. Neste programa os formadores eram professores experientes na alfabetização e formavam e acompanhavam professores em início na docência ou aqueles que mesmo tendo alguns anos na carreira, ainda não haviam passado pela experiência como alfabetizadores.

- Programa de Mentoria²⁴ - UFSCar - oferecido entre os anos de 2003 a 2005, no qual professores experientes acompanharam professores iniciantes por meio da troca de mensagens por e-mail. As professoras mentoras tidas como formadoras se encontravam semanalmente com as pesquisadoras da universidade para formação presencial.

Masseto (2006), Migliorança e Tancredi (2012) e Migliorança (2010) comprovaram em seus estudos a contribuição efetiva do programa de mentoria ao desenvolvimento profissional de professoras iniciantes, pois com o apoio recebido pela mentora, as professoras foram capazes de superar dificuldades e problemas relacionados à sala de aula, tais como alfabetização, gestão de sala e estratégias de ensino.

²³ Sobre este programa: DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** Tese. (Doutorado em Educação). UFSCar, 2014. 323 p.

²⁴ Sobre esta experiência: Rinaldi (2006); Migliorança (2010); Reali, Tancredi e Mizukami (2008, 2010); Tancredi, Mizukami e Reali (2012); Massetto (2014).

Nos programas de mentoria cuja figura central é o *professor mentor*, ou seja, o *professor experiente* considerado como *expert* no domínio de sala de aula, do conteúdo e das estratégias pedagógicas; na gestão de relacionamento e na motivação dos alunos, dentre outros aspectos do trabalho docente, é aquele que desenvolveu estratégias de sobrevivência, assim como estilo próprio para ensinar. (HUBERMAN, 1992; CAVACO, 1995; MARCELO GARCIA, 1999). Também alcançou autonomia, segurança e serenidade para lidar com os demais docentes, com a comunidade, os alunos e as dificuldades e desafios da rotina escolar. Esse professor mentor deve colaborar com o professor principiante apresentando “atitudes e percepções significativamente saudáveis” (MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2009, p.21).

Papi e Martins (2010) e Papi (2014), defendendo a necessidade de ênfase das pesquisas no processo de constituição da prática e dos saberes; da socialização profissional e da formação dos professores novatos, destacam a necessidade desses programas sistematizados de formação, apoio e acompanhamento para que os iniciantes possam gradualmente adaptar-se à “vida laboral”.

Esses programas de indução, incluindo os programas de mentoria, se constituem em importantes espaços formativos para o desenvolvimento profissional de professores novatos e espaço privilegiado à formação continuada de professores experientes que assumem a mentoria.

É pertinente destacar que em muitas carreiras os professores experientes são aqueles que assumem funções em cargos de gestão e de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Como é o caso da nossa pesquisa, na qual os sujeitos são professores experientes atuantes nos cargos e em funções de gestão escolar, coordenação pedagógica ou formação de professores.

Dentre os objetivos de um programa de iniciação à docência, Marcelo Garcia (1999) refere:

- dar apoio e fornecer recursos ao professor em início na carreira;
- aumentar a possibilidade de permanência do professor iniciante em seus primeiros anos na carreira;
- melhorar a atuação do professor em início de carreira: promovendo seu bem estar; favorecendo a entrada na organização escolar e o acesso à cultura desta organização;
- ajudar o professor iniciante a ampliar seu conhecimento.

Ao assumir a bagagem de sua experiência docente, o professor experiente como mentor precisa apresentar algumas características específicas tais como saber ouvir, saber colaborar e saber compartilhar. Mas afinal, em um programa de mentoria a professores iniciantes quais são os saberes que um mentor precisa ter?

Adentrando, em termos gerais, na temática dos saberes do mentor, as evidências teóricas revelam:

- conhecer estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a cada alunado; demonstrar habilidade na gestão da sala; no domínio do conteúdo e do currículo, no controle da disciplina e na comunicação com os colegas (BORKO, 1986; URETA, 2009; VAILLANT e MARCELO, 2012; NÚÑEZ, 2011);

- saber planejar e organizar tarefas educativas e formativas (BORKO, 1986; URETA, 2009);

- capacidade para escuta, flexibilidade, paciência e sensibilidade como competências pessoais (BORKO, 1986; PEREIRA, 2009; NÚÑEZ, PINO E LÓPEZ, 2011);

- fazer a gestão das relações, estabelecer relação de confiança, diálogo e cooperação entre pares (FLORES, 2006; LEITE, 2012; PEREIRA, 2009; NÚÑEZ, 2011; REIS, GONÇALVES e MESQUITA, 2012);

- assumir-se como formador de professor (MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT e MARCELO, 2012; PEREIRA, 2009);

- conhecer o desenvolvimento e o aprendizado do adulto-professor (MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT e MARCELO, 2012);

- conhecer os aspectos estruturais e organizativos da escola (PEREIRA, 2009; MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT e MARCELO, 2012);

- refletir continuamente sobre o próprio repertório de saberes de ações (VONK, 1993; NÚÑEZ, 2011);

- oferecer apoio emocional (VAILLANT e MARCELO, 2012).

- oferecer apoio contextualizado em observação e análise de situações reais (REIS, GONÇALVES e MESQUITA, 2012);

- oferecer apoio individual ao planejamento (REIS, GONÇALVES e MESQUITA, 2012).

Pereira (2009) organiza os saberes dos mentores em 03 categorias:

- competências instrucionais - questões relacionadas ao trabalho docente, à organização do fazer pedagógico;

- competências interpessoais - atributos pessoais, questões relativas à gestão das relações;

- competências de socialização - direcionadas à integração dos professores iniciantes na cultura, na organização escolar.

Ureta (2009) define competência como um conjunto de conhecimentos/saberes, atitudes e disposição para aprender, tendo como componentes essenciais: a mobilização de conhecimentos/saberes; a integração de diferentes tipos de conhecimentos/saberes e a adequação de conhecimentos/saberes aprendidos em um contexto para outra situação que os requisite. Ou seja, a competência de um mentor confunde-se com o seu “saber fazer” resultante da mobilização, integração e adequação de saberes e de recursos pessoais acionados em prol de uma dada tarefa em contexto específico e com características e demandas próprias.

(...) ser competente profesionalmente consistirá em saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee; saber relacionar-se (disponer de habilidades sociolaborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas)”. (URETA, 2009, p. 218).

A base de conhecimento do mentor consiste para Vonk (1993) em 3 elementos: visão e compreensão do processo de desenvolvimento profissional; conhecimento sobre estratégias de orientação; visão e compreensão do processo de aprender com a experiência.

Tancredi e Reali (2011) ao analisarem a experiência com o Programa de Mentoria da UFSCar- ocorrido entre os anos de 2003 e 2005- concluíram que é necessário o domínio de uma base de conhecimento específica concebida como similar à base de formadores de professores das séries iniciais – “base de conhecimento multidisciplinar e o das interações pessoais” (p.36). Base esta que se modifica e se amplia no próprio exercício da mentoria.

Considerando a particularidade do programa em questão ter sido a mentoria realizada online e a formação das mentoras ter ocorrido

presencialmente, de acordo com as autoras, a base de conhecimento do mentor pode ser resumida da seguinte forma:

- a) Conhecimento de conteúdo específico: sobre a profissão docente e seu desenvolvimento, em especial, nas fases iniciais; dos conteúdos, currículos e programas dos anos iniciais; de alternativas pedagógicas; da escola e ao sistema escolar; da comunidade em geral.
- b) Conhecimento de conteúdo pedagógico: de fins e metas da educação; de fundamentos educacionais; de políticas públicas; de conteúdos pedagógicos relativos aos alunos, ao currículo, a escola na qual as professoras iniciantes atuam; sobre as professoras iniciantes.
- c) Conhecimento pedagógico do conteúdo: para o ensino de alunos dos anos iniciais; para ensinar professoras iniciantes a ensinar; para o ensino via internet.
- d) Conhecimento sobre como ensinar as professoras iniciantes a refletirem sobre a própria prática.
- e) Conhecimento sobre como as professoras iniciantes podem promover seu próprio desenvolvimento profissional.
- f) Conhecimento sobre formas para promover o próprio desenvolvimento profissional.
- g) Conhecimento sobre aprender a partir da experiência.

O domínio do conhecimento pedagógico de conteúdo para Vaillant (2003) se constitui em saber central aos formadores.

Vaillant (2003); Vaillant e Marcelo (2001) incluem a mentoria dentre as possíveis acepções ao termo formador de professor. Temática a qual pesquisadores já se debruçaram, dentre eles Mizukami (2005-2006); Vaillant (2003); Vaillant e Marcelo (2001); Dal-Forno e Reali (2009; 2012); Magalhães (2016) e Rinaldi (2009).

Magalhães (2016, p. 41) ao analisar a identidade do formador recorre aos estudos da European Commission²⁵ (2013) e conclui que “os formadores de professores na escola são cruciais ao apoio aos novos e experientes professores”. O formador mobiliza conhecimentos técnicos e pedagógicos no exercício de sua função ao visitar e reelaborar experiências e conhecimentos pessoais e

²⁵EUROPEAN COMMISSION. **Supporting teacher educators: for better learning outcomes.** Education and training, [S.l.], 2013.

profissionais, o que para a autora define a identidade enquanto “construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

No processo de acompanhamento, apoio, assessoria a um professor em início de carreira, o mentor explora seus próprios saberes construídos ao longo de sua trajetória biográfica e pessoal, e se constitui ainda em protagonista no reconhecimento e na mobilização do que já sabe e na construção de um saber específico à ação da mentoria.

Para Parker-Katz e Bay (2007) há a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre os conhecimentos do mentor, afinal, como se constitui o saber do mentor? Como constroem novos conhecimentos e como moldam o que já sabem para uso na mentoria? Acrescentamos a essas questões: haveria alguns saberes de referência? Quais seriam? Como se constitui uma base para atuação na mentoria na Educação Infantil, considerando suas especificidades?

Mas, como fica o preparo destes professores experientes para exercer a mentoria? Vaillant e Marcelo (2012, p.139) afirmam que “A formação dos mentores repercute em uma maior eficácia em seu trabalho”. É considerada pela Association for Teacher Education uma das dimensões para a qualidade dos programas de mentoria (VAILLANT e MARCELO, 2012).

(...) el mentor debe disponer de una formación específica que le ayude a representarse adecuadamente su papel, y a construir un conjunto de competencias para su desempeño. Esta formación puede proveer en un programa universitario (...), o constituir una tarea compartida entre las situaciones formadoras y los centros escolares (...). (URETA, 2009, p. 217).

Ao mentor cabe, segundo Celis, Jara e Tagle (2010), as funções de ajudar o PI a conhecer e a compreender a cultura da instituição – *aculturator*; ser modelo ao PI de atitudes positivas – *model*; construir uma relação de confiança com o PI – *support*; contribuir à aceitação do PI pela comunidade escolar – *sponsor*; e mediar ou gerir a aprendizagem do PI – *educator*.

Em assim sendo, as autoras prosseguem e concluem o que um curso de formação para a mentoria pode propiciar:

- oportunidade para explorar as próprias crenças e atitudes que são subjacentes aos processos de aprendizagem, ensino e mentoria;

- a possibilidade por construir conhecimento, habilidades e recursos para ajudar/apoiar os PIs em seu planejamento;
- a possibilidade por construir conhecimentos e desenvolver estratégias que lhes permitam seu próprio desenvolvimento profissional.

1.4 - Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica Nacional possui trajetória²⁶, características e saberes específicos (STACCIOLI, 2013; FARIA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Nos últimos 20 anos vem se constituindo em objeto nas pesquisas em educação (ROCHA E BUSS-SIAMO, 2013; STRENZEL, 2003; ROCHA, 1999) com destaque, ao que se refere à especificidade do fazer pedagógico com crianças pequenas²⁷. Nesta especificidade encontramos os indicadores da constituição de uma Pedagogia da Infância como “(...) ciência da prática que tem como sujeito as meninas e os meninos de 0 a 6 anos²⁸ e como objeto as relações travadas num espaço de convívio coletivo” (STRENZEL 2003, p.18).

Há um embate teórico sobre a docência na educação infantil, e neste espaço assumimos como opção teórica para fundamentar nossa leitura sobre a docência na Educação Infantil, a *Pedagogia da Infância*. Uma pedagogia que não se prende aos conteúdos escolares oriundos das disciplinas curriculares tais como existem no Ensino Fundamental, por exemplo. Aliás, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) se constituem em documentação para orientar políticas públicas, bem como, a elaboração, planejamento execução e avaliação de propostas pedagógicas para a primeira etapa da Educação Básica. Não define conteúdos, mas sim eixos que orientem as

²⁶ Sobre esta temática:

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

²⁷ O termo crianças pequenas refere-se à faixa etária compreendida entre 0 e 5 anos de idade.

²⁸ Artigo 29 da LDB nº 9394/96 alterado pela Lei nº 12.796 de 2013, cuja nova redação prevê atendimento na Educação Infantil de crianças até 05 anos de idade.

práticas pedagógicas com a primeira infância, a saber: as interações e a brincadeira.

A *Pedagogia da Infância* engloba a especificidade do planejamento e da ação pedagógica concebida no cuidar e educar retratados na rotina diária, no ambiente afetivo e acolhedor, na relação muito próxima à família, na organização dos espaços e materiais acessíveis aos pequenos, no brincar, nas diferentes linguagens, na gestão de relacionamentos ou envolvimento ²⁹ (BECCHI e BONDIOLLI, 2003) e também na parceria entre adulto e crianças e entre as próprias crianças.

Neste contexto, o professor de Educação Infantil precisa propor experiências significativas, selecionar materiais, estratégias e espaços que sejam mais adequados às características de cada faixa etária e para isso, conhecer o grupo e a singularidade de cada uma das crianças.

O papel da professora de Educação Infantil é fundamental, exigindo uma postura de observação e investigação contínua sobre os processos de constituição das crianças, para planejar e executar as ações educativas de acordo com a evolução das mesmas. Além disso, é preciso estabelecer uma relação afetiva próxima e constante com os pequeninos, lançar um olhar apurado sobre suas necessidades afetivas, intelectuais, físicas, motoras. (STRENZEL, 2003, p. 07).

Uma questão pertinente na abordagem da Pedagogia da Infância é o professor estar atento às manifestações infantis típicas da pequena infância, tais como: crises de birra; choro; vontade de ficar sozinho; pedido de colo; gargalhadas sem motivo aparente; chupeta; fraldas; mordidas; dentre outros (STRENZEL, 2003).

Para Oliveira-Formosinho (2002), o papel dos professores de crianças pequenas em alguns aspectos é similar ao papel de outros professores se considerarmos algumas exigências da docência tais como: planejamento; domínio de conteúdo; gestão de sala; motivação e acompanhamento do aprendizado. Mas, ao mesmo tempo a docência na Educação Infantil é diferente em outros aspectos que configuram a especificidade desta etapa, dentre eles:

²⁹Nesta concepção os encontros entre adultos e crianças e entre as próprias crianças são situações organizadas pelo professor, o qual tem como função a regência da tarefa educativa ou do fazer pedagógico.

- *a especificidade da criança pequena*, características próprias da fase de desenvolvimento, do processo de crescimento, da vulnerabilidade perante o adulto e dependência da família;

- *a especificidade da abrangência da função docente* compreendendo a diversidade de tarefas imbuídas pelo cuidar e educar- higiene, bem-estar, segurança, socialização, aprendizado;

- *a especificidade baseada nas interações* entre os diferentes profissionais da instituição escolar e com a família;

- *a especificidade baseada entre as experiências, as interações e os saberes.*

Ongari e Molina (2003) ao analisarem profissionais que atuavam com crianças na educação infantil italiana concluíram em um levantamento, feito com 285 educadoras, que a aprendizagem da profissão ocorreu em 30% pela observação das colegas, 80% pela experiência e prática profissional e em 15% foi pela experiência pessoal e familiar. Na mesma pesquisa, também concluíram que das entrevistadas, 46% afirmou que o saber profissional foi construído em consonância com as exigências das próprias crianças; 20% afirmou ser decorrente de critérios pedagógicos precisos definidos pelas instituições em que atuavam; 5% definiram esse saber como oriundo da formação em serviço e 29% da parceria entre os colegas.

Bechhi e Bondioli (2003) são pesquisadoras que determinaram como modalidades do fazer pedagógico a organização e a condução da atividade de *forma direta* - determinada pelo adulto; de *forma indireta*- determinada pela rotina no manuseio de materiais e no uso dos espaços; de *forma centrada na criança*- adulto acolhe, socializa e enriquece as ideias infantis; de *forma centrada na tarefa* - planejamento detalhado e seguido “à risca”.

Alguns pesquisadores dedicaram-se à questão do aprendizado e desenvolvimento profissional da docência para a Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2002), a partir da conceituação de Vander Ven³⁰, traz um modelo de desenvolvimento profissional específico ao educador da infância em Portugal, organizado em 05 estágios³¹:

³⁰ VANDER VEN, K. Pathways to Professional effectiveness for early childhood educators. In: SPODEK, B; SARACH, O.N.; PETERES, D.L. (eds.). **Professionalism and the early childhood practioner**. New York: Teachers Colleg, 1988. p.137-160.

Noviço - auxiliares docentes;

Prático Principiante - estagiários de cursos voltados ao magistério da primeira infância;

Prático Informado - docentes em início de carreira;

Prático Complexo - docentes que possuem quadro de referência baseado em suas experiências;

Prático Influyente - professor com ampla experiência.

Neste modelo temos como professor iniciante, o *prático informado* denominado como “profissional pouco sofisticado”. Já o professor experiente ou *prático influyente* é aquele que acumula “longevidade no campo”, cujo nível profissional permite-o lidar com situações mais complexas. Destacamos, ainda, que em muitos casos são aqueles docentes que assumem na carreira outras funções como a gestão escolar, a coordenação pedagógica, a formação de professores.

Os professores da Educação Infantil, assim como docentes de outras etapas e modalidades da Educação Básica, encontram dificuldades no início da carreira e, assim sendo, programas de indução à docência podem reverter essa situação a favor da própria Educação Infantil e da carreira dos profissionais que elegem a pequena infância como campo de atuação. Além disso, esse profissional também constrói ao longo de sua biografia e trajetória profissional saberes biográficos, formativos e experienciais.

Alguns pesquisadores se detiveram sobre a temática dos saberes necessários para se ensinar na Educação Infantil: Macenham e Tozetto (2014 e 2013); Almeida (2012); Sarmiento, Fossatti e Gonçalves (2012) e Dieb (2007). Fazendo uma inferência sobre estes trabalhos - a partir do informado pelos autores sobre como os professores entrevistados responderam acerca da construção de saberes específicos e o como se tornaram professores da Educação Infantil – e, considerando as categorias estabelecidas por Tardif (2000 e 2003) acerca da genealogia dos saberes docentes, construímos um rol de saberes biográficos; saberes formativos e saberes experienciais para a docência na Educação Infantil.

³⁴Em cada estágio considera-se (...) o nível de habilitação acadêmica, os papéis e funções, o estágio de desenvolvimento do adulto, os contextos sistêmicos em que costuma trabalhar e as necessidades de orientação da prática educativa. (p. 65)

- a) *Saberes biográficos*: relacionados às competências pessoais do professor da Educação Infantil. Saberes desenvolvidos em sua maioria durante a infância; na vivência discente e na maternagem. São eles: ser carinhoso; paciente; dedicado; compreensivo; organizado; alegre; amigo; dinâmico. Saber respeitar as crianças e transmitir valores.
- b) *Saberes formativos*: relacionados ao aprendizado profissional formalizado em cursos de magistério ou pedagogia, tanto nas disciplinas específicas quanto nas observações realizadas durante o cumprimento dos estágios curriculares. São definidos como: saber estabelecer uma relação de cooperação entre família e escola; registrar brincadeiras e aspectos do desenvolvimento infantil; assumir a criança como protagonista- valorizar sua autonomia e conhecimentos prévios; relação entre o cuidar e o educar e as múltiplas linguagens da criança.
- c) *Saberes experienciais*: aqueles aprendidos no exercício da docência com os pequenos: organização do tempo e dos espaços; planejamento da rotina e das atividades; organização das brincadeiras.

Os saberes de professores da Educação Infantil à semelhança de outros docentes são construídos, incorporados, mobilizados, acionados em cada nova experiência, no decorrer do processo de socialização e da constituição da carreira, tanto por professores iniciantes quanto por experientes.

Para Macenham e Tozzetto (2013, p.14) há 03 eixos fundamentais e específicos à docência nesta etapa da Educação Básica, eixos, em torno dos quais, os saberes circulam: o brincar, o cuidar e o educar. Ao analisarem a prática pedagógica de uma professora da Educação Infantil para conhecer quais saberes são mobilizados na docência, concluem que os saberes mobilizados na efetividade da prática pedagógica giram em torno de 03 elementos fundamentais: o planejamento da aula - rotina, espaço e atividades flexíveis; o conteúdo - socialização, interação e afetividade; a fase do desenvolvimento da criança - especificidade da Psicologia do desenvolvimento infantil.

Os saberes docentes revelados nestes trabalhos estabelecem, sobretudo na definição dos eixos e elementos fundamentais em destaque, relação direta com a especificidade da Pedagogia da Infância, já abordada.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, é definida como uma pesquisa-ação/intervenção, com características de uma pesquisa colaborativa, pois, consideramos o professor como co-produtor de saberes em uma reflexão sobre sua formação e prática.

Recorremos à Reali, Tancredi e Mizukami (2008) para justificar o enquadramento de nossa pesquisa sob o paradigma investigativo da pesquisa-ação por:

- a) ser uma relação processual e colaborativa que envolve os professores;
- b) promover aprendizagem profissional de professores em diferentes momentos da carreira;
- c) “fomentar o profissionalismo” docente e permitir a construção de novos conhecimentos.

Tripp (2005) define ainda que uma pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção tem como base agir no e investigar sobre o campo da prática profissional, a qual se configura nesta pesquisa como a atuação de professores experientes na mentoria de professoras iniciantes.

O profissional docente, nesta perspectiva de pesquisa, é considerado como sujeito reflexivo que emite julgamentos, toma decisões e “gera rotinas próprias de seu desenvolvimento profissional”, cujo pensamento (compreendido como conhecimento pessoal, conhecimento prático-reflexivo), produto da biografia e de experiências profissionais, orienta sua prática (ESTEBAN, 2010).

Assumimos que os mentores, sujeitos da nossa pesquisa possuem “competência de ator em contexto” (DESGAGNÉ, 2007). Esta competência se revela sempre que solicitamos o ponto de vista do professor tornando perceptível a sua capacidade de julgamento na tomada de decisões, e, portanto de mobilização dos saberes construídos ao longo da carreira.

Nossa metodologia de pesquisa-intervenção envolveu a elaboração e implementação de um Programa de Formação *online* de Mentores - *PFoM*, o qual, por constituir-se em uma formação *online*, possibilitou que assumíssemos papéis e

responsabilidades definidos entre *pesquisadora-formadora-tutora*³² responsável pela pesquisa e pela intervenção/ação/formação: planejamento, organização e acompanhamento das atividades à distância.

2.1- Educação à distância: possibilidades formativas

A Educação à Distância - EaD - é uma modalidade de educação, a qual engloba a educação virtual³³ - via internet, mas não se limita a ela. Além do mais, é uma forma “alternativa e complementar” à formação de diferentes gerações³⁴. Se considerarmos as características da formação do adulto abordadas no primeiro capítulo, a proposta de uma formação *online* a professores se mostra produtiva, pois neste modelo de EaD o sujeito da formação precisa “interagir, colaborar, pesquisar e ser autônomo” (MILL, 2012, p.16).

Em pleno século XXI, estudar/formar-se *online* é prática consolidada tanto para a formação inicial quanto para a formação contínua de professores. Formar-se na modalidade à distância requer que os envolvidos sejam ativos e diretamente responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento. A Educação à Distância é realidade em nosso país desde final dos anos de 1990 e recebeu forte investimento público, sobretudo por iniciativa do MEC³⁵ com a UAB - Universidade Aberta do Brasil a partir de 2005.

A EaD, enquanto modalidade de formação, aprendizado e desenvolvimento profissional, se destaca devido às possibilidades pedagógicas diferenciadas e ao grande potencial à democratização de acesso a cursos de formação tanto inicial quanto continuada.

Democratização facilitada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação mediatizada pela internet: o ambiente virtual de aprendizagem

³²Assumimos além do papel de pesquisadora, o de formadora, por tratar-se de um programa de formação continuada e também tutora por tratar-se de programa oferecido na EaD.

³³ Modelo pedagógico diferenciado e desenvolvido pelo uso intenso de TDIC- tecnologias digitais de informação e comunicação. (Mill, 2012).

³⁴ Decreto no. 5622 de 2005- que regulamenta o artigo no. 80 da LDB no. 9394/96, em seu artigo 2º, define que a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e educação superior.

³⁵ Ministério da Educação.

(AVA), em nossa pesquisa materializada na plataforma MOODLE 2³⁶ e suas ferramentas como a web conferência, os chats, os fóruns de discussão, as postagens de tarefas, vídeos e fotos; além dos registros escritos de narrativas em diários. No AVA pode se criar novos espaços e tempos relacionais e educacionais para promover a interação, a troca e a colaboração entre os envolvidos no processo formativo por meio de comunicação síncrona e/ou assíncrona. Além de, no caso específico de processos de aprendizado e desenvolvimento profissional docente, permitirem o acesso ao registro das tarefas e interações durante e após o término da formação, o que possibilita:

- a) Registrar, acompanhar, mapear e compreender o percurso de cada professor em formação;
- b) Incentivar a auto-formação e autonomia docentes por meio de uma formação reflexiva;
- c) Otimizar a ação do formador possibilitando a elaboração de feedbacks; a retomada de ações formativas e o planejamento de ações prospectivas.

Rinaldi (2009, p.157) em tese de doutoramento comprova que o AVA é “bastante rico na promoção do desenvolvimento profissional de formadores da educação básica”, pois suas ferramentas são adequadas quando se pretende, a contento da nossa pesquisa e à semelhança da realizada pela autora, promover “processo de construção do conhecimento numa perspectiva construtivo-colaborativa”. Tancredi, Mizukami e Reali (2012) e Reali (2011) são assertivas ao afirmarem que a interação *online*, promovida pelas ferramentas disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem, é alternativa profícua ao desenvolvimento profissional docente.

Outra característica viável e importante na EaD é a flexibilidade do tempo e do local para a formação, posto que muitos dos professores envolvidos em nossa pesquisa são assoberbados em longas jornadas de trabalho, compromissos com família e ainda em cursos tais como de especialização, mestrado ou doutorado. Assim sendo, a EaD possibilita organizar o tempo do trabalho, o tempo da família e o tempo do estudo (MILL, OLIVEIRA e ZANOTTO, 2013).

Dentre as características imprescindíveis ao planejamento e execução de uma formação continuada a docentes que atuam na educação escolar formal há duas

³⁶ MOODLE 2 - software livre de gerenciamento para criação de cursos *online*.

que são viabilizadas pela EaD: formação e atividade profissional realizadas ao mesmo tempo e espaço e prática profissional como objeto de reflexão da formação.

Perante a afirmação de que “(...) a Ead tem sido tomada como estratégia de atendimento à grande demanda por formação de professores da rede pública de ensino brasileira” (MILL, 2012, p.213), acrescentamos que não apenas os professores em sala de aula, mas também os docentes que atuam em outras funções, tais como a gestão escolar, se tornam demandas para formação, a exemplo da iniciativa do MEC em parceria com universidades para a oferta do curso de especialização – Escola para Gestores da Educação Básica Pública³⁷.

Nosso Programa de Formação *online* para Mentores - *PFoM*- está situado no Portal dos Professores no site da UFSCar – www.portaldosprofessores.ufscar.br. O Portal dos Professores se constitui em espaço virtual direcionado ao desenvolvimento profissional docente em diferentes estágios da carreira e de outros profissionais atuantes em várias modalidades ou etapas da educação. Objetiva a formação *online*, a troca de experiências, a divulgação de práticas bem sucedidas, assim como de eventos, artigos, projetos, pesquisas dentre outras possibilidades. Por meio de atividades que estimulam a reflexão sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional, o Portal se configura enquanto um “conjunto de tecnologias educacionais” que favorecem a formação continuada *online* e que ainda conforme Reali (2011, p.77-8), pretende-se:

(...)

- atender on-line e por meio de ferramentas educacionais tecnológicas aos interesses e necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidade de ensino.

(...)

- ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores, diante das dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão.

(...)

-atender às necessidades formativas individuais de professores.
 - contribuir para a permanência dos professores no magistério.
 - contribuir para a formação continuada de professores e outros agentes educacionais, tendo em vista as diferentes funções e fases da carreira.
 -contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação de seu trabalho.

³⁷portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica

(...)

- estreitar e fortalecer as interações entre universidade e escola básica.

(...)

- disseminar informações educacionais que orientem o trabalho docente.

- permitir a professores e outros agentes educacionais o acesso à Internet e a um conjunto de informações (...).

Reali (2011) destaca que pesquisas³⁸ subsidiadas por programas de formação promovidos pelo Portal orientam o planejamento de novos programas e ações neste espaço virtual. Ressalta que o Portal faz parte do Guia de Tecnologias Educacionais do MEC³⁹, sobretudo por terem sido reconhecidas duas iniciativas de formação: Programa de Mentoria e Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência. A autora também destaca a base conceitual dos programas e ações do Portal:

- a) Caráter processual e social do tornar-se professor e do ensinar a ser professor;
- b) Professores em diferentes fases da carreira apresentam demandas formativas específicas;
- c) Práticas profissionais tem papel relevante no aprendizado e desenvolvimento profissional docente;
- d) Relevância do papel da inquirição e reflexão no processo de desenvolvimento profissional.

Sendo o *PFoM* uma formação continuada mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação foram planejadas atividades promotoras de interação entre os mentores e destes com a *pesquisadora-formadora-tutora*. O ambiente virtual de aprendizagem configurado para este programa exigiu, segundo MILL, OLIVEIRA e ZANOTTO (2013), o redimensionamento da temporalidade e da espacialidade da formação, e, dessa forma, ferramentas e estratégias foram pensadas, elaboradas e organizadas considerando a configuração de um espaço dinâmico que possibilitasse aprendizado e reflexão individual e/ou coletiva, considerando toda a base conceitual do Portal, explicitada anteriormente.

Em acordo com os autores supracitados, não é o ambiente *online* que define unicamente a educação virtual, mas, sim a intencionalidade pedagógica e

³⁸ Rinaldi (2009); Dal-Forno (2010); Magalhães (2016).

³⁹ <http://portaldorprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016303.pdf>

formativa, as possibilidades comunicacionais geradas pelas tarefas, o referencial teórico e a mediação do docente (pesquisadora-formadora-tutora, em nosso caso) que transformarão o AVA em uma comunidade virtual de aprendizagem, na qual efetivamente a tecnologia encurtará a distância espaço-temporal. Em suma, a

(...) construção de conhecimento baseada na crença que aprendemos nas interações, na colaboração, na troca – o que induz à compreensão de que as interfaces dos ambientes virtuais devem favorecer a comunicação de forma, plural e objetivada pelo contexto/conteúdo a ser desenvolvido. (MILL, OLIVEIRA e ZANOTTO, 2013, p. 21).

2.2 – *Objetivos da pesquisa*

Retomamos o propósito desta pesquisa definido em 03 eixos principais:

- a) conhecer os saberes construídos durante a trajetória pessoal e profissional de mentores e revelados em suas narrativas;
- b) analisar dentre os saberes revelados àqueles mobilizados em prol da formação para a mentoria;
- c) verificar a construção de um repertório de saberes específicos à indução de professores iniciantes na Educação Infantil.

A partir deste propósito, explicitamos a seguir nossas questões norteadoras da pesquisa, bem como os objetivos delineados para este doutoramento.

Questões norteadoras da pesquisa

- quais serão os saberes construídos e revelados pelos mentores em suas narrativas?
- quais saberes revelados serão mobilizados pelos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e formadores de professores em seu percurso de formação no *PFoM* para a mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil?
- quais experiências e saberes serão mais requisitados na mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil: vivência discente, formação profissional, a docência, a experiência em outras funções tais como: gestão escolar, coordenação pedagógica ou formação de professores;

- quais saberes mobilizados constituirão um repertório de saberes específicos para a mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil.

Objetivo geral

Analisar os saberes mobilizados no processo de formação dos mentores, e ainda, identificar a construção de um repertório de saberes específicos à mentoria na Educação Infantil.

Objetivos específicos

- compreender e analisar o percurso formativo dos mentores no *PFoM*;
- identificar, analisar e categorizar os saberes, construídos no decorrer da biografia e trajetória profissional, revelados pelos mentores nas tarefas propostas pelo *PFoM*;
- identificar, analisar e categorizar os saberes mobilizados pelos mentores no processo de mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil;
- identificar e analisar dentre os saberes mobilizados quais são específicos ao exercício da mentoria na Educação Infantil revelando um repertório de saberes específicos.

A partir destes objetivos, aos mentores foi lançado o desafio de reflexão sobre suas experiências e saberes em atividades formativas que envolveram:

- a) a retomada das trajetórias pessoal e profissional por meio dos *diários reflexivos*;
- b) a reflexão nos *diários reflexivos* sobre experiências, aprendizados anteriores e saberes construídos na biografia e carreira;
- c) a construção de novos referenciais a partir do quadro teórico apresentado no programa por meio da *postagem de tarefas* e,
- d) a mobilização de saberes para responder às necessidades das professoras iniciantes que acompanharam por meio do registro da ação na mentoria no *diário de mentoria*.

2.2 - Configuração e desenvolvimento do Programa de Formação online de Mentores - PFoM

No *PFoM* a formação esteve centrada na escola, contexto profissional no qual os professores sujeitos da pesquisa atuam e na qual presencialmente acompanharam as professoras iniciantes - PIs - em suas demandas. Apesar de alguns dos professores experientes da pesquisa atuarem nas secretarias municipais de educação, a atuação na mentoria ocorreu em uma unidade de Educação Infantil.

O *PFoM* foi direcionado a professores experientes atuantes fora da sala de aula em funções de gestão escolar, coordenação pedagógica e formação de professores. Esta opção ocorreu por considerarmos que são estes profissionais os responsáveis pelo acompanhamento e formação da equipe docente, tanto dos professores experientes quanto dos iniciantes.

Neste programa assumimos como componentes essenciais:

- a) Propiciar uma formação contínua - aprendizado e desenvolvimento profissional- centrada na escola;
- b) Promover a colaboração, a inquirição e a reflexão sistemática dos mentores;
- c) Introduzir na equipe da escola, como elemento formativo, a mentoria a professoras iniciantes- isto porque a ação de formação sobre um ou dois profissionais da escola (mentor e professor iniciante) pode envolver indiretamente toda a equipe pedagógica (TRIPP, 2005).

O *PFoM* ao promover aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores experientes e de iniciantes, na medida que centraliza a ação da mentoria em uma unidade escolar, deseja fomentar na equipe gestora desta unidade- direção e coordenação- um momento formativo que seja incorporado à rotina e não concebido apenas enquanto atividade esporádica e de iniciativa externa. Para isso, incentivou a criação de espaço para o estabelecimento de uma cultura colaborativa entre os docentes e equipe gestora, seja nos momentos de trabalho pedagógico coletivo - HTPC - ou sob outras formas estimuladas e/ou criadas a partir do programa. Neste sentido, desejamos que as ações de mentoria se constituam em:

(...) oportunidades adequadas de aprendizagem profissional - nas quais os professores possam vir a ter chance de investigar, experimentar, consultar, avaliar - devem estar incorporadas à organização de seu trabalho diário. (MIZUKAMI et al. 2002, p.74).

Em suma, o tema central do *PFoM* é o desenvolvimento profissional de professores experientes envolvidos em um processo de formação *online* e atuação presencial como mentores de professoras em início de carreira na Educação Infantil.

A partir das possibilidades técnicas do MOODLE 2 planejamos as atividades do *PFoM* tendo atenção com:

- o *controle do acesso* - efetivado pela ferramenta que possibilita verificar a frequência dos professores-mentores ao programa;
- a *organização do conteúdo* - elaboração de uma sequência didática, coerente com os objetivos da pesquisa e intervenção, concretizada nos módulos;
- as *possibilidades de interação formal e informal*⁴⁰ - por meio de fóruns de discussão temática; do café virtual (fórum para interação livre entre os participantes) e dos chats individuais e/ou coletivos;
- a *gestão administrativa do calendário* do programa, considerando a organização das unidades escolares em prol do calendário letivo. Situação que gerou algumas alterações de prazos em consideração a eventos escolares e o período de recesso escolar.

Assumir um programa de formação *online* como metodologia para pesquisa, nos forçou a lidar com questões próprias deste modelo pedagógico de EaD, à semelhança do identificado por Rinaldi (2009): lidar com alto índice de evasão; necessidade contínua de adaptar prazos; flexibilizar tarefas perante demandas individuais e institucionais, tanto da escola quanto da rede/sistema de ensino, e, ainda, reavaliar, repensar e redirecionar o programa de formação tendo em vista a permanência dos sujeitos.

O design do *PFoM* objetivou oferecer aos mentores estímulo à interação constante, de forma síncrona e/ou assíncrona, e à autoria *online*, por meio de

⁴⁰Para Kenski et al. (2009, p.235): (...) os fóruns informais auxiliam na constituição de comunidades virtuais de aprendizagem na medida em que aproxima os participantes do curso a distância, garantindo a sustentabilidade da comunidade.

atividades que promovessem o registro de narrativas, principal fonte para nossa coleta de dados. Escolhemos como ferramentas principais:

- a) Fóruns - os quais possibilitaram a troca de experiências e reflexão coletiva;
- b) Diários - que permitiram a reflexão individual;
- c) Postagem de tarefas - permitiu reflexão teórico-prática sobre o aprendizado e desenvolvimento profissional docente, bem como a elaboração e o registro de estratégias para a mentoria;
- d) Chats- permitiram comunicação síncrona entre mentores e a *pesquisadora-formadora-tutora*, possibilitando a realização de conversas e reflexões sobre temas específicos, como também a realização de entrevistas.

Desta forma, o *PFoM* objetivou ser um ambiente virtual que privilegiasse o diálogo e a expressão intersubjetiva, na qual cada mentor participante pudesse partilhar e compartilhar experiências e saberes.

(...) os programas de formação à distância de educadores devem trabalhar com as manifestações pessoais dos sujeitos em formação, de modo a viabilizar a construção de um conhecimento passível de ser contextualizado e ressignificado. (SILVA, 2006, p. 26).

A escrita se constituiu na principal forma de comunicação exigida pelo *PFoM*. O registro escrito de toda produção, seja individual ou coletiva, e interação no ambiente virtual possibilitou o “ir e vir” à escrita e, portanto, a problematização e reflexão sobre experiências e saberes revelados e mobilizados. Processo que tornou evidente o percurso formativo de cada mentor no *PFoM*. A retomada dos registros foi direcionada pelos feedbacks individuais ou coletivos elaborados pela *pesquisadora-formadora-tutora*. Neste contexto o conceito de *feedback formativo co-contrutivo* foi compreendido enquanto diálogo reflexivo, situado, formativo e problematizador (ALARCÃO, LEITÃO e ROLDÃO, 2009).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem elaborado para este programa – *moodle2.portal dos professores.ufscar.br* – apresentou seções com orientações específicas aos participantes, a saber:

- *tutorial moodle* - apresentou a configuração, como fazer a navegação e ainda como utilizar todas as ferramentas disponibilizadas no programa.

- *guia de letramento* - material que apresenta orientações sobre o *PFoM* sobre a organização e o acompanhamento da participação e, também orientações sobre o uso do computador; sobre como se organizar para a formação; sobre o AVA e sobre a netiqueta⁴¹.

- *saiba mais* - com indicação de textos para além daqueles indicados nas tarefas.

- *guia do módulo* - um Contrato Didático⁴² contendo orientações específicas para cada módulo do *PFoM*: as expectativas de aprendizado, os objetivos, a dinâmica de trabalho; o cronograma e a frequência.

O ambiente do *PFoM* foi elaborado com o objetivo de constituir um espaço virtual acolhedor a todos os participantes e de fácil navegação por meio de abas centrais indicativas dos módulos e suas unidades de estudo, e, abas laterais as quais indicavam dentre outros, o diário de mentoria e o chat, os quais perpassaram todos os módulos.

Figura 2- Print da página inicial do *PFoM*:



⁴¹Netiqueta - regras sobre o que é ou não adequado para uma boa comunicação na Internet.

⁴²Na compreensão de Brousseau - especificação do comportamento/aprendizado e função de cada envolvido no processo. Em nosso caso pesquisadora-tutora-formadora e os professores experientes-mentores. Para saber mais: BROUSSEAU, G. **Iniciación al estudio de La teoría de las situaciones didácticas**. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2007. 128p.

O *PFoM* foi organizado em 04 módulos com unidades temáticas que versaram essencialmente sobre:

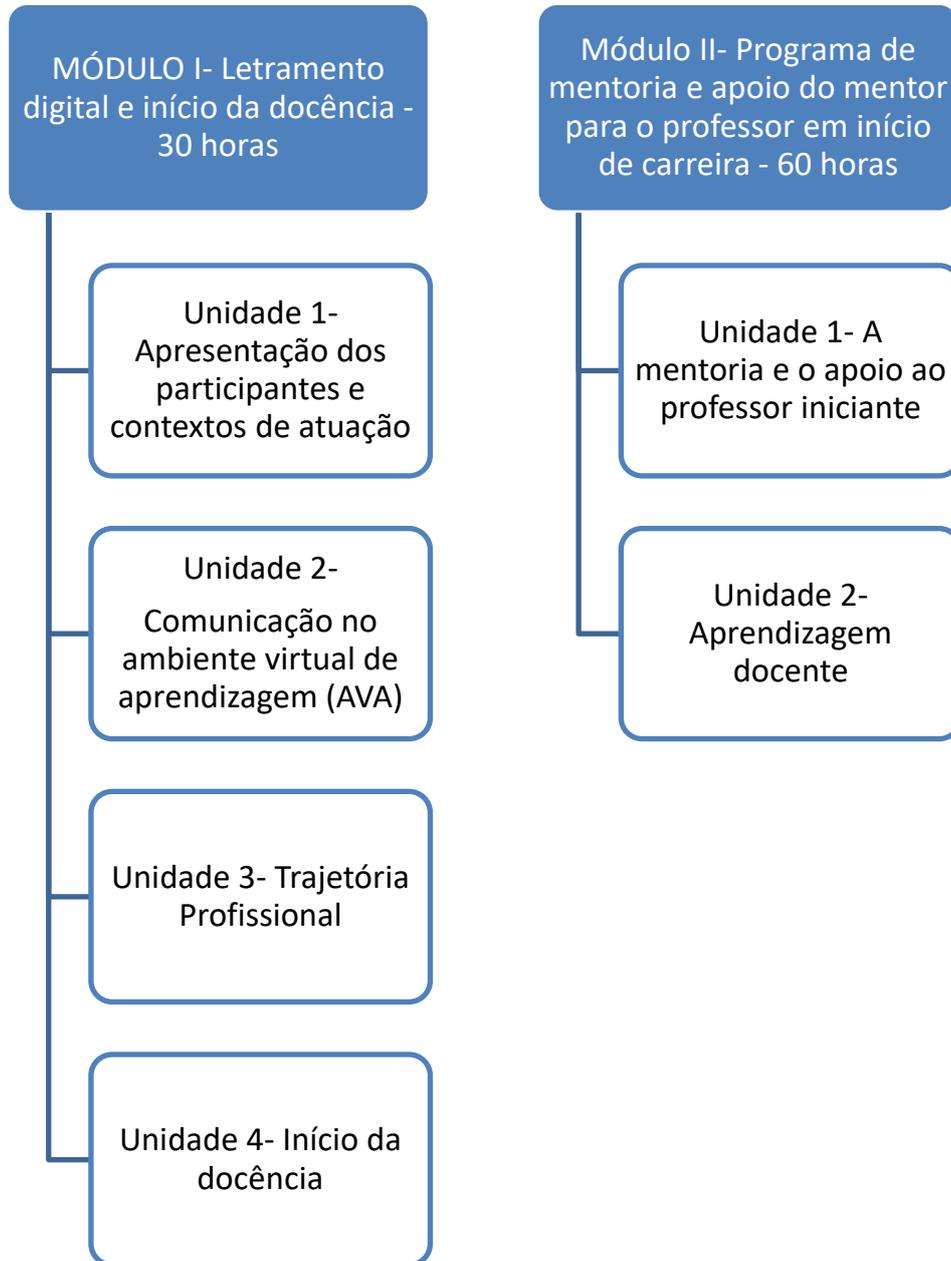
- o letramento digital;
- o início da docência;
- o programa de mentoria e o apoio ao PI;
- a aprendizagem docente;
- o diagnóstico de necessidades formativas do PI;
- o desenvolvimento de plano de ação dos mentores;
- a avaliação do programa.

A configuração temática dos módulos desenhou um percurso formativo para que cada mentor, individual e/ou coletivamente, fosse capaz de:

- explicitar sua trajetória pessoal e profissional revelando experiências significativas;
- desenvolver processos de reflexão sobre os saberes construídos em sua trajetória pessoal e profissional;
- ampliar seu quadro de referência teórica para atuação como mentor;
- construir e implementar ações de mentoria: diagnóstico de necessidades da PI e planejamento de estratégias formativas;
- atuar em parceria com a PI e ampliar esta atuação a outros docentes de sua equipe por meio da constituição de espaço-tempo para promoção de ações de desenvolvimento profissional.

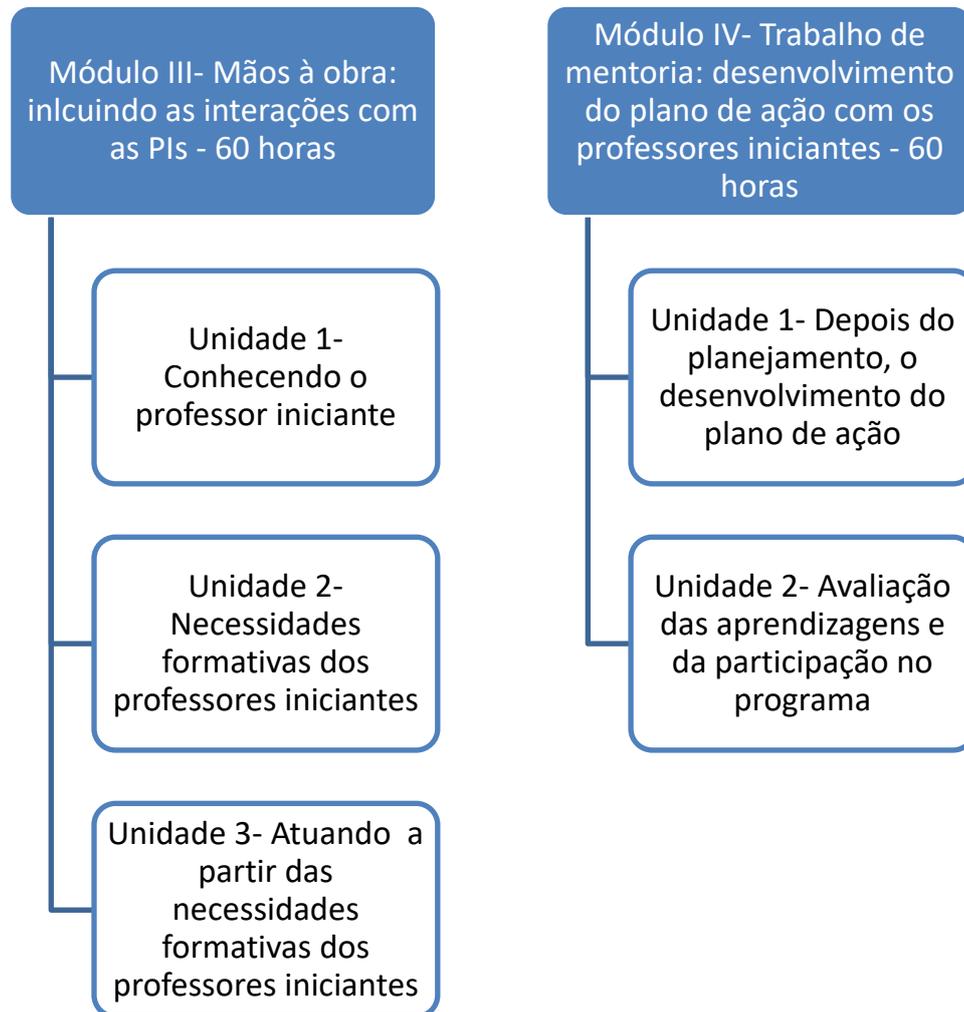
Totalizando 210 horas⁴³, o *PFoM* teve a seguinte estrutura (ver no Apêndice A, a configuração detalhada de cada módulo e unidade):

⁴³Carga horária certificada. Aos PIs participantes, como estímulo ao seu envolvimento no *PFoM*, ocorreu certificação de 120 horas.

Figura 3: Estrutura das unidades dos módulos I e II do *PFoM*

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *PFoM*

Figura 4: Estrutura das unidades dos módulos III e IV do *PFoM*



Fonte: Elaborado pela autora a partir do *PFoM*

O processo de divulgação e inscrição⁴⁴ ao Programa de Formação *online* de Mentores ocorreu pelo Portal dos Professores da UFSCar. Foram formados dois grupos de formação direcionados a profissionais que atuavam na Educação Infantil. Destes grupos, denominamos como Grupo 1- G1 (cujo programa iniciou no 2º semestre de 2014 e encerrou no 2º. semestre de 2015) e Grupo 2- G2 (programa com início no 2º semestre de 2014 e término no 1º. Semestre de 2016).

No G1, os professores experientes/mentores são profissionais lotados em secretarias municipais de dois municípios do interior paulista. A demanda para esta formação surgiu a partir de convite feito pelo grupo de pesquisadoras a cada

⁴⁴ Cada inscrito no *PFoM* teve ciência sobre os termos que envolveram sua participação. Ver **Anexo A** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e **Anexo B** - Termo de comprometimento do mentor.

secretaria da educação e a inscrição de cada mentor foi compulsória. Dos 16 mentores⁴⁵ que iniciaram o programa, apenas 02 concluíram a formação.

No G2, a demanda surgiu do interesse individual de cada professor que recebeu e-mail de divulgação, por já ser cadastrado no Portal, ou que leu a divulgação do programa no site. Dos 10 inscritos⁴⁶, 03 concluíram suas atividades no *PFoM*. Nos dois grupos, ocorreram desistências e evasões. As desistências foram justificadas, pelos participantes à pesquisadora, como decorrentes a problemas de saúde, imprevistos profissionais e dificuldades familiares. Já as evasões, aproximadamente 10% dos participantes, são aquelas que ocorreram sem justificativas, apesar da procura da pesquisadora.

Cada mentor acompanhou uma professora iniciante, como consta na descrição dos quadros a seguir.

Quadro 3–Mentores que concluíram o *PFoM* no G1:

Professor experiente Idade/ Gênero	Tempo de serviço no cargo atual	Local de atuação	Tempo na docência	Formação acadêmica	Informações do PI Idade- formação-tempo na docência
M1 Feminino 42 anos	Diretora na Educação Infantil 1 ano	Instituição de Educação Infantil	6 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.	PI 1 - feminino 34 anos; Pedagogia; 4 anos de experiência
M2 Feminino 55 anos	Diretora na EI 7 anos e 6 meses	Instituição de Educação Infantil	26 anos	Magistério; Pedagogia; Especialização em Educação Infantil.	PI 2 – feminino 31 anos; Pedagogia; 2 anos de experiência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados informados pelos mentores no *PFoM*.

Quadro 4- Mentores que concluíram o *PFoM* no G2:

Professor experiente Idade/Gênero	Tempo de serviço no cargo atual	Local de atuação	Tempo na docência	Formação acadêmica	Informações do PI Idade- formação-tempo na docência
M3 Feminino 46 anos	Direção Educação Infantil/3 anos Formadora de professores 6 anos	Secretaria Municipal de Educação	19 anos	Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar Especialização em Educação Infantil	PI 3 – feminino 39 anos; Pedagogia e Estudos Sociais; Especialização em Educação Infantil; 4 anos de experiência
M4 Masculino 47 anos	Coordenação pedagógica 14 anos	Instituição de Educação Infantil	27 anos	Licenciatura em História.	PI 4 – feminino 46 anos; Pedagogia; 3 anos de experiência
M5 Feminino 50 anos	Coordenação pedagógica 13 anos	Secretaria Municipal de Educação	18 anos	Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Educação Especial	PI 5 - feminino 31anos; Magistério e Pedagogia: 5 anos de experiência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados informados pelos mentores no *PFoM*.

⁴⁵ Ver Apêndice B - dados de todos os profissionais inscritos no G1.

⁴⁶ Ver Apêndice C - dados de todos os profissionais inscritos no G2.

Como observado nos quadros, as PIs que foram acompanhadas pelo mentores no programa tinham até 05 anos de docência. Já na situação dos mentores, os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e formadores de professores, sujeitos da nossa pesquisa tinham em média 20,6 anos de experiência docente, situação semelhante ao divulgado por See (2013) em artigo no qual analisou uma experiência de mentoria na Malásia, cujos mentores possuíam em média 18,7 anos de docência.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados de nossa análise, sendo que nesta primeira parte, inicialmente trazemos os critérios para seleção das tarefas analisadas, posteriormente a construção das nossas categorias, subcategorias e descritores de análise e finalmente fazemos breve apresentação dos nossos sujeitos de pesquisa.

Na segunda parte, trazemos a análise propriamente dita após trabalho intenso de leitura das fontes selecionadas e exploração do material para interpretação dos dados.

3.1 - Primeiros passos: seleção do material e construção das categorias de análise

No desenvolvimento da nossa pesquisa-intervenção no *PFoM* muitos dados foram gerados, pois tivemos 04 módulos de formação contabilizando aproximadamente 30 atividades e chats realizados por cada mentor envolvido no programa.

Sob a abordagem metodológica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008), a qual está (...) *apoiada em uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento* (FRANCO, 2008, p.10), tomamos como ponto de partida a produção textual dos mentores.

O primeiro passo foi a seleção das atividades realizadas no *PFoM*, dentre aquelas que apresentavam potencial como fonte de dados.

Bardin (2011) definiu esta etapa como sendo a pré-análise, pois se trata de acesso ao “conteúdo imediatamente acessível” ao pesquisador e compreende as ações de: retomada dos objetivos da pesquisa; a escolha dos documentos os quais serão submetidos à análise e construção inicial de categorias.

Considerando nossos objetivos, estabelecemos os seguintes critérios à seleção das tarefas do *PFoM*:

- 1- Atividades que proporcionaram elaboração de narrativas pessoais, nas quais os mentores puderam expor suas experiências, pensamentos e saberes;
- 2- Atividades cujo feedback proposto fora compreendido e tenha proporcionado a reflexão dos mentores à respeito de suas próprias experiências e saberes;
- 3- Atividades nas quais os mentores puderam descrever seu processo de planejamento e ação na mentoria, e, portanto, de mobilização de saberes.

Assim chegamos à seleção das atividades que constituíram nosso *corpus* de análise:

Quadro 5- Atividades selecionadas como corpus de análise

Obs: A apresentação segue a ordem cronológica das atividades no PFoM.

Módulo Unidade	Ferramenta - Atividades	Sigla	Proposta da atividade: A) Intervenção; B) Pesquisa
Módulo I Unidade 3	3.1-DIÁRIO - Memorial reflexivo da trajetória profissional	DR1	<p>A) Cada mentor produziu um registro autobiográfico em formato de memorial com informações sobre: ESCOLARIZAÇÃO - fatos e pessoas marcantes nesse processo. ESCOLHA DA DOCÊNCIA - motivos e influências para a escolha profissional. INÍCIO DA DOCÊNCIA - dilemas, conflitos, experiências marcantes, as dificuldades do início na docência e as estratégias utilizadas para vencê-las, os dilemas não resolvidos e as dúvidas que surgiram ao longo desse tempo. OUTRAS ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE - trajetória profissional indicando as diferentes etapas vivenciadas, mudanças de função e cargos.</p> <p>B) Cada mentor foi instigado pelo feedback da pesquisadora-formadora-tutora a refletir sobre aprendizados e saberes construídos em momentos marcantes de sua trajetória biográfica e profissional.</p>
Módulo II Unidade 1	1.3- Análise de um caso de ensino: vivenciando a função de mentor	T1	<p>A) A partir do relato do caso de ensino de uma professora iniciante, cada mentor analisou: as dificuldades apresentadas; os desafios vividos; as lacunas de conhecimento; os sentimentos e as angústias reveladas; outros aspectos que lhe chamaram atenção. E, ainda, no papel de mentor (a) desta professora respondeu à questão: Para atuar como mentor, precisaria de mais informações? Quais? Como (observações, material escolar) e com quem as obteria?</p> <p>B)Pela narrativa, recolher indícios de saberes mobilizados em prol da formação à mentoria.</p>
Módulo II Unidade 2	2.1- Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente	T2	<p>A) Após a leitura de texto indicado e considerando as experiências prévias, os contextos de atuação e o início da atividade profissional, cada mentor respondeu às questões abaixo:</p>

			<p>Como professor (a), o que precisou saber para ensinar e para ser um profissional? Quais foram as fontes de conhecimento para a docência vivenciadas em sua trajetória? Como e com quem aprendeu a ensinar e a ser um profissional?</p> <p><i>B) Conhecer a base de conhecimento dos mentores em formação.</i></p>
	2.2- DIÁRIO - Registro reflexivo sobre aprendizagem docente	DR2	<p>A) Em registro no diário, cada mentor escreveu sobre quais os conhecimentos/saberes ele acredita que um mentor deva saber / apresentar para poder auxiliar professores iniciantes a minimizar as suas dificuldades.</p> <p><i>B) Elencar saberes mobilizados para a formação do mentor.</i></p>
Módulo III Unidade 3	3.2- DIÁRIO DE MENTORIA - Elaboração do plano de trabalho com as PIs	DM1	<p>Registro no diário da mentoria a partir das seguintes questões orientadoras:</p> <p>a) Como o plano foi elaborado junto à PI? Como chegou à proposta indicada no plano? Quais foram os critérios de seleção da situação a ser trabalhada? Conte detalhadamente sobre as conversas com as iniciantes na elaboração do plano e as suas impressões sobre o trabalho a ser realizado.</p> <p><i>B) Encontrar indicadores na narrativa de quais saberes são mobilizados em favor da ação na mentoria, e, também, indícios da construção de um repertório de saberes específicos à mentoria na de professoras iniciantes na Educação Infantil.</i></p>
	3.3- DIÁRIO DE MENTORIA - Intervenção mentor(a)-professo(a)iniciante	DM2	<p>Registro no diário de mentoria sobre a intervenção a partir do esquema:</p> <p>Assunto da intervenção - Por exemplo: Minhas dúvidas/ Análise dos cadernos dos alunos/ Conhecendo melhor minha PI.</p> <p>Objetivo, Estratégias e materiais utilizados: Retome sua tabela na atividade 3.1 para inserir o objetivo. Caso tenha havido alguma mudança, indique.</p> <p>Atividade Desenvolvida: Detalhe as atividades e os acontecimentos (suas</p>

			reações e as da PI). Espaços- onde foi realizada: horário do HTTP, conversas informais, na escola, via internet (Skype, chat), por telefone, etc <i>B) Encontrar indicadores de quais saberes são mobilizados em favor da ação na mentoria, e, também, indícios da construção de um repertório de saberes específicos à mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil.</i>
Módulo IV Unidade 1	1.2 – DIÁRIO DE MENTORIA: Retomada do registro	DM3	<i>B) Retomada dos registros no diário de mentoria mediante questionamentos sobre aprendizados e os saberes mobilizados para a mentoria.</i>
Atividade via e-mail	Questionário realizado via e-mail- sobre o papel do coordenador pedagógico e da gestão escolar.	Q1	<i>B) Questões direcionadas para obter informações complementares sobre contexto de trabalho de cada mentor (a).</i>

Fonte: Elaborado pela autora tendo por subsídio as atividades do *PFoM*.

Nesta análise, as atividades de construção do perfil, o fórum de apresentação inicial e os chats realizados e registrados no *PFoM* constituíram fontes para coleta de informações complementares sobre o contexto de atuação de cada mentor, tais como as especificidades de sua função como gestor, coordenador ou formador e as características de seu contexto de trabalho: escola ou rede de ensino.

Após uma primeira leitura flutuante do material selecionado - primeiro contato com os documentos a analisar “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126) - procuramos, sob o nosso referencial teórico, identificar trechos, termos, frases que à primeira vista nos possibilitasse a criação de descritores para análise. Assim sendo, elaboramos um rol com os seguintes termos agrupados em subcategorias:

- *trajetória escolar* - compreendendo a vivência discente, a memória do período de escolarização; as lembranças de professores tidos como bons ou maus exemplos profissionais;

- *trajetória biográfica* - compreende as memórias de infância e os momentos pessoais marcantes;

- *início na docência* - os sentimentos, as dificuldades, os acertos, as angústias, o apoio recebido ou não; os aprendizados; as superações;

- *formação profissional* - os cursos de formação específica tais como, magistério, licenciaturas; as lacunas de formação, a formação continuada;

- *docência e aprendizado profissional docente* - experiências diversificadas do magistério em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

- *carreira e aprendizado profissional* - experiência em outras funções como a gestão, a coordenação e a formação.

Tendo como subsídio teórico a tipologia de saberes elaborada por Tardif (2003) e a base de conhecimento de Shulman (1986) relacionadas às fases da formação docente de Vaillant e Marcelo (2012), conforme sistematização já apresentada no capítulo 1- quadro 2, reagrupamos as subcategorias em categorias:

- a) **Saberes pré-profissionais, saberes biográficos:** aprendizados e saberes construídos na trajetória biográfica incluindo a vivência discente;
- b) **Saberes formativos:** aprendizados e saberes construídos durante a formação profissional específica.

- c) **Saberes experienciais da docência:** aprendizados e saberes oriundos da atividade docente.
- d) **Saberes experienciais de outras funções:** aprendizados e saberes oriundos do exercício profissional nas funções de gestão, coordenação ou formação.

A partir deste exercício de levantamento de indicadores e construção de unidades para análise da produção estabelecemos nossas categorias principais para análise dos dados, e desta forma:

(...) as categorias iniciais fragmentadas e extremamente analíticas, passarão a ser indicadoras de categorias mais amplas que, ao serem formuladas, passarão, igualmente, a incorporar pressupostos teóricos. (FRANCO, 2008, p. 63).

O quadro a seguir apresenta, sumariamente, o processo descrito anteriormente:

Quadro 6- Sistematização da elaboração das categorias para análise.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES
Saberes pré-profissionais, saberes biográficos.	<i>trajetória biográfica</i>	saberes oriundos da biografia e trajetória escolar: compreendendo a vivência discente, a memória do período de escolarização; as lembranças de professores tidos como bons ou maus exemplos profissionais; compreende as memórias de infância e os momentos pessoais marcantes.
Saberes formativos	<i>formação profissional</i>	saberes específicos de formação inicial específica tais como, magistério, pedagogia, licenciaturas e da formação continuada: princípios e estratégias de gerenciamento e organização do processo ensino e aprendizagem; conhecimentos sobre os alunos e suas especificidades; conhecimentos sobre os contextos educacionais, currículo, fins, metas e propósitos da educação.
Saberes experienciais da docência	<i>início na docência, carreira docente.</i>	saberes oriundos da trajetória profissional: saberes produzidos pelas/nas experiências docentes em diferentes níveis, modalidades e etapas da Educação Básica.
Saberes experienciais da gestão escolar/coordenação pedagógica/formação de professores	<i>Carreira e aprendizado profissional.</i>	saberes oriundos da trajetória profissional: saberes produzidos pelas/nas diferentes funções exercidas, tais como a coordenação, gestão e a formação.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 - Passos seguintes: descrição dos mentores sujeitos da pesquisa

Assumimos como sujeitos da nossa pesquisa os 05 mentores que concluíram o *PFoM* em nossos dois grupos de formação. Desta forma, analisamos individualmente os percursos formativos de cada mentor (a).

Iniciamos por breve apresentação da biografia e trajetória profissional, com destaque ao cargo/função em exercício durante a formação: breve biografia e trajetória profissional; cargo/função atual; contexto de atuação e algumas informações complementares sobre as PIs que cada mentor(a) acompanhou durante o programa de formação. Dados obtidos nas atividades do *PFoM*: construção do perfil; fórum de apresentação, chats e construção de memorial sobre trajetória biográfica e profissional e planos de ação. Também são informações obtidas pelo questionário realizado via e-mail (Ver Apêndice D).

M1- Mentora 1

Biografia: nascida em família com poucos recursos financeiros, não pode frequentar a pré-escola, pois em sua cidade não havia pré-escola pública. No entanto, destaca em seu relato o desejo por tornar-se aluna da “escolinha” particular. Sua principal lembrança da infância é o momento em que ocorriam as brincadeiras livres. Apesar do desejo por cursar o Magistério, fez o curso profissionalizante em Processamento de Dados, área administrativa na qual atuou até início dos anos 2000 quando iniciou o desejado curso superior em Pedagogia e, “sem olhar para trás” abandonou a área administrativa e passou a dedicar-se única e exclusivamente à educação. Complementando sua formação fez especialização em Psicopedagogia.

Trajetoária profissional: iniciou a docência na Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, assumiu a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual permaneceu por 6 anos, até ser convidada para assumir, em 2012, por apenas 6 meses, a direção de uma escola na rede municipal de Educação Infantil, no município onde reside, no interior paulista na região central do estado. Em 2013, passou a acumular a função de gestora com a de

orientadora no PNAIC⁴⁷ - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - programa de formação docente oferecido pelo MEC.

Função atual – Diretora de escola: no município em que atua há 1 ano como diretora de escola de Educação Infantil, a gestão de unidades escolares é função exercida de forma comissionada, ou seja, sem concurso público e sem a efetividade no cargo. É responsável por uma escola com aproximadamente 220 crianças com faixa etária entre 4 meses e 5 anos. Instituição que funciona em período integral, das 7:00 horas às 17:00 horas. Em sua equipe, há 09 professoras além de outros funcionários: escrituraria, agentes de serviços gerais e auxiliares de cozinha, totalizando 40 servidores. Define sua função como “(...) *um trabalho geral de integração com a equipe administrativa, de apoio e docente*”. (Q1)⁴⁸.

Responde hierarquicamente à Coordenação da Educação Infantil, função técnica cuja responsável tem sede no departamento municipal de educação e orienta todos os gestores do município, em relação “*a formação em HTPC, orientações de trabalho pedagógico em acordo com o Plano de Ensino Anual, ADPs (Atividades Didática pedagógica), Atividades pedagógicas, etc.*” (Q1).

Caracterização da PI que acompanhou: pedagoga, com 04 anos de exercício na docência. Atua com crianças de 04 anos de idade.

Principais demandas da PI: planejar atividades e manejar sua turma considerando atender às necessidades de um aluno, ainda sem diagnóstico, mas acompanhado pela equipe de Educação Especial do município em que atua. Também relata dificuldades em articular o currículo adaptado deste aluno ao currículo formal.

Organização da mentoria: os encontros entre a mentora e a PI ocorreram nos momentos de HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual – com duração de 01 hora semanal. Para conhecer as demandas da PI, a mentora planejou observações em sala de aula, leitura dos planejamentos e, também, por meio de conversas presenciais e, quando necessário, o uso de e-mail e mensagens via celular. Os encontros foram registrados por escrito em diários contendo as necessidades da PI, as orientações da mentora e a avaliação feita por ambas.

⁴⁷<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

⁴⁸ Questionário realizado via e-mail - Q1.

M2 - Mentora 2

Biografia: iniciou sua vida escolar aos sete anos em uma escola na Usina na qual seu pai trabalhava e residia com a família. Fez curso técnico em secretariado, atuando nesta área. Ainda trabalhando fez o curso de Magistério. Em 2003 fez o então Curso Normal Superior e, depois em 2007, graduou-se em Pedagogia. Fez pós-graduação *Lato Sensu* - especialização em Educação Infantil.

Trajétoria Profissional: exerceu por 26 anos a docência na educação infantil, iniciando como professora da rede estadual e posteriormente como professora na rede municipal de educação. Entre “idas e vindas” na função de direção - cargo comissionado - acumula pouco mais de 7 anos de experiência na gestão escolar na rede municipal de Educação Infantil, no município onde reside, no interior paulista na região central do estado

Função atual – Diretora de escola: é responsável por uma escola municipal de Educação Infantil com 170 alunos entre 4 meses e 5 anos. Sua equipe é composta por uma escrituraria, 09 professoras, 17 educadores de período integral, 4 serventes. A escola funciona em período integral das 7:00 horas às 17:00 horas. Sua rotina de trabalho está dividida entre a parte burocrática, acompanhamento do funcionamento da unidade, organização de estudos e planejamentos dos HTPCs.

Recebe orientações e formação da Coordenação da Educação Infantil, função técnica cuja responsável tem sede no departamento municipal de educação e orienta todos os gestores do município.

Caracterização da PI que acompanhou: a professora iniciante atua com uma turma intitulada de Fase II - crianças com 4 anos de idade. É graduada em Pedagogia e cursa pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil. Está em seu segundo ano de experiência docente.

Principais demandas da PI: a principal dificuldade da PI está em realizar agrupamentos produtivos entre alunos de diferentes fases de aprendizado.

Organização da mentoria: os encontros ocorreram presencialmente, na escola de atuação da PI, durante a efetivação do HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual; com duração de uma hora semanal, e foram registrados por escrito em um diário. Por ser gestora em escola diversa da PI, a comunicação também ocorreu não presencialmente, por e-mail, mensagens de celular e ligações

telefônicas. Além das conversas, a mentora realizou observações em sala de aula como fonte para conhecer as demandas da professora novata.

M3 - Mentora3

Biografia: em meados dos anos de 1970, iniciou sua trajetória escolar na pré-escola aos 4 anos de idade. Esta trajetória foi marcada pelo constante incentivo materno. Sempre sonhou em ser professora, sendo “escolinha” uma de suas brincadeiras favoritas. Assim sendo, ao ingressar no Ensino Médio, fez a opção pelo Magistério e posteriormente cursou Pedagogia. Em 2010 concluiu especialização em Educação Infantil e em 2016, após concluir o Mestrado em Educação, iniciou o Doutorado na mesma área.

Trajatória profissional: em 1987 iniciou a docência na Educação Infantil em escolas particulares e quatro anos mais tarde efetivou-se por concurso público na rede municipal de educação na cidade em que reside, atuando por 19 anos em sala de aula. Em 2006 assumiu a formação de professores no Projeto Letra e Vida. Apesar de ter assumido por concurso público o cargo de direção de escola, foi convidada em 2010 a assumir na secretaria municipal de educação, em uma cidade no interior paulista, a função de formadora de professores nas áreas de alfabetização, berçário e coordenação pedagógica.

Função atual - formadora de professores: atua com professores e coordenadores pedagógicos de 16 unidades de Ensino fundamental e 64 escolas de Educação Infantil. Além da formação continuada, também é responsável pela avaliação e elaboração de projetos na secretaria municipal de educação.

Caracterização da PI que acompanhou: cursou pedagogia e especialização em Educação Infantil. Tem 04 anos de experiência docente. Atua com crianças com 04 anos de idade.

Principais demandas da PI: ausência de uma teoria de desenvolvimento humano que subsidie sua prática docente na Educação Infantil. Como preparar e conduzir uma reunião de pais.

Organização da mentoria: encontros semanais com duração de 01h30minutos. Registros dos encontros são organizados em fichas contendo, dentre outros aspectos, as expectativas, os sentimentos e os acontecimentos ocorridos que tenham gerado dificuldades à PI. A mentora utilizou-se de

conversas informais e fichas com questões acerca de um tema específico como instrumentos para fazer o diagnóstico das demandas da professora iniciante.

M4 - Mentor 4

Biografia: iniciou sua trajetória discente nos anos de 1970 em um colégio da ordem beneditina, como aluno interno. Permaneceu neste mesmo colégio até o término do então 2º Grau, hoje Ensino Médio, e concomitante frequentou curso técnico em torneiro mecânico no SENAI⁴⁹. Atuando em uma metalúrgica, ao final dos anos de 1980, buscou como formação universitária a licenciatura plena em História, momento no qual iniciou a atuação profissional na rede estadual paulista. Posteriormente também se graduou em Pedagogia.

Trajetoira profissional: atua há 27 anos em escolas públicas, sendo que 20 anos foram exercidos na docência na Rede Estadual de São Paulo e há 27 anos na Rede Municipal de Educação da capital paulista. Para assumir a coordenação pedagógica optou por exonerar de seu cargo docente no Estado. Atuou no Ensino Médio, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos e Magistério – Habilitação 2º Grau.

Teve experiência como gestor de uma escola de Ensino Fundamental no Município de São Paulo entre os anos de 1998 e 2000. Deixou o cargo para ser assessor de políticas educacionais no Governo Estadual de São Paulo e, em 2003 passou a dedicar-se exclusivamente ao cargo de coordenação pedagógica.

Cargo atual - Coordenação pedagógica: é efetivo neste cargo cujo acesso foi por concurso público. Atua em uma unidade de Educação Infantil situada em região nobre no Município de São Paulo. Esta unidade atende em média 160 crianças entre 04 e 05 anos, ou seja, apenas a pré-escola⁵⁰. A unidade funciona em período integral iniciando as atividades às 8:00 horas e encerrando às 16:00 horas. Como coordenador pedagógico é responsável por uma equipe de 16 docentes, também concursados. Sua jornada de trabalho é de 40 horas e integra uma equipe gestora na qual atuam um diretor e um assistente de direção.

⁴⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁵⁰ Artigos 30 da LDB nº 9394/96 alterada pela Lei nº 12.796 de 2013: *Art. 30. A educação infantil será oferecida em:*

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Dentre suas funções como coordenador pedagógico consta em seu relato:

- *ser mediador, articulador, organizador e dinamizador do trabalho pedagógico;*
- *orientar, acompanhar e dar os subsídios necessários ao trabalho docente;*
- *ser formador e auxiliar o professor em sua reflexão sobre a ação;*
- *instaurar, planejar e realizar os momentos de trabalho coletivo- HTPC;*
- *fortalecer o Projeto Político Pedagógico;*
- *promover ações de participação das famílias;*
- *estimular e orientar os professores em seu registro. (Q1)*

Caracterização da PI que acompanhou: é pedagoga com especialização em Educação Infantil. Está em seu 4º. ano de docência e atua com crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Principais demandas da PI: articular teoria e prática; organizar atividades lúdicas e elaborar registro pessoal.

Organização da mentoria: encontros semanais de 3 horas na unidade em que atuam- mentor e professora iniciante – nos momentos de HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual. O registro destes encontros ocorreu na escrita no caderno formativo da PI (denominação atribuída pelo mentor) e no Diário de Mentoria do mentor, no *PFoM*. Como mentor estimulou a elaboração de portfólio com registros da atuação da PI - narrativas, textos, fotografias dentre outras possibilidades. Tal registro foi uma das fontes para levantamento de demandas, juntamente com a realização de entrevistas. O mentor propôs, ainda, a escrita de narrativa sobre a trajetória pessoal e profissional.

M5 - Mentora 5

Biografia: desde a tenra infância sonhava em ser professora. Coursou Magistério e Pedagogia. Tem especialização em Psicopedagogia e Educação Especial.

Trajétoria profissional: iniciou a docência como professora eventual, experiência que quase a levou a desistir do magistério. Exerceu por 18 anos o magistério no Ensino Fundamental de escolas públicas e no SESI⁵¹. Há 13 anos é coordenadora pedagógica da Educação Infantil na rede municipal de sua cidade localizada no interior paulista. Foi formadora do PROFA - Programa de Formação

⁵¹ Serviço Social da Indústria.

de Professores Alfabetizadores e orientadora do PNAIC - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Cargo atual – Coordenação pedagógica: com função técnica na secretaria municipal, é responsável pela coordenação pedagógica de toda a rede de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atua com 46 professores e 10 coordenadores pedagógicos lotados em unidades escolares. Sua rotina é composta por visitas esporádicas e acompanhamento de reuniões pedagógicas e HTPCs nas escolas; estudos com os demais membros da equipe técnica da secretaria de educação; elaboração de avaliação diagnóstica e processual dos alunos do sistema municipal de ensino. Trabalha sob o referencial sócio construtivista.

Caracterização da PI que acompanhou: pedagoga. Está em seu quinto ano na docência. Atua com a turma de Maternal I - crianças com 02 anos de idade, possui 18 alunos e tem uma auxiliar de sala.

Principais demandas da PI: elaborar atividades que promovam experiências de aprendizagem aos pequenos, para além do registro de desenhos ou pinturas realizadas pelos alunos.

Organização da mentoria: encontros semanais com uma hora de duração. Registro feito por planilhas de observação e sugestão de atividades. Instrumentos como observação sistemática e relatos orais da PI foram utilizados para levantar as demandas da professora iniciante.

3.3 - Percursos Formativos: categorização e sistematização de saberes revelados

Definidas as categorias partimos para a interpretação, na qual buscamos inferir os saberes construídos no decorrer das trajetórias e revelados nas narrativas dos mentores.

Selecionamos para esta análise as tarefas DR1⁵² e T2⁵³ por proporcionarem aos sujeitos recuperar sua trajetória pessoal e profissional e ainda possibilitar reflexão sobre seu aprendizado profissional docente.

Os saberes revelados são categorizados e sistematizados considerando nossas unidades de análise: *saberes pré-profissionais*; *saberes formativos*; *saberes experienciais da docência* e *saberes experienciais das funções de gestão escolar/coordenação pedagógica/formação de professores*.

3.3.1- Saberes Pré - profissionais

Narrando momentos marcantes de suas trajetórias, os mentores revelam percursos individuais com características específicas, mas também, um caminhar que se revela comum no relato de algumas experiências e lembranças da infância, da vivência discente e do contexto familiar.

Dentre os aspectos comuns temos o relato de experiências discentes com professoras carinhosas, atenciosas e dedicadas, cujo legado foi um exemplo a ser almejado, pois a afetividade é retratada nas narrativas como lembrança positiva da docência: *Lembro-me da dedicação e carinho que a professora A tinha por todas as crianças. Costumava abraçar e beijar cada criança ao deixar o término da sua aula.* (M4 - **DR1**).

Kenski (1993, p. 95) ressalta que na docência o sujeito recupera vivências escolares, marcas pessoais e imagens construídas na relação com seus professores em situações de ensino, como recursos para “orientar a sua forma de ser professor”.

⁵² Diário Reflexivo da trajetória profissional.

⁵³ Leitura e Análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente.

A lembrança dos primeiros professores é marcante também no relato de outra mentora:

Quando tinha sete anos fui para o primário, não fiz a pré-escola, morava em uma Usina e os dois primeiros anos eram juntos, portanto tive a mesma professora os dois anos. Chamava-se Donatila (...). Era carinhosa (...) me lembro da voz da professora fazendo a leitura com a classe, era tranqüila e nos passava segurança. (M2 – DR1)

Nestes dois excertos representativos da narrativa dos mentores, inferimos que destas lembranças sobre os primeiros professores se destaca a **afetividade na relação professor-aluno**, a ponto de constituir-se em saber oriundo da vivência pré-profissional construído sobre a docência.

Também emerge dos relatos o saber construído sobre a prática pedagógica. Este saber consta na lembrança de professoras que detinham conhecimentos didático-pedagógicos por serem eficazes na **organização da rotina**; na **seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos** de maneira apropriada, na opinião dos mentores, como consta nos relatos de M3 e M4:

Lembro-me que a minha professora era bastante preocupada com o ensino, pois preparava as atividades com dedicação e explicava muito bem. Também recordo que ela contava histórias todos os dias e era bastante empolgante. Acredito que ela tinha conhecimentos didáticos e, além disso, sempre nos tratava muito bem e conseguia com que fizéssemos as atividades com interesse. (DR1)

A professora costumava distribuir os materiais de arte, como massa, cola, tesoura, giz de cera, lápis de cor, papéis em geral, para realizarmos as atividades propostas. (...) Procurava também disponibilizar todos os materiais de arte e brinquedos para o nosso aprendizado. (DR1)

O saber respectivo à seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos é definido por Barbosa (2006) como elemento necessário e constitutivo à organização das “rotinas pedagógicas”.

A análise das narrativas também revela outro saber construído sobre a docência: **gestão de turma e de relacionamentos**, como relata, em dois excertos, M4 (DR1):

No pré-escolar, a professora A costumava receber as crianças ordenadas em fila de meninos e meninas. Depois éramos distribuídos nas pequenas mesas da sala de aula.

(...) No terceiro ano primário (1976), a professora D (...) valorizava a cooperação, o respeito e a solidariedade entre todos. (...) Ela organizava pequenos grupos de trabalhos na sala. (...) Sempre conversava quando havia ofensas, brigas e ensinava o sentido do perdão. Sempre escolhia na semana a criança para ser seu auxiliar, como apagar a lousa, distribuir os materiais, organizar as carteiras etc.

A **organização do espaço escolar**, tanto da unidade quanto da sala de aula, consta no relato de M3 (DR1) como aspecto importante que a influenciou e também proporcionou aprendizado: *Acredito que o ambiente escolar desta época influenciou em minha formação, pois era um ambiente muito organizado e limpo.*

Para Fortunati (2009), a organização do espaço possibilita às crianças: protagonismo relacional; condição de bem-estar; acolhimento e segurança.

A mesma mentora destaca de sua experiência na pré-escola: *O período de educação infantil me marcou muito, pois pude aprender a conviver com crianças diferentes, respeitar regras, desenvolver diversas habilidades entre outros aprendizados (...).*

Deste relato inferimos que da vivência discente, M3 construiu um saber específico sobre os **fins e propósitos da Educação Infantil**: a convivência coletiva, a socialização infantil e os aprendizados nas diversas áreas.

3.3.2- Saberes Formativos

O relato dos mentores sobre a formação específica tanto no magistério, quanto na pedagogia, licenciatura, especialização e mestrado revelam saberes construídos. Dentre eles, a **importância do registro**: *Desde a minha formação na educação básica e acadêmica sempre valorizei muito o ato de registrar as tarefas e minhas anotações pessoais (experiências de vida \ mundo). (M4 -T2).*

Sobre o registro, Warschauer (1993) destaca que é uma ação que favorece a reflexão, a construção da memória e enfatiza o papel de diálogo do sujeito com sua experiência, a qual envolve, segundo a autora, a experiência formativa. E, não coincidentemente este saber é construído e revelado por um de nossos mentores, no relato de sua formação escolar e acadêmica.

Consideramos o registro como um saber fazer docente quando é percebido como possibilidade de sistematização, organização e de “busca de sentido para a ação cotidiana em sala de aula” (LOPES, 2009, p.32). Para a autora, o registro é mais que documentação pedagógica, pois pela “subjetividade de seu autor, que selecionou o que vai ser documentado e interpreta o vivido de acordo com suas próprias concepções e crenças” (LOPES, 2009, p. 33) quem faz o registro se torna protagonista e elabora um “modo de construção da experiência”.

Desta maneira assumimos que reconhecer a potencialidade, as possibilidades e a **importância do registro** se constitui em saber formativo.

Como saber formativo inferimos, ainda, o **conhecimento pedagógico**, conforme os excertos: *Cursei Pedagogia (...) considero que foi um curso com professores bem preparados e com conteúdos significativos. Aprendi muito e tenho certeza de que tive uma boa base teórica. (M3 – DR1):*

E, ainda:

A minha graduação em História, deu pouca ênfase às teorias de ensino e aprendizagem. Sendo assim, voltei à universidade para cursar a pedagogia. (...) As contribuições teóricas relacionadas às teorias de ensino-aprendizagem contribuíram muito para que eu refletisse de forma crítica as práticas em sala de aula (...). (M4 – T2)

Destacamos, também, um saber específico elaborado sobre o **desenvolvimento infantil**, na perspectiva da teoria de Vygotsky, construído pela Mentora 3:

No segundo semestre de 2011 cursei na UNESP/Bauru, como aluna ouvinte, a disciplina sobre desenvolvimento infantil, aprofundando os estudos sobre a teoria de Vygotski. (...) Neste curso tive a oportunidade de aprender muito sobre as funções psicológicas superiores e sua relação com o ensino. (DR1)

3.3.3- Saberes Experienciais da Docência

Nos relatos sobre episódios referentes à experiência docente nos diversos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica são revelados pelos mentores aprendizados e saberes. Alguns destes saberes constituem, a nosso ver, o conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1986). São saberes próprios da organização do processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve questões como a relação professor-aluno; o conhecimento dos alunos e de currículo; a organização, o planejamento e o registro da prática pedagógica, assim como a transposição didática; o conhecimento dos fins e propósitos da educação, dentre outros.

Iniciamos pelos saberes que abarcam a **relação professor-aluno**, tais como as interações, e o **conhecimento dos alunos e suas especificidades**, conforme destaque nos relatos de M4, M1 e M5, respectivamente:

Os conhecimentos dos jovens permitiram-me estabelecer uma relação de confiança, de amizade, de afeto e de responsabilidade com as suas aprendizagens. Além do diálogo e respeito com as singularidades de cada aluno das turmas. (DR1)

Enquanto ensinava aprendia. (...) ia me moldando de acordo com as necessidades dos meus alunos, como por exemplo, o jeito de falar, a linguagem infantil (...). Aprendizagem profissional advinda da experiência adquirida no 'chão da sala de aula' (...). (T2)

(...) se faz necessário que o professor se preocupe com o ponto de vista do aluno, com seu conhecimento prévio e reconheça as suas limitações. Não se pode planejar uma aula de uma hora sem que se deixe espaço para as interações (...). (T2)

Pela análise, constatamos que em vários relatos **a organização da prática pedagógica**, sobretudo o planejamento, se destaca como saber construído na experiência docente:

Procurava chegar mais cedo antes de iniciar minhas aulas para fazer o meu plano \ planejamento de aulas. Procurava selecionar os conteúdos e estratégias baseadas nas necessidades da turma. (M4 -T2)

E,

O professor em início de ano letivo normalmente carrega consigo o planejamento de ensino anual como um norte para o seu trabalho e para se antecipar no conceitos/conteúdos e objetivos para o ano (...) organização do plano são sempre bem-vindos principalmente para o professor iniciante (...). (M1 - T2)

Nos relatos a seguir, a experiência docente em escolas revela que o aprendizado de saberes específicos pode resultar da parceria entre professores e também com a equipe diretiva: *A ensinar e a ser um profissional aprendi com parceiros de trabalho com troca de experiências (...). Para ensinar não basta saber o conteúdo a ser ensinado. (M2 - T2).*

(...) tive a ajuda e a orientação de uma coordenadora que 'cuidou' pedagogicamente de mim e me ensinou muitas coisas: a importância de um planejamento intencional de trabalho a ser realizado; o cuidado que devemos ter na devolução das tarefas para os alunos; a preparação da reunião de pais; a importância de trocas idéias com as professoras mais experientes, entre outras coisas.

(...) procurava me apoiar e me espelhar nas colegas que já tinham mais experiência.

(...) Penso que elas sabiam qual caminho percorrer, como retomar estratégias de ensino que já haviam dado certo, entre outros saberes que me faltavam no início da minha carreira.

(M3 – DR1)

A constatação de que ocorre o **aprendizado docente na relação entre pares**, se constitui em saber próprio da experiência, a qual se adquire em sala de aula na convivência diária compartilhando os sabores e dissabores do exercício cotidiano do magistério.

Outro saber que emerge da experiência docente é a **relação escola-família** e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem:

Com as famílias aprendi que trazê-las para o nosso lado através de um trabalho de conscientização da importância deles na vida acadêmica dos filhos e acolhimento traz benefícios para a formação afetiva e intelectual dos filhos (...) o desenvolvimento no aprendizado dos alunos é dever do professor, mas tem rendimentos satisfatórios com a participação e ajuda dos pais. (M1 – T2)

Não posso deixar de citar a minha relação com os familiares dos alunos, mesmo diante de todas às dificuldades no atendimento ou chamada por parte da escola. Lembro muito que as conversas com os familiares, resultavam no melhor conhecimento das realidades dos alunos e que as intervenções necessárias sempre traziam a maior participação dos alunos nas tarefas e a maior inserção da família na participação dos projetos e ações da escola. (M4 – T2)

O conhecimento dos **fins e propósitos da educação**, construído no exercício da docência, também constam nos relatos: *Procurei me debruçar sobre os objetivos e condições para a organização, de modo que meus alunos avançassem em todas as etapas do Ensino Fundamental II (disciplina de História).* (M4 - T2).

E,

(...) a consolidação da minha docência ao longo de 19 anos em sala de aula (...) produziu marcas pessoais e profissionais profundas (...). As marcas produzidas refletem-se nas apropriações feitas por mim ao longo desses anos, apropriações essas que constituem meu capital cultural e minhas convicções de que a escola tem o importante papel de ensinar (...). (M3 – DR1)

À medida que M3 analisa os saberes que precisou dominar para exercer a docência, à semelhança de outros relatos, a **gestão de conteúdo** emergiu como saber: *Precisamos saber, enquanto professores, quais são os objetos de ensino de cada área do conhecimento, como o aluno aprende, quais métodos são mais eficazes, etc.(...) (T2).*

3.3.4- Saberes Experienciais na Gestão Escolar/ Coordenação Pedagógica/Formação de Professores

Ao abordar seu início na gestão de uma escola de Educação Infantil, M1 destaca o aprendizado que teve sobre a especificidade desta etapa da educação, posto que sua experiência docente ocorrera apenas no Ensino Fundamental: *(...) aos poucos fui me encantando e me adaptando com a rotina inerente a etapa que envolve cuidados, uma pedagogia lúdica e de respeito ao desenvolvimento infantil. (DR1)*

Disto inferimos que o estabelecimento de uma pedagogia específica que considere as características próprias do desenvolvimento infantil revela a **especificidade da Educação Infantil**, que, neste contexto, se constitui em saber experiencial da gestão escolar.

Ao assumir sua função na coordenação pedagógica, M5 ressalta a importância do aprendizado que foi necessário desenvolver para exercer essa função: a construção do **conhecimento de currículo**:

Comecei estudando o Referencial Curricular de Educação Infantil com os seis eixos temáticos para trabalhar com crianças até 5 anos de idade. Nos encontros de formação (HTPC) com os professores de Educação Infantil, fizemos estudos com os referenciais (...). (DR1)

O **registro reflexivo** emerge como saber elaborado na experiência como formadora de professores no relato de M3:

Outro ponto fundamental para mim, atualmente, (...) tem sido o registro seguido de reflexão. Registrar dúvidas, buscar soluções, anotá-las e voltar às indagações iniciais tem sido um percurso qualitativo (...). **(T2)**

Como coordenador pedagógico, M4 afirma que a **fundamentação teórica**, como suporte à reflexão sobre a prática docente, se constitui em saber construído em sua experiência:

Como coordenador pedagógico tenho focado muito nas autorias dos docentes. Dar sentidos e significados para seus saberes e conhecimentos, que muito podem contribuir para construção da consciência dos seus fazeres pedagógicos (...) Para tanto, é fundamental o papel do coordenador pedagógico possibilitar que os docentes possam fundamentar suas práticas sustentadas por questões teóricas (...). **(DR1)**

A Mentora 3 destaca o saber específico construído como formadora de professores: **como ensinar professores a ensinar.**

Formadora de Professores! (...) conseguir que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e ajudá-los a elaborarem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que os alunos possam apropriar-se desse objeto. (...) Atualmente, após quatro anos de estudo aprofundados, posso estabelecer relações entre as teorias, superando alguns aspectos e pensar sobre o modelo didático-pedagógico que atenda às expectativas e anseios dos professores alicerçando a transposição didática a ser realizada por eles. **(DR1)**

Pelas narrativas, tivemos acesso às trajetórias individuais dos mentores, os quais, ao lembrarem momentos marcantes de sua vida e de sua carreira, revelaram aprendizados e saberes construídos, os quais inferidos estão sistematizados, a seguir:

Quadro7: Síntese dos saberes revelados pelos mentores

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Saberes revelados
1. Saberes Pré-profissionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestão de turma e de relacionamentos; ✓ Seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos; ✓ Afetividade na relação professor-aluno; ✓ Fins e propósitos da Educação Infantil: socialização infantil; convivência coletiva e aprendizado em diversas áreas; ✓ Organização da rotina; ✓ Organização do espaço escolar.
2. Saberes Formativos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Importância do Registro; ✓ Conhecimento pedagógico; ✓ Desenvolvimento infantil.
3. Saberes experienciais da docência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização da prática pedagógica; ✓ Relação professor-aluno; ✓ Conhecimento dos alunos e suas especificidades; ✓ Relação escola-família; ✓ Fins e propósitos da Educação; ✓ Gestão de conteúdo; ✓ Aprendizado docente na relação entre pares.
4. Saberes experienciais da gestão escolar/ coordenação pedagógica/ Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registro reflexivo; ✓ Conhecimento específico: como ensinar professores a ensinar; ✓ Especificidade da Educação Infantil; ✓ Fundamentação teórica; ✓ Conhecimento de currículo.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Com esta sistematização e para prosseguirmos no exame detalhado das narrativas dos mentores, construímos indicadores acerca destes saberes revelados. Indicadores que acrescentados à compreensão contextual da narrativa orientaram nossa análise.

Por tratar-se da mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil, tomamos como subsídio teórico para elaboração destes indicadores, a legislação específica e a produção teórica sobre a especificidade desta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2010; STACCIOLI, 2013; FARIA, 2007; OLIVIERA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2001; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999; BECHI e BONDIOLI, 2003; STRENZEL, 2003; ROCHA, 1999; BARBOSA, 2006; FORTUNATI, 2009)

Assim temos:

Indicadores dos SABERES PRÉ-PROFISSIONAIS

- Gestão de turma e de relacionamentos: organização dos alunos no espaço escolar; controle de indisciplina; gestão das relações entre as crianças e gestão de conflitos;
- Seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos: jogos, livros, brinquedos, materiais escolares diversos, recursos audiovisuais;
- Afetividade na relação professor-aluno: demonstrações de carinho e cuidado;
- Fins e propósitos da Educação Infantil - socialização infantil; convivência coletiva e aprendizado nas diversas áreas: estabelecimento de regras e combinados; promoção de interações e brincadeiras que promovam desenvolvimento e aprendizado.
- Organização da rotina: organização de atividades diárias envolvendo momentos diversos tais como acolhimento, entrada e saída dos alunos; momentos de alimentação e higiene pessoal; brincadeiras, dentre outros.
- Organização do espaço escolar: o acesso a espaços diferenciados do ambiente escolar; disposição do mobiliário; elaboração de diferentes ambientes nas salas, tais como cantinho de artes e de leitura/contação de história; acessibilidade e mobilidade.

Indicadores dos SABERES FORMATIVOS

- Importância do Registro: anotações sobre as atividades realizadas, as ocorrências com as crianças, os aprendizados: avanços e dificuldades dos alunos; as observações sobre comportamento, relacionamentos e interações;
- Conhecimento pedagógico: metodologias de ensino; didáticas específicas; concepções do processo ensino e aprendizagem.
- Desenvolvimento infantil: teóricos que se debruçaram sobre as fases, etapas e características próprias do desenvolvimento infantil na primeira infância.

Indicadores dos SABERES EXPERIENCIAIS da DOCÊNCIA

- Organização da prática pedagógica: planejamento, seleção, organização, desenvolvimento, registro e avaliação de atividades e experiências direcionadas ao processo de ensino - aprendizagem;
- Relação professor-aluno: motivação discente; favorecimento de interações; criação de vínculos;
- Conhecimento dos alunos e suas especificidades: características individuais; diversidade entre os alunos; comportamento, conhecimentos prévios;
- Relação escola-família: impacto da relação da família com a escola no processo ensino-aprendizagem: contribuições do envolvimento familiar ao desenvolvimento e aprendizado infantil; participação da família nos eventos e reuniões propostos pela escola; parceria da escola com a família;
- Fins e propósitos da educação: metas, objetivos, valores da educação;
- Gestão de conteúdo: seleção de conteúdo das áreas/ eixos norteadores da Educação Infantil - conhecimento de si e do mundo; diferentes linguagens (gestual, verbal, plástica, dramática e musical); manifestações culturais; linguagem oral e escrita; meio ambiente; cuidado pessoal;
- Aprendizado docente na relação entre pares: trabalho coletivo; troca de experiências.

**Indicadores dos SABERES EXPERIENCIAIS da
GESTÃO ESCOLAR/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

- Registro reflexivo: formas específicas de registro que favoreçam/promovam a reflexão sobre a prática docente;
- Conhecimento específico - como ensinar professores a ensinar: formação do adulto professor que atua na educação de crianças.
- Especificidade da Educação Infantil: estabelecimento de uma pedagogia própria que considere as características específicas do desenvolvimento infantil; a relação entre cuidar e educar; o protagonismo da criança; Pedagogia da Infância;
- Fundamentação teórica: subsídios teóricos de diversas áreas de conhecimento que dialogam com a pedagogia;
- Conhecimento de currículo: diretrizes curriculares nacionais e municipais para a Educação Infantil.

3.4 - Percursos Formativos: categorização e sistematização de saberes mobilizados

Nas trilhas por conhecer os saberes mobilizados para a mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil iniciamos pela análise das atividades T1⁵⁴ e DR2⁵⁵. Atividades de cunho teórico do *PFoM*, nas quais ao mentor (a) em formação foram propostas reflexões individuais para analisarem uma professora em um caso de ensino e, também, que relacionassem sua função/cargo atual com a mentoria.

⁵⁴A partir do relato do caso de ensino de uma professora iniciante, cada mentor analisou: as dificuldades apresentadas; os desafios vividos; as lacunas de conhecimento; os sentimentos e as angústias reveladas; dentre outros aspectos que lhe chamaram atenção. E, ainda, no papel de mentor (a) desta professora respondeu à questão: Para atuar como mentor (a), precisaria de mais informações? Quais? Como e com quem as obteria?

⁵⁵Em registro no diário, cada mentor (a) escreveu sobre quais os conhecimentos/saberes ele acredita que um mentor deva saber / apresentar para poder auxiliar professores iniciantes a minimizar as suas dificuldades.

Em um segundo momento de nossa análise, realizamos a sistematização dos saberes mobilizados nos registros das ações de mentoria no Diário de Mentoria: DM1; DM2; DM3.

Em assim sendo, procuramos nas produções textuais, indicativos dos saberes requisitados, acionados, mobilizados durante o processo de formação para a mentoria. Saberes que alicerçam o desenvolvimento profissional dos mentores no *PFoM* à medida que reativam experiências, aprendizados e saberes a favor da ação de apoio, acompanhamento e formação de professoras iniciantes - PIs, as quais atuam em contextos específicos e apresentam demandas próprias. Lembramos que nossos mentores deveriam, ainda, articular esta ação na mentoria com os desafios pertinentes às funções que desempenham e cargos que ocupam nas áreas de gestão escolar, coordenação pedagógica e formação de professores.

Ao analisar hipoteticamente a sua ação na mentoria, a partir de um caso de ensino⁵⁶, M3 mobiliza seus saberes sobre **seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos** e **organização da prática pedagógica** para planejar uma ação junto à professora iniciante:

Iniciaria com um trabalho de estudo do método utilizado na escola com a professora, depois faríamos juntas, uma seleção de materiais e atividades pedagógicas (...) mostrar como proceder em uma atividade na aplicação de um conteúdo e a usar os materiais pedagógicos disponíveis. Orientar a prática (...) **(T1)**

Para M3, o saber organizar a prática pedagógica foi requisitado à medida que sua orientação à PI lhe exigiu pensar colaborativamente em atividades que fossem ao encontro do período de desenvolvimento, no qual se encontravam os alunos da professora iniciante:

⁵⁶Nas palavras de Nono e Mizukami (2007): “um caso de ensino pode ser definido como um documento descritivo de situações escolares reais, elaborado para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores”.

NONO, A. A. ; MIZUKAMI, M. da G. Casos de ensino e processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Ibero-Americana de educação**, [S.l.], n. 42, v. 04, abr. 2007. Disponível em <http://rieoei.org/experiencias149.htm>. Acesso em 22 nov. 2016.

Pensamos também em atividades que ela desenvolvia e que poderiam ser potencializadas a partir deste estudo, tais como: contação de histórias com livros e fantoches, atividades de exploração de materiais, desenhos em papéis grandes, desenvolvimento da linguagem oral, etc. (DM2)

As palavras de M4 revelam a mobilização dos saberes - **organização do espaço escolar e seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos** - ao registrar no Diário de Mentoria sua devolutiva feita à PI:

Pensando na construção do seu planejamento, a organização do espaço e dos materiais são elementos integrantes do fazer pedagógico do docente. O modo como o espaço e os materiais na Educação Infantil estão organizados são reveladores da pedagogia que é oferecida às crianças. São sempre retratos da relação pedagógica. (DM2)

M4 ainda acrescenta em seu registro no **DM2** que em sua ação como mentor:

Requer (...) ajudar a PI a pensar na construção de ambientes de aprendizagens das crianças, que requer a organização de atividades significativas que a estimule a construir novas formas de ação, novos significados.

Para este mentor, fica evidente a relação que estabelece entre os saberes **organização do espaço escolar e seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos** como recursos ao apoio à demanda da PI, a qual revelou ter dificuldades em preparar atividades lúdicas. Para M4, ao levar a PI a pensar sobre a organização do espaço e a seleção de materiais e recursos pedagógicos, a professora iniciante encontraria um caminho fértil para planejar tais atividades.

A **organização do espaço escolar**, como saber requisitado para a mentoria, também se revela no registro da Mentora 1 quando elabora seu plano de ação para acompanhamento da PI:

O nosso plano de ação foi articulado considerando inicialmente as necessidades urgentes como a prática, por exemplo, a forma como estão sendo conduzidas as atividades, as mediações e a organização do tempo e espaço na aplicação destas atividades. (DM1)

Para esta mentora, à medida que a PI conseguir organizar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento que atenda às necessidades de sua turma de crianças, incluindo o aluno com necessidades educativas especiais, alcançará seu propósito por planejar boas atividades e conseguir atender ao mesmo tempo as demandas deste aluno, em especial, e dos demais alunos de sua turma.

Em acordo com Fortunati (2009, p.62), a organização do espaço escolar na Educação Infantil, contempla planejar ambientes que favoreçam “horizontes relacionais e experienciais”, os quais facilitem as relações entre os pequenos e ainda, possa propiciar situações de atenção individual, como é a demanda específica da PI acompanhada pela Mentora 1.

Analisando o caso de ensino - **T1**, o Mentor 4 mobiliza dois saberes que considera pertinentes para compreender as demandas de uma professora iniciante: **a importância do registro e o conhecimento dos alunos e suas especificidades:**

(...) é possível perceber no seu registro como é cada criança da sua turma. A sua narrativa lhe dá consciência dos limites, dos obstáculos e do desejo de acertar – como garantir que as crianças se envolvam nas tarefas planejadas. (T1)

Considerando o relato de seu plano de ação, M4 de forma incisiva destaca para a PI - ao ler o seu registro e fazer sua devolutiva - a importância de se conhecer os alunos, e, dessa forma, mobiliza o referido saber: *Nota-se o quanto você conhecia bem os seus alunos. Conhecer bem os alunos – suas histórias pessoais, também lhe permitirá refletir o que os alunos já sabem e o que ainda precisam aprender.* (DM1)

Para este mentor, o **conhecimento dos alunos e suas especificidades** é saber imprescindível à PI, para que ela consiga planejar atividades lúdicas, atendendo assim a uma das demandas desta docente.

Antes de elaborar seu plano de ação na mentoria, M2 preocupa-se em conhecer os alunos da turma da professora iniciante que acompanhava, pois para a mentora, era preciso (...) *identificar pontos nos quais eles ainda necessitavam avançar em suas hipóteses de aprendizagem.* (DM1). Com esta constatação e observação das mediações feitas pela PI em sala de aula, M2 acredita que poderia colaborar com o aprendizado da docente, sobretudo porque a principal demanda desta PI consistia em sua dificuldade em organizar bons agrupamentos entre os alunos e, para esta questão, conhecê-los constitui um saber imperioso.

A mobilização deste saber também emerge do registro de M5 no Diário de Mentoria 1, pois dentre seus objetivos de intervenção junto à PI, consta compreender e refletir sobre o comportamento das crianças, para depois poder elaborar plano de ação específico sobre a situação relatada pela professora iniciante: ocorrências de mordidas entre os pequenos.

Verifica-se por meio dos resultados de nossa análise, que a mobilização do saber sobre **relação escola e família** aparece nos registros dos mentores. Fazendo referência aos registros de M4, este saber consta tanto na tarefa que exigiu reflexão sobre o caso de ensino: *A escola buscar ações que promovam a sua parceria, de modo que as famílias possam conhecer as atividades pedagógicas da professora em sala de aula.* (T1); quanto no Diário de Mentoria 2, no qual este mentor reitera junto à PI que o registro das aprendizagens das crianças, além de instrumento para reflexão à própria docente, também: *Auxilia ainda na partilha com os familiares do olhar acerca de seus filhos.*

A **relação professor-aluno** é saber acionado por M1 quando ao planejar sua ação na mentoria assume como seu primeiro passo estabelecer vínculo com os alunos da PI:

As necessidades formativas da PI seguem uma linha comum de angústias e urgências acometidas por todas as profissionais que se iniciam na carreira docente. Desta forma, depois de ouvi-la e ser ouvida, pontuamos algumas necessidades que achamos urgentes para iniciarmos nossas ações como:
- a criação de laços e vínculos com os alunos da PI. (DM1)

Na atividade **T1**- análise do caso de ensino - a Mentora 5 mobiliza o saber **afetividade na relação professor-aluno** e o sugere como recurso pessoal à organização ao fazer pedagógico à PI: (...) *Para otimizar o trabalho dessa professora (...) primeiramente sugeriria um trabalho pautado na afetividade (...).*

Nesta tarefa, a mesma mentora ainda mobiliza o saber sobre **organização do espaço escolar**: *Quanto ao trabalho pedagógico, sugere-se: c) favorecer e organizar um espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança. (DM2).* Aciona, ainda, o conhecimento sobre **desenvolvimento infantil** como um dos saberes específicos sobre a Educação Infantil ao afirmar: *Compreende-se como importante característica do profissional da Educação Infantil a busca constante por aprender sobre o desenvolvimento da criança (...)* (**T1**).

Este saber também é requisitado pela Mentora 3 ao explicar as dificuldades que a professora do caso de ensino encontra em sua prática docente: *as lacunas em seu conhecimento remontam, primeiramente pela ausência de uma concepção de desenvolvimento que norteie o trabalho pedagógico. (T1)*

Esta mentora, ao registrar no diário reflexivo quais conhecimentos um mentor deveria apresentar, ela aciona saberes sobre **organização da prática pedagógica** – com destaque ao planejamento; **importância do registro**; necessidade de **fundamentação teórica** e do **conhecimento dos alunos e suas especificidades**:

Como mentora dessa professora, escalo aqui algumas providências que tomaria: (...) levaria textos que a embasassem teoricamente, para serem lidos e discutidos em outros momentos; refletiria com ela sobre cada aluno (não só em relação as suas dificuldades, mas principalmente em relação às suas possibilidades); organizaria, com ela, um plano de trabalho a curto prazo para que pudesse ter sucesso nas suas ações; elaboraria um instrumento de registro (...). (**DR2**)

O domínio e a **gestão de conteúdo**, o planejamento enquanto elemento da **organização da prática pedagógica** são saberes mobilizados por M1 em sua narrativa ao refletir sobre o que um mentor precisa saber:

Não dá para fazer uma atuação como mentor sem de fato ter passado por todos os percalços de uma rotina tão diversificada, sem ter através das suas vivências se certificado de que é preciso planejar as aulas para obter bons resultados no processo de ensino e aprendizagem (...) é preciso dominar os conteúdos (...). (DR2)

No relato do Mentor 4, a **gestão de conteúdo** é acionada como saber, no momento em que registra no Diário de Mentoria sua devolutiva à respeito da primeira semana de atuação junto à PI:

(...) é fundamental estar previsto no planejamento da PI que educar e cuidar da criança implica: acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura; orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, a sociedade e das culturas aqui incluindo as artes e a linguagem verbal (...) (DM2)

Neste contexto, a gestão de conteúdo se refere às áreas e eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil.

Ao planejar suas ações na mentoria, M1 mobiliza saberes sobre **organização da prática pedagógica** - planejamento, **organização do espaço escolar; organização da rotina; gestão de turma e de relacionamentos; conhecimento pedagógico e conhecimento dos alunos e suas especificidades** para priorizar suas ações junto à PI:

- *Observação do comportamento dos alunos e a mediação e intervenção da professora nas dinâmicas em sala de aula;*
 - *Conversa com a PI visando sua metodologia de ensino, o seu conhecimento sobre Métodos e Concepções de Ensino e Diversidade, sua forma de organização da sala e dos alunos e o seu plano de trabalho;*
 - *Readequação da rotina e planejamento de trabalho da PI.*
- (DM1)

A respeito do que um mentor deve saber, M3 destaca o **conhecimento pedagógico**, a **gestão de turma**, **gestão de conteúdo** e **organização da prática pedagógica**:

Portanto, para auxiliar professores iniciantes a minimizar suas dificuldades, o mentor deve apropriar-se de conhecimentos acerca de como se dão as atividades educativas (...). Assuntos de ordem pedagógica, por exemplo, devem ser plenamente dominados pelo mentor. Os conhecimentos que dizem respeito aos conteúdos, formas de ensinar e gestão de sala são condição sine qua non para uma mentoria adequada. São conhecimentos que todo mentor já deve ter em seu capital educativo. (DR2)

Nas palavras de M5, a **gestão de turma e de relacionamentos** é saber mobilizado em sua narrativa quando aborda os saberes necessários ao mentor para poder auxiliar a PI. Para isso, elenca algumas demandas, e, dentre elas destaca:

O desafio é dar uma boa aula e manter a motivação e a disciplina. Conflitos com alunos são inevitáveis, mas é preciso repensar a maneira como conduzir esses conflitos. Uma orientação bastante eficaz é propor uma roda de conversa, organizar regras e discuti-las, pois assim conquistará a autoridade e o respeito e agir sempre com calma. (DR2)

A Mentora 3, revela ainda a necessidade de **fundamentação teórica** no exercício da mentoria:

A investidura da mentoria requer um processo de estudo e análise que se embase teoricamente e que consiga relacionar princípios teóricos e prática, para que o objetivo primeiro da mentoria se efetive, qual seja, auxiliar o professor iniciante em suas dificuldades na sala de aula. (DR2)

M4 também requisita este saber para analisar o papel do mentor:

O mentor precisa saber o que o professor iniciante já sabe e precisa saber. Em relação ao que precisa saber, elegerá subsídios teóricos como recursos para apoiá-lo no planejamento e nas aulas: seus impactos educativos e intervenções necessárias para a melhoria das aprendizagens dos alunos. (DR2)

No registro de M1, este saber mobilizado consta do planejamento de sua ação quando descreve sua estratégia para intervir junto à PI:

As teorias pedagógicas embasam a prática, desta forma, encontrar uma bibliografia interessante com conteúdos teóricos sugestivos (...) é uma forma significativa de aprimorar a prática pedagógica da PI. (DM1)

A fundamentação teórica se constituiu em um parâmetro para que M3 pudesse analisar as dificuldades e inseguranças da professora iniciante:

Por ser um primeiro encontro e por atender a uma necessidade imediata da PI [preparar reunião de pais e selecionar atividades dos alunos para serem mostradas] tive a certeza de que muita coisa ainda faltava para a PI pudesse se apropriar de uma teoria que embasasse sua prática e lhe desse segurança pedagógica. (DM2)

Ao registrar no Diário de Mentoria 2 sua ação junto à PI, o Mentor 4 também aciona o saber supracitado: *Desta forma acredito como mentor, ela [PI]⁵⁷ terá condições de apropriar-se dos fundamentos teóricos e práticos que versam sobre este princípio [cuidar e educar].* No contexto deste excerto, M4 mobiliza a relação entre cuidar e educar como uma das **especificidades da Educação Infantil**.

⁵⁷Em alguns excertos foram feitas breves inserções no texto dos mentores para facilitar a compreensão do leitor, pois as informações complementares estão nos parágrafos anteriores e transcrevê-los seria inviável por tornar a citação extensa.

Para a Mentora 3, a fundamentação teórica consistia no estudo sobre o **desenvolvimento infantil** na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vygotsky, saber que para ela conduziria toda a prática pedagógica da PI: *Procurei pensar com ela em qual período do desenvolvimento se encontravam seus alunos e qual atividade era a que mais corroborava para o desenvolvimento psíquico deles. (DM2)*

O Mentor 4, em seu Diário de Mentoria 1 destaca este saber quando solicita à PI que faça uma narrativa pensando em temas geradores, dentre os quais o mentor sugere o **desenvolvimento infantil** e a relação entre cuidar e educar, um dos princípios da **especificidade da Educação Infantil**.

Para M5 a **especificidade da Educação Infantil** também foi acionada para a análise do caso de ensino. Em suas palavras:

As escolas de Educação Infantil possuem especificidades muito além de trabalhar com os conteúdos necessários para essa faixa etária.

(..) O professor que atua na Educação Infantil deve ter uma preocupação específica em como lidar com as crianças no dia-a-dia e em situações especiais, pois nessa fase, a crianças tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. (T1)

Planejamento e registro como **organizadores da prática pedagógica** e, o **registro reflexivo**, como instrumento para promover a reflexão sobre prática, também são acionados por M4 ao afirmar que no papel de mentor deveria orientar os professores iniciantes:

(...) a sempre dialogar o planejamento com suas ações da sala de aula; fazer registros das questões pertinentes em relação aos alunos o que aprenderam ou não; a confrontar as ações com os textos (...). A importância da sistematização dos registros pelos professores iniciantes permite a reflexão permanente (...) dialogando com suas práticas pedagógicas e criando novas ações, conhecimentos e saberes. (DR2)

Ao elaborar sua reflexão sobre o que os mentores precisam saber para poder auxiliar professores iniciantes a aprenderem o que ainda não sabem, M4 aciona os saberes: **organização da rotina; organização do espaço escolar; seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos:**

O professor iniciante na programação das tarefas de sala de aula e outros ambientes precisa prever o estabelecimento de uma rotina que possibilita ao aluno ter uma visão prévia do que vai acontecer. (...) gerenciar o espaço da aula é conhecer a turma, de onde e como os alunos se sentam, se movimentam ou se detêm; refletir sobre as justificativas da mobilidade das crianças pelos professores iniciantes, como as disposições das carteiras, mesas e mobiliários. Na educação infantil, os mobiliários, os materiais, os livros infantis, revista, brinquedos etc., devem sempre estar ao alcance das crianças. (DR 2)

Este mentor ao registrar, no Diário de Mentoria 2, sua ação junto à PI referente à dificuldade desta profissional com o planejamento, mobiliza os seguintes saberes: **organização da prática pedagógica** com destaque ao registro e avaliação da atividade; **gestão de turma e de relacionamentos** com destaque à gestão das interações entre as crianças; **organização do espaço escolar; seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos.**

(...) deve ser integrante do planejamento os elementos que podem auxiliar a PI a planejar seu trabalho: as interações e relações; o manejo de tempo; a estruturação do espaço e a seleção de uso dos materiais. (...) É fundamental que a PI tenha consciência de que todo o processo educativo requer registro e avaliação.

A Mentora 1 ressalta a **gestão de turma e de relacionamentos**, assim como a **relação professor-aluno** com destaque à motivação discente e ao favorecimento de interações, como saberes requisitados na elaboração do seu plano de ação:

De acordo com o nosso Plano de ação, inicialmente busquei observar o envolvimento nas dinâmicas da sala de aula entre os alunos e a PI e cada resposta e estímulo do aluno com a mediação da PI na suas intervenções (...). (DM2)

Conhecimento de currículo é saber mobilizado por M5 e M2 ao abordarem o que um mentor deve propor à PI: *As diretrizes educacionais vigentes seriam o ponto de partida, pois é necessário deixar à disposição do professor e ajudá-lo a entender o que representa dentro do contexto escolar (M5 - DR2). E: Ajudar os professores iniciantes a compreender a cultura da escola, os procedimentos e orientações sobre o currículo (...)* (M2 - DR2)

Este saber também foi acionado pelo Mentor 4 ao elaborar sua devolutiva à PI, sobre a relação entre cuidar e educar, um dos princípios da **especificidade da Educação Infantil**. Essa devolutiva consta de seu registro no **DM2**:

A partir de sua narrativa e dos meus apontamentos, é importante que você faça a relação com o Educar e Cuidar descrito nos documentos “Diretrizes Curriculares [Nacionais] para a Educação Infantil” (MEC, 1999) e “Referencial Curricular Nacional para a Educação” [Infantil] (MEC, 1998), com o objetivo de ampliar suas reflexões-críticas da sua atuação como docente.

A **relação escola-família** também consta como saber na abordagem de M5 sobre seu papel de mentora: *Quanto às famílias dos alunos e a participação dela na vida escolar dos alunos, proponho uma parceria escola x família. Acredito muito nessa parceria, sendo assim, o professor tem a família como aliada na aprendizagem dos filhos/alunos. (DR2)*

Quanto aos **fins e propósitos da educação**, este saber é mobilizado pela mesma mentora ao analisar o papel do mentor:

(...) é preciso conhecer e participar da construção do Projeto Político pedagógico que contem os objetivos almejados, metas a cumprir, bem como os meios para concretizá-las. Isso o ajudaria a organizar o planejamento anual e o trabalho a ser desenvolvido. (DR2)

Ao Mentor 4, o papel na mentoria consiste também em ampliar o que ele denomina de epistemologia do professor e elenca algumas ações, dentre elas, abordar alguns princípios da **especificidade da Educação Infantil**, tais como: *a) considerar a criança como principal protagonista da ação educativa; b) a indissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico(...)* **(DR2)**.

O **aprendizado docente entre pares**, saber construído na docência, é requisitado à Mentora 2, dentre outros saberes, para referir-se ao que um mentor deve fazer para auxiliar a PI:

Ajudar os professores iniciantes a compreender a cultura da escola, os procedimentos e orientações sobre o currículo, a administração da sala de aula, a aproximação com os pares, a direção (...). **(DR2)**

Mobilizando diversos saberes, incluindo o **aprendizado docente entre pares**, M4 relaciona o que faria como mentor perante uma professora novata, na escola em que atua na coordenação pedagógica, orientando a PI a: (...) *sempre dialogar o planejamento com suas ações da sala de aula; a fazer registros das questões pertinentes em relação aos alunos (...) a trocar experiências com seus pares.* **(DR2)**.

A seguir, elaboramos uma síntese sobre os saberes mobilizados no processo formativo para a mentoria.

Quadro 8: Síntese dos saberes mobilizados para a mentoria.

SABERES PRÉ-PROFISSIONAIS		
<i>Saberes Mobilizados</i>	<i>Atividade</i>	<i>Mentores referenciados</i>
Seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos	T1, DR2, DM1, DM2	M3, M4
Afetividade na relação professor-aluno	T1	M5
Organização do espaço escolar	DM1, DM2, DR2	M1, M4, M5
Organização da rotina	DM1, DR2	M1, M3, M4
Gestão de turma e de relacionamentos	DR2, DM1, DM2	M1, M2, M3, M4, M5
SABERES FORMATIVOS		
<i>Saberes Mobilizados</i>	<i>Atividade</i>	<i>Mentores referenciados</i>
Importância do registro	T1, DR2, DM1, DM2, DM3	M1, M3, M4
Desenvolvimento Infantil	T1, DM2	M3, M4, M5
Conhecimento pedagógico	DM1, DR2	M1, M3, M4
SABERES EXPERIÊNCIAIS da DOCÊNCIA		
<i>Saberes Mobilizados</i>	<i>Atividade</i>	<i>Mentores referenciados</i>
Organização da prática pedagógica	T1, DM1, DM2, DR2	M1, M3, M4
Conhecimento dos alunos e suas especificidades	T1, DM1, DR2	M1, M2, M3, M4, M5
Relação família-escola	T1, DR2, DM1	M4, M3, M1, M5
Relação professor-aluno	DM1, DM3, DM2	M1, M4
Aprendizado docente na relação entre pares	DR2	M2, M4
Gestão de conteúdo	DR2, DM2	M1, M3, M4
SABERES EXPERIÊNCIAIS da GESTÃO/COORDENAÇÃO/FORMAÇÃO		
<i>Saberes Mobilizados</i>	<i>Atividade</i>	<i>Mentores referenciados</i>
Registro reflexivo	DR2	M4
Especificidade da Educação Infantil	DM2, T1, DR2	M4, M5
Conhecimento de currículo	DR2, DM2	M2, M4, M5
Fundamentação teórica	DR2, DM1, DM2	M1, M3, M4

Legenda: **Atividades** cujas narrativas versaram essencialmente sobre o papel e os saberes necessários à mentoria.

Atividades cujos registros versaram sobre o planejamento, a elaboração, a ação e a avaliação do processo de mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora

Com este quadro visualizamos os saberes mobilizados em prol da mentoria por categoria de análise; por atividade formativa, e, também por mentor.

Podemos constatar que as atividades do *PFoM* selecionadas como nosso *corpus* de análise - Tarefa T1, Diário Reflexivo 1 e 2; Diário de Mentoria 1, 2 e 3 - possibilitaram aos mentores revelarem saberes mobilizados, acionados,

reformulados, requisitados para uma reflexão sobre a mentoria - papel e saberes do mentor - e para a efetivação da ação de mentoria junto às PIs.

É interessante notar que há um saber que foi mobilizado apenas na efetivação do apoio e acompanhamento à professora iniciante e registrado nos Diários de Mentoria: a **relação professor-aluno** - saber experiencial da docência.

Em contrapartida, há três saberes que foram mobilizados somente para a reflexão teórica sobre a mentoria, sem ainda os mentores efetivarem um plano de ação junto às PIs: o **aprendizado docente na relação entre pares** - saber experiencial da docência; **afetividade na relação professor-aluno** - saber pré-profissional e **registro reflexivo** - saber experiencial da gestão escolar/coordenação pedagógica/formação de professores, sendo que estes dois últimos foram acionados apenas por um mentor.

Também cabe destaque o fato de dois saberes serem mobilizados por todos os mentores: **gestão de turma e de relacionamentos** - saber pré-profissional, e, **conhecimento dos alunos e suas especificidades** - saber experiencial da docência.

É notória a mobilização, em todas as tarefas analisadas, do saber formativo sobre a **importância do registro**.

Observa-se, pelo quadro, que há mentores que conseguiram em suas narrativas serem mais precisos, detalhados e por isso deram visibilidade a muitos de seus saberes mobilizados: M1, M3, M4 e M5 e uma mentora que foi suscinta em suas narrativas: M2. Esta situação nos remete a uma hipótese: o pouco detalhamento na escrita de M2 é reveladora de sua inexperiência com cursos e formações *online*, nos quais o registro escrito é muito requisitado. O *PFoM* se constituiu em sua primeira experiência com formação realizada na modalidade da EaD.

Para reflexão sobre o papel e os conhecimentos que um mentor deve possuir (atividades T1 e DR2) e sobre o planejamento, elaboração, efetivação e avaliação da mentoria (nas narrativas dos DM1, DM2, DM3) nossos sujeitos mobilizaram saberes de todas as categorias.

3.5 - Nas trilhas pela elaboração de um repertório de saberes específicos da Mentoria para a docência na Educação Infantil

Considerando as especificidades de cada contexto de atuação dos mentores e das demandas apresentadas pelas PIs, pudemos elencar algumas implicações dos saberes mobilizados, requisitados para a mentoria na busca pela definição de um repertório de saberes específicos - um conjunto de saberes considerados fundamentais para a atuação de mentores na Educação Infantil.

Este repertório se constitui de saberes pré-profissionais; saberes formativos; saberes experienciais da docência e saberes experienciais da atuação na gestão escolar, na coordenação pedagógica e na formação de professores.

3.5.1- Saberes Pré - profissionais

Por meio dos dados obtidos pudemos evidenciar algumas implicações dos saberes pré-profissionais, mobilizados na formação à mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil, que nos possibilita concluir que ser mentor (a) nesta etapa da Educação Básica prescinde o domínio de alguns saberes.

A **seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos** constitui saber mobilizado como conhecimento necessário ao fazer docente, revelando-se como parte de uma pedagogia específica à educação dos pequenos. Pedagogia na qual se compreende que os materiais e recursos pedagógicos tais como jogos diversos, livros, brinquedos, dentre outros, devam estar à disposição das crianças para manuseio, pois, dentre as características da Educação Infantil está o fato de que a cada criança deva ser permitido manusear os mais diversos materiais e recursos com objetivo de conhecer suas diversas possibilidades de uso, sendo sempre orientada e acompanhada por professores.

No entanto, esta disposição prescinde de um espaço bem organizado constituindo um ambiente de aprendizagem. A **organização do espaço escolar** favorece o acesso a ambientes diferenciados da escola; predispõe a organização de mobiliário de forma a garantir segurança, acesso e mobilidade às crianças pequenas e, ainda, pela interação do adulto contribuir à aprendizagem.

Para Barbosa (2006), a organização do espaço escolar propicia à criança experimentar sensações como o frio e o calor, e ainda, lhe oferece segurança. O ambiente físico favorece a relação desta criança com o mundo e com as pessoas com as quais se relaciona diariamente na instituição de Educação Infantil.

A vulnerabilidade da criança pequena devido à imatura de sua tenra idade, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002, p. 136): “dá ao adulto o direito de regular seu ambiente físico” no ambiente escolar.

Outro saber acionado refere-se à **organização da rotina**, ou “manejo das rotinas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 136) que se deseja estar adequada às características de cada faixa etária vislumbrando as necessidades, capacidades e possibilidades das crianças. Uma rotina organizada que contemple momentos para o acolhimento; para a entrada e saída das crianças; momentos para brincadeiras, alimentação, repouso, higiene pessoal dentre outras atividades. Rotina que possibilita a cada criança conforto e segurança no decorrer do tempo de sua permanência na escola.

Nossa compreensão sobre rotina coincide com o definido por Warschauer (1993): estabelecer uma rotina envolve pensar na sistematização e na organização do tempo e do espaço estruturados em prol do aprendizado e desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A **afetividade na relação professor-aluno** também se constitui em saber mobilizado pelos mentores. Na Educação Infantil a afetividade, na díade professor-aluno, concebida como essencial na interação do adulto com a criança pequena, é também expressa na relação entre educar e cuidar e conteúdo manifesto no fazer pedagógico.

O saber revelado pelos mentores compreendido como **gestão de turma e de relacionamentos** foi requisitado na formação para a mentoria como saber respectivo à mediação e intervenção docente com fins de favorecer a disciplina, a organização dos alunos, a interação entre as crianças e minimizar os possíveis conflitos, contribuindo ao fazer pedagógico.

3.5.2 - Saberes Formativos

A partir de nossa análise, constatamos que os mentores evocam saberes formativos para pensar a mentoria e organizar sua própria ação junto às professoras iniciantes na Educação Infantil.

Em assim sendo, reconhecer a **importância do registro** se constitui em saber que cada mentor (a) mobilizou para orientar sua prática e também como instrumento importante para ser desenvolvido junto à PI em diversos aspectos tais como: registro dos aprendizados dos alunos; das atividades realizadas – o antes (planejamento), o durante (execução) e o depois (avaliação); observações sobre o comportamento e as interações das crianças, dentre outras possibilidades.

Evoca-se o saber à respeito do **desenvolvimento infantil**, à medida em que os mentores assumem que as PIs devam ter como subsídio teórico estudos sobre o desenvolvimento biológico e psicológico e suas consequências para a educação da pequena infância. Teorias que orientam as PIs no processo de tomada de decisões de forma a organizar o fazer pedagógico. Os mentores deram destaque às teorias da Psicologia como suporte teórico à atuação na Educação Infantil. Em nossa pesquisa de mestrado (ALEXANDRE, 2005), constatamos que entre as décadas de 1970 a 1990, a Psicologia do Desenvolvimento se constituiu em principal eixo orientador na formação inicial de professores para atuar com a pequena infância.

O **conhecimento pedagógico**, compreendido como metodologias de ensino, didática e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, é saber acionado pelos mentores a ponto de afirmarem que devem ter pleno domínio deste saber para assim terem condições de minimizar as dificuldades das professoras iniciantes.

3.5.3 – Saberes Experienciais da Docência

Os mentores mobilizaram quase a totalidade dos saberes da experiência na docência em prol da mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil.

A **organização da prática pedagógica**, enquanto saber que compreende o planejamento, a seleção, a organização, o desenvolvimento, o registro, e a

avaliação das atividades de ensino-aprendizagem, é requisitado como saber imprescindível à atuação do mentor.

Nas orientações à PI, os mentores mobilizaram este saber na elaboração conjunta de atividades específicas à Educação Infantil. Atividades que exigem do docente uma condução, mediação, aplicação adequada aos eixos norteadores do fazer pedagógico, integrando este saber à **gestão de conteúdo**, a qual compreende as seguintes áreas: conhecimento de si e do mundo; as diferentes linguagens (gestual, verbal, plástica, dramática e musical); as manifestações culturais; a linguagem oral e a escrita; o meio ambiente e o cuidado pessoal.

Tendo por objetivo a organização da prática pedagógica e consequente gestão de conteúdo para orientar as PIs, os mentores acionaram o saber relacionado ao **conhecimento dos alunos e suas especificidades**. Compreender cada criança – especificidade do comportamento da pequena infância (tais como a ocorrência de mordida), características próprias do desenvolvimento, diversidades, conhecimentos prévios, limites, dificuldades e possibilidades – é tarefa essencial a qualquer docente, inclusive à professora iniciante, e, neste caso, na opinião dos nossos mentores, necessariamente cabe ao mentor também conhecer os alunos para uma orientação adequada a cada PI.

A **relação professor-aluno** como saber acionado pelos mentores consta nas observações e devolutivas feitas às PIs, sobretudo pelo destaque à mediação, intervenção e interação que promova motivação discente e que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

Na educação de crianças tão pequenas, como é o caso da Educação Infantil - 04 meses até 05 anos de idade, a **relação escola-família** se constitui em parceria muito próxima, tanto que no documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 1994) se define que a ação educativa desta primeira etapa da Educação Básica seja complementar à ação da família. Esta relação próxima à família faz do exercício da docência na Educação Infantil, em acordo com Katz e Goffin (1990) diferente do magistério nas demais etapas e níveis da Educação Básica.

Este saber aparece nos relatos e é mobilizado a favor da mentoria quando os mentores reiteram junto às PIs a necessidade de envolver a família no processo educativo, compartilhando o desenvolvimento e o aprendizado das crianças.

Considerando os saberes que um mentor deve possuir, é acrescido o **aprendizado docente na relação entre pares**, mobilizado como um saber que guiará a ação dos mentores para promover entre a PI e os demais professores da equipe escolar, o aprendizado entre pares, o trabalho coletivo e a troca de experiências.

3.5.4 - Saberes Experienciais da Gestão Escolar/ Coordenação Pedagógica/Formação de professores

Os saberes construídos na experiência dos mentores com a gestão escolar, coordenação pedagógica e formação de professores também constituem o rol de saberes mobilizados em prol da mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil.

A **especificidade da Educação Infantil** é saber que compreende princípios da Pedagogia da Infância, com destaque para a relação entre educar e cuidar. Esta relação é requisitada pelos mentores como fundamento teórico exigido ao professor que atua com criança pequena. Para Oliveira-Formosinho (2002) a interligação entre a função pedagógica (socialização, desenvolvimento e aprendizagem) e a função de cuidados e de custódia (bem-estar, higiene e segurança) é um dos fatores que diferencia o profissional da educação da pequena infância de outros docentes.

A **fundamentação teórica** e a **especificidade da Educação Infantil** são acionados pelos mentores quando buscam oferecer subsídios à reflexão das PIs sobre a relação teoria e prática. Outro conteúdo dessa especificidade, que foi acionado para a mentoria, diz respeito ao protagonismo infantil.

Com relação ao **registro reflexivo**, este saber se constitui em instrumento de sistematização necessário à reflexão das PIs sobre suas práticas, e, por isso, é mobilizado. Reflexão que, além de ser orientada por referenciais teóricos, deve também ser guiada pelo **conhecimento de currículo**, pois os mentores apresentam às PIs a necessidade por se conhecer as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), nas quais estão definidos os eixos norteadores elencados como conteúdos para esta etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO 4

Conclusões Finais:

Saberes específicos da Mentoria para a docência na Educação Infantil

A partir da nossa análise sobre os dados obtidos pela pesquisa, evidenciamos a construção de um repertório de saberes específicos para a mentoria de docentes que atuam com crianças pequenas na primeira etapa da Educação Básica. Repertório que se constitui em um rol de saberes, os quais agrupamos em:

a) Saberes específicos ao fazer pedagógico na Educação Infantil – corpo de saberes que atende às características próprias de uma Pedagogia da Infância voltada às especificidades do fazer pedagógico com crianças pequenas. Uma pedagogia que engloba as especificidades dessa ação pedagógica concebida na relação entre cuidar e educar retratadas na rotina diária; no ambiente afetivo e acolhedor; na relação muito próxima à família; na organização de espaços e materiais acessíveis aos pequenos; no brincar e nas diferentes linguagens.

Saberes expressos nos termos:

- ✓ seleção, organização e disposição de materiais e recursos pedagógicos;
- ✓ organização do espaço escolar;
- ✓ organização da rotina;
- ✓ afetividade na relação professor-aluno;
- ✓ desenvolvimento infantil;
- ✓ gestão de conteúdo;
- ✓ conhecimento de currículo;
- ✓ conhecimento dos alunos e suas especificidades;
- ✓ relação escola-família;
- ✓ especificidade da Educação Infantil.

b) Saberes pedagógicos gerais – conjunto de saberes que contemplam uma formação pedagógica ampla e não se restringe à atuação na mentoria de professoras novatas na Educação Infantil. Saberes expressos nos termos:

- ✓ gestão de turma e de relacionamentos;
- ✓ importância do registro;
- ✓ conhecimento pedagógico;
- ✓ relação professor-aluno;
- ✓ organização da prática pedagógica;
- ✓ registro reflexivo;
- ✓ aprendizado docente na relação entre pares;
- ✓ fundamentação teórica.

O repertório de saberes ora sistematizado é concebido como específico para a mentoria de PIs na Educação Infantil, porque abarca a singularidade que configura esta etapa da Educação Básica. A saber, em acordo com Oliveira-Formosinho (2002):

- a especificidade da criança pequena: características próprias de cada fase do desenvolvimento, do processo de crescimento e da vulnerabilidade perante o adulto e dependência da família;

- a especificidade da abrangência da função docente: compreende a diversidade das tarefas do professor imbuídas pelo cuidar e educar, bem-estar, segurança, socialização e aprendizado;

- a especificidade baseada nas interações: relação entre a escola e a família.

E, ainda, para as autoras italianas, Bechhi e Bondioli (2003), há 4 formas possíveis para organização do fazer pedagógico na Educação Infantil: a *forma direta* – determinada pelo docente; a *forma indireta* - determinada pela rotina, manuseio de materiais e uso dos espaços; a *forma centrada na criança* – adulto acolhe, socializa e enriquece as idéias infantis - protagonismo da criança; e a *forma centrada na tarefa* – planejamento detalhado e seguido pelo docente “à risca” em cada atividade.

A mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil, em todas estas formas de organização, perpassa o domínio dos saberes constituintes do repertório descrito.

Aliás, este repertório pode ser compreendido como um rol de competências, as quais o mentor de professores (as) iniciantes na Educação Infantil deveria possuir. De acordo com Pereira (2009), esta base pode constituir o que ele denomina por conjunto de *competências instrucionais*, ou seja, àquelas relacionadas ao trabalho docente e à organização do fazer pedagógico. Assim, a competência dos mentores confunde-se com o “saber fazer” resultante do processo de mobilização, integração e adequação de saberes acionados em prol da mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil propiciado pelo *PFoM*.

Ao mobilizar este conjunto de saberes, cada mentor (a) analisou uma dada situação – proposta pela atividade formativa ou a partir das demandas das PIs – e realizou um julgamento sobre o que fazer, considerando para isso suas referências pessoais, suas experiências prévias, seus aprendizados e, sobretudo, seus saberes construídos ao longo de sua biografia e trajetória profissional. Desta forma, cada mentor (a) elaborou e se utilizou de uma forma própria de pensar sua ação na mentoria.

Os saberes revelados e mobilizados pelos sujeitos desta pesquisa contemplam as características dos saberes profissionais na perspectiva de Tardif (2000, 2003), segundo a qual, os saberes são sociais, plurais, temporais, personalizados e situados.

Os saberes revelados e mobilizados são sociais, plurais e temporais porque são frutos dos “tempos sociais”, tem origem em fontes diversas e resultam da trajetória profissional de cada mentor (a): infância; vivência discente; formação profissional; ingresso e carreira na docência. São personalizados e situados porque, nas palavras de Tardif (2000, p. 15): “carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” e a “personalidade do professor”. São saberes apropriados, incorporados, subjetivados, construídos, mobilizados, utilizados em função de uma situação particular de atuação, como é o caso da mentoria de professoras novatas na Educação Infantil.

Para Gauthier et al. (2013, p.337), há no profissional da educação escolar formal uma razão prática, uma espécie de “espaço pedagógico, um espaço de saberes e decisões” e assumir esta premissa, nas palavras deste autor, é assumir pesquisas que considerem:

- a) a racionalidade definida como uma capacidade própria a cada agente;
- b) que não se nega a capacidade de reflexividade do agente;
- c) a constituição de um repertório de conhecimentos do ensino reflexo dos saberes sobre a prática e dos saberes dos práticos.

Esse “espaço de saberes” ou repertório de conhecimentos se constitui em instrumento que propicia reflexão tanto a professores iniciantes quanto a experientes.

Duas premissas básicas do Paradigma da Racionalidade Prática orientaram diretamente esta pesquisa, a saber:

- o (a) mentor (a) como sujeito central – participe da formação propiciada pelo *PFoM* considerando suas dimensões pessoais e profissionais;
- o pensamento docente, expresso no registro das atividades do *PFoM*, como revelador de saberes profissionais construídos no decorrer da biografia e trajetória profissional de cada mentor (a).

Outra premissa que se destacou em nossa pesquisa foi assumir a escola de Educação Infantil como *lócus* para atuação na mentoria e, portanto local para formação, aprendizado e desenvolvimento profissional tanto de professores iniciantes, quanto de professores experientes.

Nóvoa (1992) afirma que cada indivíduo se apropria do sentido de sua trajetória pessoal e profissional. Para Roldão (2005) o saber específico pode ser um descritor da função docente.

Ao considerarmos a trajetória biográfica e profissional revelada por cada um dos mentores - sujeitos desta pesquisa, afirmamos que cada um destes profissionais envolvidos em funções de gestão escolar, coordenação pedagógica e formação de professores, tem um repertório de experiências, aprendizados e saberes, os quais foram analisados nesta pesquisa de doutoramento. Este repertório de saberes, aliás, pode se constituir em um conjunto de descritores à mentoria da docência na Educação Infantil.

Pelas narrativas dos mentores pudemos destacar a importância das socializações pré-profissionais, da formação e das práticas profissionais para a construção de saberes docentes, os quais definem sua identidade docente e ao serem mobilizados também compõem conjunto de descritores à construção de sua identidade como mentores.

A relação de cada mentor (a) com suas experiências, aprendizados e saberes se constituem também em uma relação consigo mesmo, com seus pares, com os alunos e com a prática pedagógica.

O domínio de um repertório de saberes se ampliou e se modificou durante o *PFoM*, pois pelo processo de mobilização na busca por construir uma forma própria de conceber, planejar e guiar sua ação na mentoria, ocorreu uma apropriação, uma reformulação destes saberes em função de uma nova exigência.

No decorrer da realização do *PFoM*, no percurso formativo de cada mentor (a), foi possível constatar a mobilização do que já sabiam produzindo novos saberes adaptados à nova situação para formar um novo conhecimento básico em função de um novo propósito. E assim, foi forjado o repertório de saberes específicos à mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil.

No processo de acompanhamento, apoio, assessoria às professoras em início de carreira, cada mentor (a) explorou seus próprios saberes construídos ao longo de sua trajetória biográfica e pessoal, e se constituíram, ainda, em protagonistas no reconhecimento e na mobilização do que já sabem e na construção de saberes específicos à ação da mentoria.

Como características à elaboração e efetivação do *PFoM*, avaliamos que foi uma experiência formativa, na qual considerou-se a *experiência* de cada sujeito; foi uma formação *significativa*, pois constituiu-se integrante dos interesses e expectativas dos mentores; foi *proposital* pois esteve vinculado a uma necessidade prática; e, ainda, considerou a *escolha deliberada* do adulto por participar deste processo de formação. Destacamos, ainda, que estas características são próprias do processo de aprendizagem e formação de adultos, em acordo com Placco e Souza (2003).

Denunciamos que esta pesquisa contribuiu ao debate necessário proposto por Parker-Batz e Bay (2007), quando afirmam ser necessário conhecer: como se constitui o saber do mentor, e, como os mentores constroem saberes específicos, mobilizando o que já sabem. Ampliamos o debate acrescentando a análise sobre os saberes específicos a quem atua na mentoria de professoras iniciantes na Educação Infantil.

Enfim, com esta pesquisa procuramos contribuir, a partir dos dados obtidos e analisados, à discussão nos âmbitos da formação continuada de professores experientes; de gestores escolares; de coordenadores pedagógicos e de

formadores de professores, assim como contribuir ao debate sobre a mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil. Também ansiamos que esta tese de doutoramento suscite outras questões de pesquisa e, também, possa servir como subsídio à discussão e posterior definição de políticas públicas ao desenvolvimento de professores em início de carreira na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. ; LEITÃO, A. ; ROLDÃO, M. do C. Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v.1, n.3, p.02-29, dez.2009. Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/106706017/Alarcao-Leitao-e-Roldao-2011#scribd>>. Acesso em: maio 2014.

ALEXANDRE, R. F. **Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar**. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2005.

ALMEIDA, C. C. R. Os saberes necessários ao trabalho do professor de Educação Infantil na concepção de docentes em formação de nível superior. In: ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XVI, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 4322-4331.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, F. C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Educação, ciência e tecnologia**, [S.I.], n.29, p.222-239, jun. 2004. Disponível em:< <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr.2012

AOKI, J. M. N. As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada de professores. **EDUCERE - Revista da Educação da Unipar**, Umuarama, v. 4, n. 1, p. 43-54, jan./jun.2004. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/?journal=educere&page=article&op=view&path%5B%5D=181>>. Acesso em: ago. 2016.

ARAMAN, E. M. de O. **Contribuições da história da matemática para a construção dos saberes decorrentes da trajetória**. 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#>>. Acesso em: jan. 2015.

ARAMAN, E. M. de O.; BATISTA, I. de L. Contribuições da história da matemática para a construção dos saberes do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v.27, n.45, p.1-30, abr. 2013. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/2912/291227999018.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

ASPFORS, J.; FRANSON, G. Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. **Teaching and teacher education**, [S.I.], v.48, p.75-86, may 2015.

Disponível em:<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1500030X>>. Acesso em: fev. 2016.

ASTUDILLO, C.; RIVAROSA, A. S.; ORTIZ, F. La reflexion metacinetífica a traves del cine: um estudo sobre los saberes docentes. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciências**, Cádiz- Espanha, v.9, n.3, p.376-391, set.2012.

Disponível em:<<http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/view/272>>. Acesso em: jul. 2014.

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. de M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de educação física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, Bauru, v.16, n.3, p.507-524, 2010. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274349>>. Acesso em: ago. 2015.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 236 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professores. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 140 p. (Coleção educação contemporânea).

BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M da. O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação à distância. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.13, n.40, p. 999-1020, set./dez.2013. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiDjqmY7d7KAhUGLB4KHY55BvoQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Ffreol%2Findex.php%2Fdialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D12305&usq=AFQjCNHq4D00A7HkdQJ5gel_0rrYP1eikg&sig2=vjrkJzpFgqxN4CImajJB4g>. Acesso em: jan. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed., Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p. (Coleção Ciências da Educação).

BONDÍA LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

BORKO, H. (2004). [Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain](#). *Educational Researcher, Colorado*, v. 33, n. 8, p. 3-15, nov. 2004.

BOTTEGA, R. M. D. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, Marechal Candido Rondon, v.3, n.5, p.171-179, set. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/967/830>>. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 ago.1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 1994. 32 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL. Resolução n. 5 de 17 dez. 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Lei nº 12796 de 04 de abril de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.html>. Acesso em: jan. 2016.

BRITO, A. E. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, ano 12, n.17, p.29-38, jul./dez.2007.

BORGES, C. Sabres docentes, diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p.59-76, abr. 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004. 320 p.

BORGES, M. L. Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p.147-162, 2016.

CAMPELO, A. M. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de administração da FCAP/UFGP**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CARDOSO, A. A. et al. Os saberes profissionais dos professores nas perspectivas de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: ANPED SUL, IX, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 01-12.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>.

Acesso em: maio 2014.

CARVALHO, J. A. de et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p.78-90, abril 2010. Disponível em:

<<http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/viewFile/108/107>>. Acesso em: jul. 2014.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-189.

CELIS, G. I. de; JARA, E. ;TAGLE, T. Perfil del mentor baseado em competências. **Estudios Pedagógicos**, Chile, XXXVI, n.1, p.117-129, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: jul. 2016.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. 2016. 393 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2016. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/101509>>. Acesso em: jan. 2016.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; VENSON, E. Mobilizando saberes na educação física escolar: a construção de conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**,

Santa Maria, v. 26, n.46, p.465-483, maio/ago. 2013. Disponível em:
<www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14646/1/2015_dis_rfpcunha.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

CONNELLY, F. M.; KNOWLES, J. G. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**. [S.I.], v.19, n.5, p.2-14, jun./jul.1990.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. 1. ed. Chapecó: Argos, 2015. 308 p. (Debates, n.16).

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Pará, v.1 n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em:
<<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>>. Acesso em: maio 2014.

CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez.1997.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 3.ed. Portugal: Porto Editora: 1992. p. 155-189. (Coleção Ciências da Educação).

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. de M. R. Educação inclusiva e formação de formadores: quais processos? Quais competências. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teoria e práticas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 217-243.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. de M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.20, p.75-99, jan./jul.2009.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. 2010. 319 f. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, São Carlos, 2010.

DEMO, P. Aprendizagem docente on-line. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v.1, n. 1, p. 35-49, 2016.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p.7-35, maio/ago.2007.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, C. (Ed). **La función docente**. 1. ed. Espanha: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

DIEB, M. H. **Móbeis, sentidos e saberes: o professor da Educação Infantil e suas relações com o saber**. 2007. 316 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.83-93, jan./jul. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista em Educação e Sociedade**, Naviraí, v.1, n.1, 2014.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. 1. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2010. 268 p.

FARIA, A. L. G. de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.120 p.

FERNANDES, N. L. R.; LOPES, M. A. As narrativas de formação nos processos formativos de professores como dispositivo para a reflexão sobre a aprendizagem da docência na educação de jovens e adultos. **Revista FACED**, Salvador, n.20, p.35-49, jul./dez.2011.

Disponível em:

<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5716/4404>>. Acesso em: nov. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

FERREIRA, M. da C. A. **Saberes pedagógicas/comunicacionais, pesquisa/formação:** reflexões sobre as experiências formativas das professoras on-line. 235 f. Doutorado em Educação (Doutorado em Educação), UFRN, Rio Grande do Norte, 2011.

FILHO, J. J. da S.; STRENZEL, G. R. Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva online**, Florianópolis, v.15, n.28, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10615>> Acesso em: maio 2015.

FLORES, M. A. Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teacher and Teacher Education**, Chicago, v. 22, n. 2, p. 219-232, Feb. 2006.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 2009. 399 p.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade** – crianças, educadoras e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 204 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 79 p. (Série Pesquisa, vol.6).

FRISON, M. D. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química:** implicações teórico-práticas na escola de nível médio. 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Químicas da Vida e da Saúde), UFRGS, Porto Alegre, 2012.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**. Bauru, v.11, n.2, p.327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas, v.19, n.2, p. 373-384, jul. 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. 3. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2013. 480 p. (Coleção fronteiras da educação).

GREIMAN, B. C. Influence of Mentoring on Dyad satisfaction: in there agreement between matched pairs of novice teachers and their formal mentors? **Journal of career and technical education**, Tampa-Florida, v.23, n.1, p.153-166, 2007. Disponível em: <<https://ejournals.lib.vt.edu/index.php/JCTE/article/view/471/430>>. Acesso em: mar. 2014.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 235 p. (Coleção docência em formação: Série educação infantil).

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 23-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830>>. Acesso em: jan. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, UFSCar - São Carlos/SP, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14211/198271999978>>. Acesso em: ago. 2016.

JABULT, M. V. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. **VERAS- Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, [S.I.], v.1, n.1, p. 66-85, 2011.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JUNCKES, R. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 511-527, maio/ago.2012.

JUNIOR, A. F. da C.; FONTE, S. S. D; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando uma experiência e saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-posições**, Campinas, v.25, n.2, p.196-215, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2014.

JUNIOR, A. S. de A. **Foto e grafias: narrativas e saberes de professores (as) de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas SP, 2011.

JUNIOR, J. C. R. **Trajetórias de vida:** lembranças, caminhos e construção de saberes docentes de professores de educação física. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Física), UNICAMP, Campinas, 2012.

KATZ, L.; GOFFIN, S. G. Issues I the preparation of teachers of young children. In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. (Eds.). **Yearbook in early childhood education:** Early childhood teacher preparation. New York: Teachers College Press, v. 1, p. 192-208, 1990.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=786&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: jan. 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente.** 1. ed. Campinas: Papirus, 2013. 171 p. (Coleção Papirus Educação).

KENSKI, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 1993. 110 p.

KENSKI, V. M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **Educação Temática Digital,** Campinas, v.10, n.2, p. 223-249, jun. 2009.

KENSKI, V. M.; OLIVEIRA, G. P. de; CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação *online*:** fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 79-89.

KNOWLES, M. S. **Designs for Adult Learning.** 1. ed. Alexandria: American Society for Training and Development, 1995. 135 p.

LARENAS, C. D. ; DÍAZ, C. B. Los procesos de mentoría em La formación inicial docente. **Revista Internacional de Investigación em Ciencias Sociales,** Asunción, v. 9, n. 2, p. 301-315, dez.2013. Disponível em: <<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/183>>. Acesso em: set. 2016.

LEANDRO E. J. **Saberes mobilizados por professores quando o foco são as provas matemáticas:** um estudo de caso. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em educação matemática), PUCSP, São Paulo, 2012.

LEITE, T. O programa de formação dos mentores: conceção e planeamento. **Ensaio: avaliação, política pública em educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.459-480, jul./set.2012.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: jan. 2014.

LIMA, E. F. de. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v.14, n.42, p.395-414, maio/ago. 2014.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez. 199 p. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

LOPES, Y. M.; TAVARES, O. A ação-reflexão-ação dos saberes docentes dos mestres de karatê: construindo indicadores para a transformação da prática. **Revista Educação Física**, Maringá, v.25, n.1, p.67-79, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832014000100067&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: jul. 2014.

LOUREIRO, A. P. F. A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipe técnica de educação e formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 23, n.2, p.93-118, 2010.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S. O trabalho docente na Educação Infantil: construção dos saberes e práticas das professoras iniciantes e militantes. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.4, n.10, p.10-34, 2013.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S. A mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica: uma relação teórico-prática. In: ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.p. 01-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/170-1.pdf. Acesso em: out. 2015.

MAGALHÃES, E. G. **Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade**. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2016. 249 p.

MANFREDO, E. C. G.; GONÇALVES, T. O. Saberes de formadores de professores em pesquisas e sobre trajetórias e práticas. **Em Teia-Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v.3, nº 2, p.01-29, 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/2159>>. Acesso em: set. 2016.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar**. 1. ed. Madrid: Narcea S.A. de Educaciones, 2009, 171 p.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1999, 271 p.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.9, p.51-75, 1998.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. da G. N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v.12, n.26, p.541-547, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180114104007>>. Acesso em: jan. 2014.

MARTINAZZO, C. J. (Org.). **Histórias de vida de professores: formação, experiências e práticas**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijui, 2000. 189 p. (Coleção Educação).

MASSETTO, D. C. **Formação de Professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2014.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2010.

MIGLIOANÇA, F. TANCREDI, M. S. P. T. Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um Programa de Mentoria. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teoria e práticas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 301-331.

MILL, D. Sobre educação à distância e docência virtual: dinâmica, complexidade, definições, preconceitos e panorama atual. In: MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 07-21.

MILL, D.; OTSUKA, J. L.; OLIVEIRA, M. R. G.; ZANOTTO, M. A. C. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de

organização sociotécnica. In: MACIEL, C. (Org.). **Educação a Distância**: ambientes virtuais de aprendizagem em foco. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 219-259.

MILL, D.; SILVA, A. R. da. Formação de professores em serviço/exercício pela modalidade de educação a distância: sobre aproximação teoria-prática ou sobre flexibilidade pedagógica e espaço-temporal. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.).

Desenvolvimento profissional da docência: teoria e práticas. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 189-216.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo. v.1, n.1, dez./jul. 2005/2006. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: jan. 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formadores de professores e educação à distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Orgs.). **Educação à distância**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 149-171.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.29, n. 02, 2004. Disponível em:<<https://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3htm>>. Acesso em: mar. 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 285-314.

MIZUKAMI, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-284.

NÓVOA, A. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 3. ed. Portugal: Porto Editora: 1992. p. 07-10. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 15-34. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 158 p.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. In: NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. 1. ed. Lisboa: Educa, 2002. p. 31-48.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.74, p.27-42, abr.2001.

NÚÑEZ, C. G.; PINO, M.; LÓPEZ, V. Horizontes de posibilidad de La mentoría em Chile: análisis de La experiência piloto desde la perspectiva del discurso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 1149-1164, out./nov. 2011.

OKADA, A. L. P.; ALMEIDA, F. J. de. Avaliar é bom, avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 268-287.

OLIVEIRA, J. A. B. Formação de professores, competências e saberes para atividade docente na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/436/316>>. Acesso em jan. 2016.

OLIVEIRA, M. O. de M. Práticas educativas e narrativas (auto)biográficas em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.12, n.25, p. 171-185, maio/ago.2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/698/722>>. Acesso em: nov. 2015.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.23, n.41, p. 205-219, jan/jun. 2014.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 192 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.).

Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche:** construindo suas identidades. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 172 p.

ORTEGA, V., E. M. **A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial.** Doutorado em educação. USP/SP, 2011.

OSTETTO, I. E. (Org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008. 144 p.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, Campinas, v.25, n.1(73), p.199-218, jan./abr.2014.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n.3, p. 39-56, dez.2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: mar. 2013.

PARKER-KATZ, M.; BAY, M. Conceptualizing mentor knowledge: learning from in the insiders. **Teaching and Teacher Education**, Chicago, n. 24, p. 1259-1269, maio 2007.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/248526874_Conceptualizing_mentor_knowledge_Learning_from_the_insiders>. Acesso em: jun. 2016.

PEREIRA, H. C. R. G. **A indução na carreira docente: as perspectivas dos professores de Educação Física sobre as funções e as competências do tutor.** 2009. 107 f. Dissertação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009.

PESCE, L; BRAKLING, K. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online:** fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 91-108.

PLACCO, V. M. N. de; SOUZA, V. L. T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 96 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____(Org.). **Saberes pedagógicos** e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 15-38.

PINTO, M. das G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação dos professores. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.32, n.1, p.111-117, 2010. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/3033/303324733013.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Educar**, Curitiba, n.34, p.169-184, 2009.

REALI, A. M. de M. R. Ensinar (e aprender) a ensinar a distância: desenvolvimento profissional de formadores, base de conhecimento e identidade profissional. In: ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, 212, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 402-414.

REALI, A. M. de M. R. Portal dos professores da UFSCar: bases teórico-metodológicas, programas, desafios e perspectivas. **Revista Cet - Contemporaneidade, educação e tecnologia**, São Paulo, v.1,n.1, p.171-176, abr.2011. Disponível em: <<https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia.files.wordpress.com/2011/05/artigo07.pdf>>Acesso em: jan. 2016.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 77-95, jan./abril 2008.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

REIS, P. R. dos; GONÇALVES, T. N. R.; MESQUITA, L. A avaliação do período probatório de professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. **Ensaio: avaliação, política pública em educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.525-546, jul./set. 2012.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa on-line. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras.** 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2006.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero Americana de Educación.** [S.I.], n. 22, p. 27-34, jan./abril 2000. Disponível em: <<http://rioedi.org/rie22a03htm>>. Acesso em: jan. 2016.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 310 f. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMAO, M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.4 p. 943-954, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2014.

ROCHA, T. L. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da FUCCAMP**, Monte Verde, v. 13, n. 18, p. 119-127, 2014.

RODRIGUES, M. P. et al. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. In: Reunião Nacional da Anped, 37^a, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 01-14. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4398.pdf>>. Acesso em: abr. 2014.

RODRIGUES, M. da C. C; REALI, A. M. de M. R. Reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão docente: narrativas das professoras colaboradoras de um programa de formação continuada *online*. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.22, n.50, p.643-663, set./dez. 2013.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, 94-104, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. do C.; LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. . **Ensaio: avaliação, política pública em educação.** Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.481-502, jul./set. 2012.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional.** 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1997. 160 p. (Coleção CIDInE, 3).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Portugal: Porto Editora: 1992. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e reflexão sobre a prática docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 207-217, maio/ago. 2008.

SARMENTO, D. F.; FOSSATTI, P.; GONÇALVES, F. R. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25 (2), p.117-140, 2012.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 303-327.

SANTOS, J. J. R. dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação), UFRN. Rio Grande do Norte, Disponível em: <
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/18319>>. Acesso em jan. 2016.

SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Revista Teoria e Prática da educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 207-217, maio/ago. 2008.

SARMENTO, D. F.; FOSSATTI, P.; GONÇALVES, F. R. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.25, n.02, p.117-140, 2012.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SEE, N. L. M. Mentoring and developing pedagogical content knowledge in beginning teachers. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, [S.I.], 123, p. 53-62, 2014. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814014359>>. Acesso em set. 2016.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. de. Saberes docentes em formação: uma pesquisa prática de ensino nas licenciaturas em Ciências Biológicas e história. **Pró-posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p.109-112, abr.2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2014.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S.I.], v. 15, n. 2, p. 4-12, feb. 1986.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 01-29, 2005.

SILVA, D. G. da; ALONSO, K. M.; MACIEL, C. Um olhar para os recursos do Moodle: algumas considerações sobre participação e interação. In: In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Orgs.). **Educação à distância: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 215-227.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 24-36.

SILVA, S. R. F. Saberes e Conhecimentos Docentes na implementação de programas de inclusão digital em escolas de educação básica em Garanhuns/PE. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

SILVA JUNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n. 59, p. 871-892, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jul. 2014.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Rio Grande do Norte, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

SOUZA, D. T. R. de; ZIBETTI, M. L. T. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência. Uma entrevista com Ruth Mercado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2014.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 205 p.

STANULIS, R. N.; AMES, K. T. Learning to mentor: evidence and observation as tools in learning to teach. **The Professional Educator**, Michigan, v. 33, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ862762>>. Acesso em: abr. 2016.

STRENZEL, G. R. A educação e o cuidado de meninas e meninos de 3 anos em creches: indicações para uma Pedagogia da Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeraseis/article/view/16258/14803>>. Acesso em: jan. 2016.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. de M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, Santarém, v. 1, n. 1, p. 33-44, jul./dez.2011. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/10/7>>. Acesso em: ago. 2014.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação on-line. **Revista Contemporaneidade, educação e tecnologia**, São Paulo, v. 01, n. 02, p. 62-71, abr. 2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar_edutechi_2012.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003. 325 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 05-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 315 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Rio Claro, v.1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TERIGI, F. **Saberes docentes: qué debe saber um docente y por qué**. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2013. 144 p.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica ma sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n.1, p. 67-81, jan./jun. 2006.

TOZETTO, S. S. Os saberes docentes no processo de alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 10, p. 48-68, março/ago. 2011. Disponível em: <www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11576/13344>. Acesso em: jul. 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

URETA, C. V. de M. Competencias Del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v. 13, n.1, p. 209-229, 2009. Disponível em: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42165>>. Acesso em: maio 2016.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. n.25. Rio de Janeiro: PREAL, 2003. 60 p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Las tareas del formador**. 1. ed., Málaga: Ediciones Aljibe, 2001. 175 p. Disponível em: <http://www.denisevaillant.org/libros/Las_tareas_del_formador.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora: UTFPR, 2012. 241 p.

VONK, J. H. C. Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. In: Annual Conference of the American Educational Research Association, 1993, Atlanta. **Conference Papers...** Atlanta, 1993, p. 01-26. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361306.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

WARSCHAUER, C. A. **A roda e o registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, M. A. Los diários de clase: aspectos generales. In: ZABALZA, M. A. **Diarios de clase: um instrumento de investigación y desarrollo Professional**. 3 ed. Madrid: Narcea, 1994. p. 15-34.

ZABALZA, M. A. Los diários como instrumento de investigación. In: ZABALZA, M. A. **Diarios de clase: um instrumento de investigación y desarrollo Professional**. 3 ed. Madrid: Narcea, 1994. p. 35-55.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

APÊNDICE A - Estrutura dos Módulos do PfoM

Módulo I				
Unidade	Duração	Conteúdos	Ferramentas	Objetivos de intervenção
1 - Apresentação dos participantes e contextos de atuação	02 semanas	Composição do perfil; socialização sobre o contexto de atuação profissional e indicação de expectativa sobre o programa.	Perfil; Fórum de discussão; Diário reflexivo.	Conhecer, explorar e aprender a utilizar as ferramentas do AVA; compor o perfil; conhecer os participantes do programa; socializar o contexto de atuação e indicar as expectativas em relação ao programa.
2 - Comunicação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	01 semana	Elaboração de uma carta para um colega participante do programa, relatando: sobre a experiência que está vivenciando ao utilizar o ambiente virtual de aprendizagem apresentando suas vantagens, potencialidades e dificuldades vivenciadas ao utilizar as ferramentas e navegar no ambiente.	E-mail interno	Estabelecer contato e interação com os colegas do grupo e tutora.
3 - Trajetória Profissional	02 semanas	Elaboração de um registro autobiográfico com informações referente à vida profissional contemplando: período de escolarização, motivos e ou incentivos para a escolha da docência, descrição do início da docência (dilemas, dificuldades, apoios, conflitos, estratégias utilizadas para superação e dúvidas), outros momentos da carreira docente (trajetória profissional) destaque para mudanças de funções e cargos, dúvidas enfrentadas, exemplos vivenciados.	Diário reflexivo	Recuperar as etapas da carreira docente.
4- Início da docência	02 semanas	Diálogo com os demais participantes sobre os seguintes aspectos: insuficiências em relação a formação inicial apresentadas no contexto em que atua; como a escola pode complementar a formação docente de forma a minimizar as insuficiências da formação inicial; de que forma as dificuldades do início da carreira podem interferir na permanência no magistério.	Fórum de discussão	Relembrar e analisar o início da docência

Módulo II				
Unidade	Duração	Conteúdos	Ferramentas	Objetivos de intervenção
1 - Apresentação dos participantes e contextos de atuação	01 mês	Apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente; os Programas de Mentoria; análise de um caso de ensino vivenciando a função de mentor.	Tarefa	Refletir sobre as dificuldades encontradas por professores no início da carreira; compreender a função do apoio no início da carreira docente e as funções desempenhadas ao assumir o papel de mentor; conhecer as características dos programas de mentoria na docência; vivenciar a função do mentor por meio da análise de um caso de ensino; refletir sobre a aprendizagem da docência; identificar as diversas fontes de aprendizagem docente; analisar as dificuldades de uma professora iniciante no caso de ensino.
2- Aprendizagem docente	02 semanas	Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente; registro reflexivo no diário sobre aprendizagem docente.	Tarefa e Diário Reflexivo	Reflexão sobre saberes profissionais docentes; reflexão sobre o que um mentor precisa saber.

Módulo III				
Unidade	Duração	Conteúdos	Ferramentas	Objetivos de intervenção
1- Conhecendo o professor iniciante	02 semanas	Primeiro contato e levantamento de dados sobre a PI; necessidades formativas de professores em início de carreira: definições e formas de identificá-la.	Tarefa	Compreender o conceito de necessidades formativas; entender o conceito de necessidades formativas e o contexto de sua aplicação na formação de professores; compreender sobre a importância do diagnóstico no trabalho de mentoria; avaliar a utilização de diferentes ferramentas: questionário, entrevista, observação em sala, entre outras; realizar o diagnóstico das necessidades formativas da professora iniciante acompanhada; planejar as ações da mentoria tendo como foco o contexto de atuação da professora iniciante; interagir com seus colegas mentores sobre as necessidades formativas da PI; construir uma dinâmica de trabalho com a PI.
2- Necessidades formativas dos professores iniciantes	02 semanas	Registro do trabalho com os PIs; mapeamento das necessidades formativas dos PIs.	Tarefa	Discutir alguns aspectos importantes sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes com reflexões e discussões tecidas nos módulos anteriores para a compreensão de suas dificuldades.
3- Atuando a partir das necessidades formativas dos professores iniciantes	02 semanas	Planejamento da ação e apresentação da proposta aos PIs.	Tarefa; Diário de Mentoria; Fórum de discussão	Iniciar o acompanhamento e apoio ao professor iniciante, organizando seu plano e suas ações formativas junto aos professores iniciantes, a fim de continuar o diagnóstico de suas necessidades formativas e planejar seu plano de trabalho.

Módulo IV				
Unidade	Duração	Conteúdos	Ferramentas	Objetivos de intervenção
1- Depois do planejamento, o desenvolvimento do plano de ação	02 semanas	Reflexões sobre mentoria; retomada ao diário de mentoria e feedback (escrita aprofundada).	Diário Reflexivo e Tarefa	Retomar o diagnóstico das necessidades formativas dos professores iniciantes e o planejamento das ações de mentoria; dar continuidade ao plano de ação, enquanto mentora; retomar as necessidades formativas do professor iniciante; planejar, registrar, acompanhar e avaliar as intervenções dos mentores.
2- Avaliação das aprendizagens e da participação no programa	04 semanas	Construir e analisar a linha do tempo do <i>PFoM</i> descrevendo o aprendizado; escrita de carta a uma futura mentora.	Tarefa	Avaliar a participação e aprendizado no programa.

APÊNDICE B – Dados de todos os profissionais inscritos no G1

Mentor (a)	Gênero	Cargo/função que exerce no município atualmente	Tempo de atuação nesse cargo	Tempo docência educação básica:	Graduação ano conclusão	Especialização ano conclusão	Idade:
M1	feminino	Diretora Administrativa	1 ano	6	Pedagogia - 2007	Psicopedagogia - 2011	42
M2	feminino	Diretor Administrativo	7 ano 6 meses	26	Pedagogia - 2007	-----	55
MA	feminino	Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Infantil.	4	11	Pedagogia - 2006	Direito Educacional - 2007	38
MB	feminino	Diretor de Escola	2	14	Pedagogia - 2004	Gestão Escolar - 2013	36
MC	feminino	Supervisora de Ensino	3	23	Pedagogia - 1992	Gestão Escolar - 2013	46
MD	feminino	Coordenadora pedagógica	2	18	Pedagogia - 1996	Interdisciplinaridade - 2000	44
ME	feminino	Professor Orientador Pedagógico	6 meses	10	Educação Física- 1990 e Pedagogia - 2010	Atendimento Educacional Especializado- 2010	45
MF	feminino	Coordenação Pedagógica	3 meses	21	Pedagogia - 2001	Educação Especial - 2004	54
MG	feminino	Professora de Atendimento Educacional Especializado.	5	28	Pedagogia - 2000	Ed Infantil - 2003,Atendimento Especializado - 2011	51
M1H	feminino	Orientador Pedagógico da Educação Especial Inclusiva	10	15	Pedagogia - 2000	Atendimento Educacional especializado - 2012	35
MI	feminino	Professora de Atendimento Educacional Especializado.	9	11	Pedagogia - 2004	Atendimento Educacional Especializado - 2012	32
MJ	feminino	Orientador Pedagógico de Educação Especial Inclusiva	4	12	Pedagogia - 1993	Especialização em Psicopedagogia - 2007	50

Mentor (a)	Gênero	Cargo/função que exerce no município atualmente	Tempo de atuação nesse cargo	Tempo docência educação básica:	Graduação ano conclusão	Especialização ano conclusão	Idade:
MK	masculino	Diretor de Escola	2	25	Pedagogia - 1993	-----	44
ML	feminino	Coordenador pedagógico - 9 meses	9 meses	4	Pedagogia- 2010	Educação Infantil - 2013	32
MM	feminino	Coordenadora de Atendimento Educacional especializado	1	18	Pedagogia - 2002	Psicopedagogia - 2008	43
MN	feminino	Diretora de escola	1 ano 6 meses	21	Normal Superior - 2005	Psicopedagogia - 2009	43

MA , MB, MC, MD, ME, MF, MG, MH, MI, MJ, MK, ML,
MM, MN - município de Araçatuba/SP
M1, M2, - MENTORAS CONCLUINTES -Município de
Américo Brasiliense/SP

APÊNDICE C – Dados de todos os profissionais inscritos no G2

Mentor (a)	Gênero	Cargo/função que exerce no município atualmente	Tempo de atuação nesse cargo	Tempo docência educação básica:	Graduação ano conclusão	Especialização ano conclusão	Idade:
M3	masculino	Coordenador pedagógico/São Paulo/SP	14	26	História 1988; Pedagogia (ano não informado)	Formação de formadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental- 2013	47
M4	feminino	Coordenação pedagógica/ Batatais/SP	12	18	Pedagogia - 1989	Psicopedagogia Clínica-2000 e Educação Especial - 2010	50
M5	feminino	Diretora de escola- Bauru/SP	3	27	Pedagogia - 1997	Educação Infantil- 2011; Mestrado em Educação- 2015	46
MO	feminino	Coordenação pedagógica/ Ibitibá/BA	2	16	Pedagogia - 2009	Psicopedagogia- 2010	35
MP	feminino	Coordenação pedagógica- São Paulo/SP	2	29	Pedagogia - 1984	Gestão Educacional-2006	48
MQ	feminino	Direção- Mogi Mirim/SP	1	15	Pedagogia - 2007	Psicopedagogia- 2008	44
MR	feminino	Direção- Brotas/SP	7	14	Pedagogia-2008	Educação Inclusiva-2012	47
MS	feminino	Direção-São Paulo/SP	6	22	Pedagogia - 1991	Gestão de escola pública-2012	44
MT	feminino	Direção-São Paulo/SP	16	28	Pedagogia - 1987	Psicopedagogia- 2004	49
MU	feminino	Coordenação pedagógica- Goiania/GO	2	10	Pedagogia - 2001	Educação Infantil- 2011	47

M3, M4 e M5-MENTORES CONCLUINTES

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO REALIZADO VIA E-MAIL - Q1

- a) Qual a denominação oficial do cargo/função que exerce? Como foi seu acesso ao cargo/função: concurso, processo seletivo, indicação, eleição? Você é efetiva neste cargo?

- b) Você é responsável por uma ou mais unidades de educação infantil? Se for uma ou mais, quantos alunos são atendidos? Quantos professores há na equipe? Qual a localização da (s) unidade(s)? Qual a faixa etária atendida? Qual o horário de atendimento?

- c) Você faz parte de uma equipe administrativa-pedagógica? Quais outros membros? Quais são suas funções? Como você organiza suas rotinas e trabalho e estudos?

- d) Contextualiza a rede/sistema de ensino em que atua.

- e) Você recebe formação específica à função/cargo que exerce? De que tipo? Com quem? Qual (is) temática (s)?

APÊNDICE E - ATIVIDADE T1 - CASO DE ENSINO PARA ANÁLISE

Trechos do diário da professora iniciante Carolina

Contexto: Meu nome é Carolina, tenho 25 anos, sou pedagoga e esse é meu segundo ano no magistério. Antes de ser professora, trabalhei em escritório de contabilidade, mas sem nunca esquecer minha maior vocação!

Sou casada, tenho dois filhos lindos e iniciei minha carreira em uma escola, na qual fui muito bem recebida pela Direção e colegas professoras.

Muito ansiosa, já fui pegar a lista de alunos, no total 28. Assim, pude fazer os crachás com antecedência.

A escola tem 30 anos e está bem conservada. No entanto, o espaço é restrito para o elevado número de alunos. No total são 340 crianças entre 4 meses e 5 anos de idade. Desses alunos, 120 são crianças de até 2,5 anos. A escola funciona em período integral (8 horas de permanência na escola) e período parcial (4 horas de permanência).

Na rotina, constam algumas atividades que denominamos de vida diária: higiene bucal e corporal, alimentação - sendo 02 a 03 refeições aos alunos de meio período e de 4 a 5 refeições para os de período integral, sendo que estes ainda têm o momento de repouso.

Planejamos atividades pedagógicas seguindo um currículo definido para cada faixa etária. Realizamos projetos da escola, da rede a qual a instituição pertence, além de algumas atividades próprias da faixa etária com a qual trabalho: 5 anos.

1º registro – Apresentação (março)

Hoje inicio a escrita do meu diário e as minhas experiências nessa escola! Me sinto perdida e desesperada.

Trabalho com uma turma de alunos de cinco anos e a minha experiência anterior foi com uma turma de três aninhos. O período da tarde conta com sete professoras, quatro novatas comigo e incluindo uma que começou a ensinar este ano. Duas trabalham há cinco anos. Uma tem mais de 25 anos de experiência docente e está há 18 anos nessa unidade.

O que me deixa angustiada é que, na escola de Educação Infantil, não temos uma professora coordenadora que nos oriente, como sei que existe no Ensino Fundamental. A diretora se esforça para fazer esse papel, mas as atribuições administrativas a ocupam demais. Minhas colegas, mais e menos experientes, são minhas maiores conselheiras nos HTPCs.

Me dá uma tristeza perceber que a experiência anterior em sala de aula e a formação inicial não me dão suporte suficiente para atuar com essa turma, que é muito agitada e, às vezes, não responde às minhas orientações, não realiza as atividades propostas. Frequentemente tenho a impressão de que as crianças não me ouvem!

Minhas expectativas são conseguir realizar meu trabalho dando conta dos projetos e, sobretudo, conseguindo controlar meus alunos, fazendo com que me ouçam, me atendam e não briguem tanto entre si!

2º Registro – Caracterização da turma

Falar da minha turma é uma angústia, pois me sinto perdida em desenvolver atividades que resultem em aprendizagens de novos conhecimentos para todos os alunos. Tenho muita dificuldade em envolvê-los nas rotinas diárias e nos projetos propostos. Contar histórias, por exemplo, é um desafio, pois são desatentos.

Estou com a turma de cinco anos da educação infantil, o antigo “prézinho”, São treze alunos entre 5 e 6 anos, do período da tarde, fora os quinze que frequentam a escola em período integral.

Eles são recebidos em área livre todos os dias, na qual realizamos a Hora Social - momento coletivo com todas as outras turmas- cantamos músicas infantis de tradição oral. Eles gostam muito!

Dos meus 28 alunos:

- o Pierre é o que muito me preocupa, pois seu comportamento não é compatível com crianças de sua idade: sua fala é infantilizada e, às vezes, não entendemos o que pronuncia. Come tudo o que vê pela frente: lascas de lápis de cor, pedaços de giz de cera, massinha...acho que ele tem algum problema em seu desenvolvimento. Tem dificuldades em escrever, desenhar ou pintar com lápis de cor fino, por isso utiliza o lápis “jumbo”- aquele mais grosso.
- os gêmeos Paula e João são participativos, no entanto, a Paula extrapola exercendo uma liderança que concorre com a minha. Coitado de seu irmão, faz tudo que ela manda!
- o Paulo falta muito e quando está presente se envolve em brigas de socos e pontapés...é distraído nas atividades gráficas, fica emburrado, faz birra e não realiza nada, seu desenho parece com o de uma criança de 3 anos, ainda na garatuja, tendo dificuldade em representar a figura do esquema corporal completo. Não faz cenários em seus desenhos.
- Bianca é muito tímida e insegura, chora por tudo! Só quer ser a primeira da fila, quer ficar apenas de mãos dadas comigo. Acho que é porque é sua primeira vez na escola.
- Patrícia escreve os números espelhados, apesar de identificá-los.
- Hugo não gosta de desenhar em espaços restritos, como a folha sulfite A4 ou fazer outras atividades na sala de aula; se identifica apenas com as atividades de área livre: brincadeiras coletivas; desenhos no papel manilha ou no chão.
- os demais alunos são crianças que brincam, às vezes se desentendem, gostam de trava-línguas e músicas com repetição. Desenham cenários. Reconhecem os nomes, os números e os escrevem, apresentam boa coordenação motora fina. Denominam cores e formas geométricas. Sabem conversar sobre o clima, compreendem, reproduzem e criam histórias sequenciais e com lógica.

O meu maior desejo para esse ano é conseguir realizar os projetos com todos os alunos e superar as dificuldades dos alunos nomeados acima. Trabalhamos com apostila- atividade de identificação e escrita do alfabeto, dos números, datas festivas, estações do ano, figuras geométricas, sequências numéricas e lógicas, coordenação motora fina e o caderno de textos- apresentação de vários gêneros literários, tais como: poemas, contos de fada, contos folclóricos, dentre outros. Mas até agora não consegui dar início a esse material com os alunos Hugo e Paulo.

Devido a essa preocupação com as dificuldades pontuais dos meus alunos, acabo não conseguindo dar conta do projeto estabelecido pela rede, o qual há tarefas e prazos mensais. Esse é apenas um pequeno relato de minha turma.

3º Registro - Mais dificuldades

Além das dificuldades já pontuadas na mensagem anterior, venho tendo dificuldades em lidar com os familiares dos meus alunos que apresentam dificuldades de aprendizado ou comportamento mais difícil...venho sendo cobrada pelos pais, os quais me comparam a uma professora da mesma escola que tem mais de 20 anos de experiência. Como conquistar a confiança desses pais?Será que eu posso, por exemplo, fazer uma reunião apenas com esses pais para esclarecer meu ponto de vista, apresentar com mais tranquilidade as dificuldades e características próprias de cada uma das crianças sem que os familiares me afirmem que em casa sei filho não é assim e que o problema está na escola?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORAS:

BASE CONHECIMENTOS - IDENTIDADE PROFISSIONAL – PRÁTICAS ”, sob responsabilidade da pesquisadora prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o desenvolvimento profissional de professoras experientes durante um processo de formação (Programa Online de Formação de Mentoradas) para exercerem o papel de mentoradas e posteriormente em suas primeiras experiências de atuação. Serão investigadas: a configuração da base de conhecimento para o ensino ao longo do processo formativo e nas primeiras atuações como mentoradas; a construção pelas professoras experientes da identidade profissional de mentoradas e as práticas dessas profissionais, incluindo as dificuldades enfrentadas e estratégias de superação em seu trabalho de orientação e acompanhamento de professoras iniciantes, a partir de referências teórico metodológicas da epistemologia da prática profissional, da inquirição ou reflexão sobre a prática e da comunidade de aprendizagem. Mais especificamente, por meio de uma pesquisa-intervenção, busca-se compreender como se configuram os processos de aprendizagem profissional da docência de professoras experientes a partir das interações virtuais com a formadora da universidade ao longo do processo formativo proposto e no início de sua atuação como mentoradas; compreender os dilemas e dificuldades manifestos pelas mentoradas na orientação das professoras iniciantes; identificar os apoios requeridos pelas mentoradas para mitigar os problemas enfrentados pelas iniciantes; identificar os conhecimentos profissionais que as mentoradas expressam sobre seu trabalho de orientação e supervisão; compreender como constroem a identidade profissional de formadoras (mentoradas) a partir do processo formativo proposto. Os benefícios aos participantes envolvem a percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes-pesquisadores podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online de formação e certificado de participação de 210h aos concluintes do Programa Online de Formação de Mentoradas.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam:

1. Ser professora com mais de quinze anos de experiência docente;

2. Apresentar experiências de ensino diversificadas, em contextos variados, escolas ou sistemas de ensino;
3. Ter interesse em implementar em seus contextos escolares, Programas de Mentoria voltados para professores iniciantes;
4. Apresentar disponibilidade de realizar em média 4 (quatro) horas de atividades semanais ao longo da duração do Programa Online de Formação de Programa Online de Formação de Mentoras.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer fase da pesquisa você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade de Ensino na qual você trabalha/estuda.

Sua participação consistirá em participar e realizar as atividades (virtuais e presenciais) propostas.

Seu consentimento em participar poderá acarretar desconfortos de ordem psicológica e física derivados de sobrecarga de trabalho docente. Sua participação poderá trazer benefícios aos participantes ao resultar na percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes -pesquisadora podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online de formação. No entanto, mesmo não prevendo riscos, se durante a realização das atividades previstas for identificado, pelo pesquisador, ou indicado, por você, algum tipo de desconforto, as mesmas poderão ser imediatamente interrompidas.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio dos registros dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem, das atividades realizadas pelas participantes e registros da pesquisadora durante o processo de realização da mesma. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que nomes fictícios serão adotados no momento da análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigos, capítulos de livros, livros e outras produções científicas.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km.

235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, _____ de _____ de 2014.

Sujeito da pesquisa

Pesquisadora: Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Departamento: Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Programa de Pós-Graduação

em Educação / UFSCar.

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235,

Telefone: (16) 3351-8356

E-mail: alinereali@gmail.com;alinereali@ufscar.br

ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DO (A) MENTOR (A)

São Carlos, 06 de abril de 2014.

Programa Formação online de Mentoras

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Portal dos Professores

Carta de Apresentação ao Diretor**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, <Nome> ,<RG>, <CPF>, residente <à rua/avenida no. Bairro > na <cidade> de <estado><telefone/DDD:> estarei participando na qualidade de Professor(a) Mentor, do Programa de Formação online de Mentoras desenvolvido sob a responsabilidade da professora doutora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, recebendo, ao final das atividades, Certificado de Participação de 210 horas, expedido pela PROEX/UFSCar.

Estou ciente de que:

1. o Programa de Formação online de Mentoras é uma das atividades vinculadas ao projeto de pesquisa “Formação Online de Mentoras: Base Conhecimentos - Identidade – Práticas” realizado pela Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos;
1. o Programa se pauta em padrões ético-profissionais (sigilo quanto a identidade dos professores iniciantes, aos fatos descritos, à escola, aos alunos, à correspondência entre o professor iniciante e seu mentor etc.);
2. apenas receberei o certificado de participação após o cumprimento de todas as atividades planejadas e da avaliação do meu aproveitamento pelo formador, assessorado pela equipe responsável pelo Programa;
3. deverei manter contato com o meu formador ao menos uma vez por semana e essencialmente via Internet.
4. na medida do possível, as atividades propostas pelo Programa de Formação online de Mentoras poderão ser flexibilizadas e adaptadas às minhas necessidades individuais e às características do meu contexto de trabalho;
5. o número total de horas do Programa inclui os meus contatos com o formador e a realização dos trabalhos individuais planejados (observações, registros, relatórios, planejamentos, implementação de propostas em sala de aula etc);
6. terei disponibilidade de tempo (no mínimo cinco horas/semanais) para

- desenvolvimento das atividades propostas no Programa;
7. serei desligado se não entrar em contato com meu formador ao menos uma vez por semana, nos dias e horários previamente acordados;
 8. serei desligado do Programa caso deixe de me comunicar com meu formador no prazo de 15 dias, sem justificativas;
 9. serei desligado do Programa caso sejam constatadas irregularidades no desenvolvimento das atividades propostas durante o período de vigência do presente termo;
 10. para participar do Programa de Formação online de Mentoras é necessário assinar este Termo de Compromisso e o de Consentimento Informado.

<Data>

Nome completo e Assinatura

Agradecemos pela atenção e colaboração,
Profa. Dra. Aline M. de Medeiros Rodrigues Reali
Professora responsável pelo Programa Formação online de Mentoras
Universidade Federal de São Carlos

ANEXO C - PRIMEIRO PLANO DE AÇÃO DE CADA MENTOR (A)

PLANO DE AÇÃO – MENTORA 1

PLANO DE 01 semana	Tema das necessidades formativas que será trabalhado	Ação (atividade) de intervenção da mentora com a PI	Objetivos da intervenção da mentora com a PI	Justificativa da intervenção da mentora com a PI	Estratégias utilizadas para o desenvolvimento da intervenção	Como será o desenvolvimento da intervenção da mentora junto com a PI :	Avaliação sobre o trabalho da PI
	<p>Conversar com a PI e conhecer a sua metodologia de ensino, o seu conhecimento sobre Métodos e Concepções de Ensino, Diversidade em sala de aula (forma de organização da sala e dos alunos) e o seu plano de trabalho..</p> <p>AS temáticas as serem trabalhadas individualmente com o aluno especial seguem com os mesmos conteúdos previstos para os alunos da fase, porém com orientações de adaptação da sala de recursos, porque o aluno apesar do CID das guias de exame, ainda não tem diagnóstico totalmente fechado em relação ao “autismo”. Desta forma, ainda não foi realizado o Plano de Acesso/Plano Adaptado porque este documento somente será regulamentado com o diagnóstico final.</p>	<p>Análise do planejamento de trabalho da PI, dos cadernos, da rotina e dos registros da PI no seu diário/portfólio. Esta análise deve ser realizada até como uma forma bem comum entre as professoras em período de planejamento. É muito comum um olhar o diário da outra da para saber o trabalho que foi realizado com a turma. Olham inclusive “sondagens” dos alunos que são realizadas ao final do ano letivo.</p>	<p>Saber qual metodologia a PI usa, o que pensa sobre métodos e concepções de ensino, como é sua intervenção/mediação na aplicação de alguns conteúdos.</p>	<p>É possível ver através de experiências docentes, inclusive desta unidade escolar, que as novas tendências pedagógicas proporcionam mais envolvimento dos alunos nas atividades, com participação mais ativa e envolvente para os alunos, aumentando o interesse e evitando a indisciplina e conflitos para a professora.</p>	<p>As teorias pedagógicas embasam a prática, desta forma, encontrar uma bibliografia interessante com conteúdos teóricos sugestivos para adequar a nossa prática é uma forma significativa de aprimorar a prática pedagógica da PI.</p>	<p>Duração: Uma semana Dias e Horários: Terça e Sexta-feira no horário de HTPI.</p>	<p>As novas propostas de elaboração de atividades (permanente, seqüências didáticas, projetos etc.) da PI e seus registros sobre os avanços significativos dos seus alunos servirão como parâmetro para a continuidade dos trabalhos com teorias pedagógicas.</p>

PLANO DE AÇÃO – MENTORA 2

PLANO DE 01 semana	Tema das necessidades formativas que será trabalhado	Ação (atividade) de intervenção da mentora com a PI	Objetivos da intervenção da mentora com a PI	Justificativa da intervenção da mentora com a PI	Estratégias utilizadas para o desenvolvimento da intervenção	Como será o desenvolvimento da intervenção da mentora junto com a PI :	Avaliação sobre o trabalho da PI
	<p>Quem são os alunos?</p> <p>Conhecer os alunos da PI</p>	<p>Pedir um registro feito pela PI, indicando a importância do conhecimento detalhado sobre cada um dos alunos</p>	<p>Conhecer os alunos da PI, suas dificuldades, seu perfil, etc</p>	<p>É necessário conhecer o contexto e os participantes em que será desenvolvido o processo de mentoria, bem como as concepções que a PI traz consigo e como percebe seus alunos e seu trabalho, para que as ações planejadas sejam consistentes com a características dos alunos e da sala em que a professora atua.</p>	<p>Conversar com a PI sobre a importância de ela apresentar uma descrição de sua sala e de cada um de seus alunos sob a forma de um registro, levando em conta os mesmos tipos de informação para cada um deles. Este registro poderá ser acompanhado de documentos tais como cadernos, tarefa, cópia de materiais, provas, planos de aula, etc. Se for necessário, a mentora realizará uma observação, dando pistas para a PI sobre o que ela deve observar/registrar.</p>	<p>Duração: 1 semana</p> <p>Conversas serão realizadas nos dois horários do HTP disponível em minha unidade. Realizarei no final de semana, após esta conversa, caso necessário, uma observação dos alunos na classe para complementar o registro da PI</p>	<p>Observando o registro das PIs, esperamos encontrar a caracterização dos alunos, seus contextos sociais e os níveis de aprendizagem de cada um com base nos conteúdos trabalhados. Esperamos, ainda, que os mesmos elementos sejam considerados por cada PI em suas observações e registros.</p>

PLANO DE AÇÃO – MENTORA 3

PLANO DE 01 semana	Tema das necessidades formativas que será trabalhado	Ação (atividade) de intervenção da mentora com a PI	Objetivos da intervenção da mentora com a PI	Justificativa da intervenção da mentora com a PI	Estratégias utilizadas para o desenvolvimento da intervenção	Como será o desenvolvimento da intervenção da mentora junto com a PI :	Avaliação sobre o trabalho da PI
	<p>Quem são os alunos? Conhecer os alunos da PI</p>	<p>Solicitar à PI que escreva um relatório sobre quem são e como são seus alunos.</p>	<p>Conhecer alunos da PI, suas dificuldades, seu perfil, etc.</p>	<p>É necessário conhecer o contexto e os participantes em que será desenvolvido o processo de mentoria, bem como as concepções que a PI traz consigo e como percebe seus alunos e seu trabalho, para que as ações planejadas sejam consistentes com a características dos alunos e da sala em que a professora atua.</p>	<p>Conversar com a PI sobre a importância de ela apresentar uma descrição de sua sala e da cada um de seus alunos sob a forma de um registro, levando em conta os mesmos tipos de informação para cada um deles. O registro será feito via relatório de observação.</p>	<p>Duração: 1 semana Conversas serão realizadas numa noite com duração de duas horas.</p>	<p>Observando o registro das PIs, espero encontrar a caracterização dos alunos, seus contextos sociais e os níveis de aprendizagem de cada um com base nos conteúdos trabalhados. Espero, ainda, que os mesmos elementos sejam considerados por cada PI em suas observações e registros.</p>

PLANO DE AÇÃO – MENTOR 4

PLANO DE 01 semana	Tema das necessidades formativas que será trabalhado	Ação (atividade) de intervenção da mentora com a PI	Objetivos da intervenção da mentora com a PI	Justificativa da intervenção da mentora com a PI	Estratégias utilizadas para o desenvolvimento da intervenção	Como será o desenvolvimento da intervenção da mentora junto com a PI :	Avaliação sobre o trabalho da PI
	Documento: "Indicadores da Qualidade de Educação Infantil Paulistana" / SME - 2015	Apresentação dos "Indicadores da Qualidade de Educação Infantil Paulistana" / SME -2015	Proporcionar a PI conhecer o significado da Rede Proteção Social Cultural: Escola, Família, Comunidade e Cidade – como premissa o compromisso de todos (sociedade, escola e família/responsáveis) com a garantia dos direitos das crianças, com a visibilidade das infâncias e de suas produções culturais.	Por meio de indicadores, como a PI e a sua escola possam construir ações que fortaleçam a parceria, reconhecer a comunidade como espaço de construção de identidade e cidade como promotora da visibilidade das infâncias.	- Análise do Documento. - Análise da realidade da escola em que a PI atua.	- Apresentação dos "Indicadores da Qualidade de Educação Infantil Paulistana" / SME, do mentor para a PI, utilizando data-show e computador; - imagens das escolas pilotos – (4 horas na escola) - PI - Leitura dos "Indicadores da Qualidade da Educação Infantil" / MEC - 2009	Participação da PI; - PI: Leitura e análise do Documento: "Indicadores da Qualidade de Educação Infantil Paulistana" / SME -2015 e "Indicadores da Qualidade da Educação Infantil" / MEC - 2009

PLANO DE AÇÃO – MENTORA 5

PLANO DE 01 semana	Tema das necessidades formativas que será trabalhado	Ação (atividade) de intervenção da mentora com a PI	Objetivos da intervenção da mentora com a PI	Justificativa da intervenção da mentora com a PI	Estratégias utilizadas para o desenvolvimento da intervenção	Como será o desenvolvimento da intervenção da mentora junto com a PI :	Avaliação sobre o trabalho da PI
	As mordidas dos alunos nessa faixa etária	Leitura do texto: Mordidas na creche http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/mordidas-creche-educacao-infantil-crianca-dente-815426.shtml	Fazer com que a PI tenha maiores esclarecimentos sobre a mordida e conversas com os pais.	Propor uma reflexão das atitudes das crianças e como conduzir a ação.	Conversar sobre as formas que a PI encontrou para amenizar as mordidas e como foi a parceira com os pais.	Pedir que a PI exponha através de relatos /conversas orais as situações que ocorrem as mordidas.	Melhorar as atitudes dos alunos.