



## MENTORIA DE PROFESSORES(AS) INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO ONLINE

Renata Fabiana Alexandre<sup>1</sup> - UFSCar

Eixo– Formação de professores  
Agência Financiadora: não contou com financiamento<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta umas das nuances da pesquisa-intervenção de doutoramento, cuja ação principal foi formar professores(as) experientes, que atuassem nas funções de gestão escolar e coordenação pedagógica para atuarem como mentores(as) de professores(as) iniciantes na Educação Infantil. Por mentoria, compreende-se um programa de indução de professores(as) em início de carreira (MARCELO GARCIA, 1999; REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008). A literatura aponta as dificuldades de professores(as) iniciantes; Lima (2004) e Huberman (1992) destacam dentre as características inerentes a este início docente: a insegurança; o sentimento de isolamento; as dificuldades com conteúdos curriculares, estratégias de ensino e gestão de sala. Características que acompanham a entrada no magistério de docentes atuantes na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. Ao considerar que o início da docência é uma fase marcante e definitiva a cada profissional, esta temática é foco em diversas pesquisas tanto em relação às dificuldades e as características que lhe são próprias, quanto a estudos sobre os programas de inserção profissional, mentoria ou indução à docência de professores(as) iniciantes. No entanto, a elaboração e a realização de uma pesquisa voltada à formação específica de mentores(as) destinados(as) ao apoio e suporte a docentes iniciantes na Educação Infantil, se constitui em iniciativa pioneira, sobretudo no âmbito do grupo de pesquisa, ao qual está vinculada. Outro destaque neste artigo é o caráter inédito da proposição de uma formação *online* de mentores(as), no âmbito do Portal dos Professores da UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)). Desta forma, trazemos ao debate na área da formação docente, a contribuição dos ambientes virtuais à formação continuada de professores experientes e de outros agentes da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Formação *online* de mentores. Mentoria de professores iniciantes. Educação Infantil.

<sup>1</sup>Doutorado em Educação - UFSCar; membro do Grupo de pesquisa *Formação Básica e Continuada de Professores*. Gestora de uma instituição escolar pública de Educação Integral. e-mail: renafab@gmail.com

<sup>2</sup> Embora esta pesquisa de doutorado não tenha recebido financiamento, a pesquisa esteve vinculada a um projeto maior, o qual foi financiado pela CNPQ.

## Introdução

O início na docência é momento crucial na carreira dos/das profissionais da educação, sendo inclusive motivo para desistência ou permanência de professores(as) em sala de aula. Em alguns relatos, esta permanência ocorre devido ao apoio efetivado por docentes mais experientes ou pela equipe gestora da unidade escolar.

Há estudos sobre as fases da carreira e as dificuldades do início no magistério, no entanto, há poucas iniciativas de pesquisa sobre as formas e possibilidades de apoio aos professores(as) iniciantes, ou seja, sobre os programas de inserção, indução ou mentoria.

Nesta pesquisa os(as) professores(as) experientes, independente das funções que exerciam em cargos de gestão escolar ou coordenação pedagógica, foram considerados(as) sujeitos centrais da formação proposta, levando em conta suas dimensões tanto pessoais quanto profissionais.

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(as), tanto inicial quanto continuada, coloca o(a) docente como sujeito partícipe de sua formação. A formação docente postula a pessoa do(a) professor(a), sua prática e seu pensamento como centrais, considerando inclusive a dimensão humana e o desenvolvimento individual (JABULT, 2011).

O Modelo de Racionalidade Prática se contrapõe ao Modelo da Racionalidade Técnica<sup>3</sup>, sob o qual a formação docente é pensada apenas enquanto um conjunto de momentos formais e pontuais. Sob a égide deste paradigma, o/a professor(a) 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” (MIZUKAMI, 2005-2006, s/p.). Assim sendo, o formar-se para a docência se constitui um processo que ocorre ao longo da vida.

Neste processo formativo que ocorre ao longo da vida, a trajetória pessoal e a carreira docente se constituem em um emaranhado de experiências potencialmente formativas e, também, um construto de saberes docentes. Neste processo, é imperioso, conceber que em cada

---

<sup>3</sup> Sobre esta temática consultar: Rocha (2014) e Jabult (2011).

fase da carreira, com características próprias de cada etapa, o(a) professor(a) necessita de formação específica, ou seja, uma formação direcionada ao docente em início de carreira que seja diferenciada daquela destinada ao professor experiente. Destacamos, ainda, que 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. 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.

A Educação à Distância - EaD - é uma modalidade de educação, a qual engloba a educação virtual<sup>4</sup> - via internet. Além do mais, é uma forma “alternativa e complementar” à formação de diferentes gerações<sup>5</sup>. Se considerarmos as características da formação e aprendizagem do adulto, a proposta de uma formação *online* a professores(as) se mostra produtiva, pois neste modelo de EaD o sujeito da formação precisa “interagir, colaborar, pesquisar e ser autônomo” (MILL, 2012, p.16).

## **Referencial teórico**

### **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).

---

<sup>4</sup> Modelo pedagógico diferenciado e desenvolvido pelo uso intenso de TDIC- tecnologias digitais de informação e comunicação. ( Mill, 2012).

<sup>5</sup> 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.

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*.

Huberman (1992) considera que a carreira docente, não necessariamente linear e sequencial, 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.

Para Cavaco (1995), cada 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.

Marcelo Garcia (1998) 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. Neste contexto, cabe destacar a responsabilidade da equipe gestora – diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) – em acolher, apresentar regras e normas da escola; acompanhar e orientar o(a) professor(a) novato(a) no planejamento, na gestão do conteúdo, das aulas e da turma; favorecer a troca de experiências e saberes entre professores(as) iniciantes e experientes; garantir espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva e, ainda, propiciar ações formativas.

Ser professor(a) iniciante e ingressar em uma unidade escolar revela a “não expertise”. A maneira como é acolhido(a) ou não, o apoio recebido ou não, são determinantes em sua permanência na carreira ou a desistência do magistério. 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(as). A literatura afirma que esta fase ocorre geralmente entre os três primeiros anos na docência, mas merece destaque o fato de que em algumas situações, tais como: a remoção do(a) docente para uma nova faixa-etária, ano, série, turma ou a mudança de período na escola, ou ainda, a alteração do local de trabalho podem ser características de um (re) início na docência.

## Programas de mentoria

Em uma revisão da literatura internacional sobre a temática e análise de algumas experiências de formação de professores(as) em início na carreira, ou, indução à docência<sup>6</sup>, Vaillant e Marcelo (2012) revelam ampla variedade de características desses programas. Realizando uma síntese, os autores 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 encontros sistematizados entre professores(as) iniciantes e experientes. Quanto aos objetivos dos programas temos: a socialização de docentes iniciantes na cultura da escola; a melhoria de suas habilidades; o favorecimento da permanência destes/destas docentes na escola e, ainda, “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(as) nos denominados Programas de Mentoria (Marcelo Garcia, 1999). À figura do(a) mentor(a) caberia a responsabilidade de “assessorar didática e pessoalmente” cada docente em início na docência: ajudar-lhe a compreender a cultura da escola; orientá-lo(a) quanto ao currículo, à gestão de sala, dentre outras tarefas (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 144). O(a) mentor(a), neste caso, pode exercer tanto a docência na universidade, quanto ser membro da equipe gestora ou ainda ser um/uma professor(a) mais experiente dentre o quadro docente da escola.

Ao apresentar dados de pesquisa, cujo foco foi o estudo de políticas públicas voltadas para formação docente no âmbito brasileiro, 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: a cada docente iniciante 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 a docentes iniciantes, antes de assumirem uma sala de aula;

---

<sup>6</sup> Experiências de países como a Inglaterra, Irlanda, Escócia, França, Suíça, Israel, Austrália, Nova Zelândia, Japão e EUA (VAILLANT e MARCELO, 2012).

- Secretaria Municipal de Educação de Sobral/CE: durante o estágio probatório - 03 anos-, os(as) professores(as) participam, obrigatoriamente, 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(as) iniciantes, no qual a preocupação está em suprir as lacunas da formação inicial e introduzir os(as) novatos(as) às normatizações e regras do funcionalismo público e às políticas de educação do município. Prevê, também, o acompanhamento de cada iniciante nos contextos de atuação.

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.

- Programa de Mentoria<sup>7</sup> – UFSCar – oferecido entre os anos de 2003 a 2005, no qual professoras<sup>8</sup> experientes acompanharam professoras 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.

Migliorança (2010), Masetto (2014) e Migliorança e Tancredi (2012) comprovaram em seus estudos a contribuição efetiva do Programa de Mentoria da UFSCar 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.

Nos programas de mentoria cuja figura central é o *professor(a) mentor(a)*, o(a) *professor(a) experiente* é considerado aquele/aquela profissional considerado(a) como *expert* no domínio de sala de aula, do conteúdo e das estratégias pedagógicas; na gestão de relacionamento e na motivação dos alunos e desenvolveu estratégias de sobrevivência, assim como estilo próprio para ensinar. (HUBERMAN, 1992; CAVACO, 1995; MARCELO GARCIA, 1999). Também é o(a) profissional que alcançou autonomia, segurança e serenidade para lidar com os demais docentes, com a comunidade, os alunos, com as dificuldades e os desafios da rotina escolar.

---

<sup>7</sup>Sobre esta experiência: Rinaldi (2006); Migliorança (2010); Reali, Tancredi e Mizukami (2008, 2010); Tancredi, Mizukami e Reali (2012); Masetto (2014).

<sup>8</sup> Neste programa, docentes experientes e iniciantes, assim como as formadoras e as pesquisadoras eram por unanimidade do gênero feminino.

Os programas de indução, incluindo os programas de mentoria, se constituem em importantes espaços formativos para o desenvolvimento profissional de professores(as) novatos(as) e espaço privilegiado à formação continuada de professores(as) experientes que assumem a mentoria. É pertinente destacar que em muitas carreiras os (as) docentes experientes assumem as funções de gestão e de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

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.

No entanto, uma questão surge: como fica o preparo destes/destas profissionais 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).

## **Educação Infantil**

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica Nacional possui trajetória<sup>9</sup>, características e saberes específicos (STACCIOLI, 2013; FARIA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Nos últimos 20 anos, esta etapa da Educação Básica se configurou 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 pequenas<sup>10</sup>.

Ongari e Molina (2003) ao analisarem profissionais que atuavam com crianças na educação infantil italiana concluíram em um levantamento, feito com 285 educadoras, que

---

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> O termo crianças pequenas refere-se à faixa etária compreendida entre 0 e 5 anos de idade.

aproximadamente um terço destes/destas profissionais afirmaram que o aprendizado docente ocorreu na parceria com os/as demais professores(as).

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 Ven<sup>11</sup>, traz um modelo de desenvolvimento profissional específico ao educador da infância em Portugal, organizado em 05 estágios<sup>12</sup>:

*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/as professores(as) 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/das profissionais que elegem a pequena infância como campo de atuação.

### **Educação à distância: possibilidades formativas**

---

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup>Em 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 Educação à Distância - EaD - é uma modalidade de educação, a qual engloba a educação virtual<sup>13</sup> - via internet, mas não se limita a ela. Além do mais, é uma forma “alternativa e complementar” à formação de diferentes gerações<sup>14</sup>.

Em pleno século XXI, estudar/formar-se *online* é prática consolidada tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores(as). Formar-se na modalidade à distância requer que os envolvidos sejam ativos e diretamente responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento. A Educação à Distância, em nível superior e via internet, é realidade em nosso país desde final dos anos de 1990 e recebeu forte investimento público, sobretudo por iniciativa do MEC<sup>15</sup> com a UAB-Universidade Aberta do Brasil a partir de 2005.

A EaD vem se consolidando enquanto modalidade de formação, aprendizado e desenvolvimento profissional 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 mediatizadas pela internet: o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em nossa pesquisa materializada na plataforma MOODLE 2<sup>16</sup> 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: registrar, acompanhar, mapear e compreender o percurso de cada professor(a) em formação; incentivar a auto-formação e autonomia docentes por meio de uma formação reflexiva; otimizar a ação do/da formador(a) possibilitando a elaboração de feedbacks e, ainda, a retomada de ações formativas e o planejamento de ações prospectivas.

---

<sup>13</sup> Modelo pedagógico diferenciado e desenvolvido pelo uso intenso de TDIC- tecnologias digitais de informação e comunicação. ( Mill, 2012).

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> Ministério da Educação.

<sup>16</sup> MOODLE 2- software livre de gerenciamento para criação de cursos *online*.

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.

Dentre as características imprescindíveis ao planejamento e execução de uma formação continuada a docentes que atuam na educação escolar formal há duas 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/as professores(as) em sala de aula, mas também os(as) 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 Pública<sup>17</sup>.

Nesta pesquisa, a formação de professores(as) experientes para o exercício da mentoria, ficou denominada como Programa de Formação *online* para Mentores – PFoM- e ocorreu no Portal dos Professores no site da UFSCar – [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://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*.

Reali (2011) destaca que pesquisas<sup>18</sup> 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 MEC<sup>19</sup>, sobretudo por terem sido reconhecidas duas iniciativas de formação: Programa de Mentoria e Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência.

---

<sup>17</sup> [portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica)

<sup>18</sup> Rinaldi (2009); Dal-Forno (2010); Magalhães (2016).

<sup>19</sup> <http://portaldorprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016303.pdf>

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

O Programa de Formação online de Mentores - *PFoM* foi direcionado a professores(as) experientes atuantes fora da sala de aula em funções de gestão escolar e coordenação pedagógica. Esta opção ocorreu por considerarmos que são estes/estas profissionais os responsáveis pelo acompanhamento e formação da equipe docente, tanto de professores(as) experientes quanto de 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/das mentores(as);
- c) Introduzir na equipe da escola, como elemento formativo, a mentoria a professores(as) iniciantes - isto porque a ação de formação sobre um ou dois profissionais da escola (mentor(a) e professor(a) iniciante) pode envolver indiretamente toda a equipe pedagógica (TRIPP, 2005).

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*<sup>20</sup> - 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.

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 atividades que promovessem

---

<sup>20</sup>Para 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.*

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.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem elaborado para este programa – *moodle2.portaldosprofessores.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 netiqueta<sup>21</sup>.

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

- *guia do módulo* - um Contrato Didático<sup>22</sup> 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*:

<sup>21</sup>Netiqueta- regras sobre o que é ou não adequado para uma boa comunicação na Internet.

<sup>22</sup>Na compreensão de Brousseau- especificação do comportamento/aprendizado e função de cada envolvido no processo. 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.

O processo de divulgação e inscrição 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(as) professores(as) experientes/mentores(as) 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 secretaria da educação e a inscrição de cada mentor foi compulsória.

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.

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(a) foi responsável por acompanhar uma professora iniciante<sup>23</sup>.

As professoras iniciantes que foram acompanhadas pelos/pelas mentores(as) 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.

### **Algumas considerações**

A concepção, o planejamento, a implementação e a avaliação do Programa de formação *online* de Mentores- *PFoM*, nos exigiu lidar com questões próprias deste modelo pedagógico de EaD, à semelhança do identificado por Rinaldi (2009): lidar com o índice de evasão; atender a necessidade contínua de adaptar prazos e 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 ambiente virtual de aprendizagem configurado para este programa exigiu, segundo Mill, Otsuka, 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 dos programas e ações do Portal dos Professores (REALI, 2011): o caráter processual e social do tornar-se professor(a) e do ensinar a ser professo(a); atuação frente a demandas docentes específicas em diferentes fases da carreira; assumir que práticas profissionais tem papel relevante no aprendizado e desenvolvimento profissional docente, e, ainda, a relevância do papel da inquirição e reflexão no processo de desenvolvimento profissional.

Concordamos que não é o ambiente *online* que define unicamente a educação virtual, mas, sim a intencionalidade pedagógica e formativa, as possibilidades comunicacionais geradas pelas tarefas, o referencial teórico e a mediação do(a) docente, do(a) formador(a) ou do(a)

---

<sup>23</sup> No *PFoM*, o conjunto de docentes iniciantes eram do gênero feminino.

pesquisador(a) que transformarão o AVA em uma comunidade virtual de aprendizagem, na qual efetivamente a tecnologia encurtará a distância espaço-temporal.

A narrativa escrita por meio da elaboração contextualizada nos diários reflexivos foi 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(a) professor(a) como protagonista, pois lhes possibilitou por meio do relato explicitar o que pensam, sentem 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. Pela narrativa proporcionamos aos professores(as) mentores(as) oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional na medida em que lhes possibilitou 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 mostrou-se profícuo quando possibilitou reflexão, revisão, contribuindo ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim sendo, o *PFoM* objetivou ser um ambiente virtual que privilegiasse o diálogo e a expressão intersubjetiva. Em acordo com Silva (2006, p.26): (...) 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.

Com esta pesquisa procuramos contribuir, a partir dos dados obtidos e analisados, dentre outras questões, à discussão nos âmbitos da formação continuada de professores experientes: gestores escolares e coordenadores pedagógicos e, ainda, contribuir à pesquisa na área da formação continuada propiciado pelos espaços virtuais da EaD.

## REFERÊNCIAS

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

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).

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

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 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

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

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.

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.

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.

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.

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

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.

KENSKI, V. M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p. 223-249, jun. 2009.

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.

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.

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.

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.

MIGLIORANÇA, 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, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 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.

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.

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 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](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.

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, 2013. Disponível em < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814014359>>. Acesso em set. 2016.

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.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 205 p.

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.; 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](https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar_edutechi_2012.pdf)>. Acesso em: jun. 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora: UTFPR, 2012. 241 p.

ZABALZA, M. A. Los diarios como instrumento de investigación. In: ZABALZA, M. A. **Diarios de clase**: um instrumento de investigación y desarrollo Profesional. 3 ed. Madrid: Narcea, 1994. p. 35-55.