

Editora

Andreza Barbosa

Conflito de interesse

Não há conflito de interesses.

Recebido

24 jan. 2024

Versão Final

23 abr. 2024

Aprovado

26 abr. 2024

Proposta de Mentoria entre pares para a formação continuada de docentes no Ensino Fundamental I

Peer Mentoring Proposal for the continued training of teachers in Elementary School I

Jani Bolsonello¹ , Angela Mara de Barros Lara² , Regiane da Silva Macuch³ 

¹ Universidade Cesumar, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Maringá, PR, Brasil.

² Universidade Cesumar, Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Maringá, PR, Brasil.

³ Universidade Cesumar, Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde. Maringá, PR, Brasil. Correspondência para: R. S. MACUCH. E-mail: <rmacuch@gmail.com>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de J. BOLSONELLO, intitulada "Mentoria entre pares como Estratégia para o compartilhamento do conhecimento na Formação continuada de docentes do Ensino Fundamental I". Universidade de Maringá, 2023.

Como citar este artigo: Bolsonello, J., Lara, A. M. B., Macuch, R. S. Proposta de Mentoria entre pares para a formação continuada de docentes no Ensino Fundamental I. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e10777, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e10777>

Resumo

O cenário contemporâneo educacional tem-se tornado mais complexo e diversificado, sendo que o educador pode-se deparar com alunos que apresentam diversas demandas educacionais, exigindo dele um conhecimento que esteja alinhado às especificidades desses estudantes. Dessa forma, a formação continuada é de extrema importância para os docentes, independentemente do estágio profissional em que se encontram. Este artigo tem como objetivo propor, teórica e metodologicamente, um modelo de mentoria entre pares no processo de compartilhamento do conhecimento, entre docentes do Ensino Fundamental I, dentro da formação continuada na educação básica. Este estudo é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa por meio de revisão de literatura e pesquisa de campo. Os resultados obtidos permitiram desenvolver a base teórica para a proposição de um modelo de mentoria entre pares para a formação continuada de professores pela ótica da Gestão do Conhecimento em contexto educacional. Concluiu-se que a proposta de mentoria entre pares dentro da formação continuada de professores auxilia na partilha do conhecimento, gerando novos saberes e impactando positivamente no desenvolvimento docente e na qualidade do ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Compartilhamento de conhecimento. Formação continuada. Gestão do conhecimento. Mentoria entre pares.

Abstract

The contemporary educational scenario has become more complex and diverse, and educators may be faced with students who have diverse educational demands, exacting knowledge that is aligned with the specificities of these students. Therefore, continued training is extremely important for teachers, regardless of their professional stage. This article aims to propose a peer mentoring model in the process of sharing knowledge, among elementary school teachers, within continuing education in basic education. The methodology of this study is of an applied nature, a qualitative approach using a bibliographic review using narrative and integrative literature review methods. In this way, the results obtained provided a theoretical basis for proposing a peer mentoring model for the continued training of elementary school teachers from the perspective of Knowledge Management in educational context. Therefore, it was concluded that the proposal for peer mentoring within training can help share knowledge, generating new knowledge and positively impacting teacher development and the quality of teaching in the classroom.

Keywords: Knowledge sharing. Continuing training. Knowledge management. Peer mentoring.

Introdução

No cenário educacional, a diversidade tem feito parte da rotina dos professores, em função dos alunos, contextos e ideias. No contexto da formação do licenciado em Pedagogia, o profissional tem a possibilidade de atuar como docente, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Diante desse cenário contemporâneo, a atuação docente tem-se tornado cada dia mais complexa e diversificada (Imbernón, 2022). A função profissional docente já não se restringe apenas à transmissão ou à transformação de conhecimento acadêmico. Os docentes exercem diversas funções dentro dos ambientes escolares além da transmissão de conteúdos que vão desde motivar os alunos, combater a exclusão social, promover a participação, liderar grupos, estabelecer relações com estruturas sociais e comunidades, entre outras responsabilidades (Imbernón, 2022).

Na busca pelo conhecimento, a formação continuada tem papel importante para o professor em todo e qualquer nível profissional. Capacitações, trocas de experiências, entre outras ações, auxiliam a formação do professor. No entanto, diante da variedade de tipos de formação continuada – nem sempre significativas o suficiente para suprir a necessidade do professor em início de carreira – ocorrem rupturas no conhecimento que são necessárias para dar conta da atuação que o aguarda.

Dessa forma, as estratégias de formação continuada precisam de ser ajustadas e estruturadas de acordo com o contexto em que estão inseridos, como é o caso, por exemplo, na área da educação especial. Após a promulgação da Declaração de Salamanca⁴ (Unesco, 1994), da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, artigo 59 (Brasil, 1996), Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (Brasil, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e mais recentemente a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), alcançando público alvo da Educação Especial.

Tais leis enfatizam que os alunos do Programa de Atendimento Educacional Especializado devem possuir o direito a um currículo adaptado, cujo enfoque está na maximização da capacidade do aluno, utilizando métodos e recursos diferenciados. Diante disso, a formação docente para esses contextos se torna ainda mais desafiadora no sentido efetivo do desenvolvimento para o ensino e as

⁴ Documento ao qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

práticas pedagógicas, dada a diversidade e complexidade inerentes a essa modalidade educacional (Bulcão; Silva; Alves, 2022).

Assim, o docente necessita de possuir conhecimento aprofundado em sua área de atuação e manter-se em constante atualização. Conforme Lima (2023) destaca, ao ingressar na escola, o educador pode-se deparar com alunos que apresentam diferentes necessidades educacionais, demandando dele um conhecimento alinhado com essas especificidades. Diante disso, e pensando nas especificidades docentes, no campo da Gestão do Conhecimento (GC), o compartilhamento do conhecimento por meio da mentoria entre pares surge como possível proposta para a formação continuada de docentes. A mentoria entre pares é a relação que se desenvolve visando a colaboração mútua no processo de aprendizagem. Portanto, o presente artigo é um recorte do resultado de uma dissertação de mestrado em GC nas Organizações, trazendo uma proposição de um modelo de mentoria entre pares para formação continuada no Ensino Fundamental I, sendo este modelo o resultado da pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem desta pesquisa é qualitativa por meio de revisão integrativa de literatura e pesquisa de campo. A revisão de literatura teve o propósito de reunir material que abordasse os temas da prática de compartilhamento do conhecimento por meio de mentoria entre pares, da aprendizagem docente e da formação continuada.

Na revisão de literatura optou-se pelas bases de dados: *Dimensions*, Google Acadêmico e SciELO, realizada nos meses de agosto e setembro de 2023. A busca envolveu filtros para “ano de publicação” e análise do “título e resumo”. A fase da pesquisa integrativa desenvolveu-se sob os passos de Souza *et al.* (2017) sendo eles: Elaboração da pergunta norteadora, isto é, a definição do tema; Busca ou amostragem na literatura, em síntese é a fase da busca em base de dados, estabelecimento de critérios (inclusão/exclusão); Coleta de dados, voltado a definição das informações a serem extraídas e toda a categorização; Análise crítica dos estudos incluídos”, aqui contém a avaliação dos estudos a serem incluídos; Discussão dos resultados, nessa fase acontece a interpretação dos resultados coletados e por fim, apresentação da revisão integrativa.

Dessa forma, os resultados da revisão integrativa com o uso do descritor “Mentoria entre pares” OR “mentoring”, teve resultados de 9 materiais: 6 no Google Acadêmico, 1 na SciELO e 2 na Dimensions. O período de busca foi entre os anos 2021 a 2023, sendo as unidades de análise artigos e e-books. Os critérios de inclusão dos materiais pesquisados envolveram a leitura do título e os critérios de exclusão foram aplicados ao longo de toda a revisão integrativa. O objetivo era encontrar publicação que descrevesse programas de mentoria entre pares em funcionamento em contexto educacional, para reunir base teórica para a proposição do nosso programa de mentoria entre pares de docentes.

Durante a revisão integrativa neste descritor, encontrou-se algumas dificuldades incluindo acesso restrito a materiais (não disponíveis gratuitamente), erros na abertura de documentos, duplicação de publicações nas bases de dados. Outro aspecto de destaque foi o excesso de materiais nos domínios da saúde e do ensino superior. Contudo, não foram identificadas publicações que abordassem especificamente a mentoria entre docentes no contexto educacional brasileiro, especialmente no âmbito da Educação Básica, mais precisamente no Ensino Fundamental I.

No descritor “compartilhamento do conhecimento docente”, teve resultados de 2 materiais: 1 no Google Acadêmico, nenhum na SciELO e 1 na Dimensions. O período de busca foi entre os

anos 2022 a 2023, sendo as unidades de análise somente artigos. Critérios de inclusão: Idioma Português, disponibilidade de texto integral, leitura do título e resumo. Já os critérios de exclusão foram aplicados através da leitura inicial das introduções, analisando se o tema estava de acordo com o título e, logo após o corpo do texto conduzindo a uma leitura textual e temática.

Por fim, o descritor “formação inicial e continuada”, teve resultados de 12 materiais: 10 no Google Acadêmico, nenhum na SciELO e 2 na Dimensions. O período de busca foi entre os anos 2022 a 2023, sendo as unidades de análise Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertações, livros e artigos. Critérios de inclusão leitura inicial dos títulos e idioma Português, disponibilidade de texto integral e os critérios de exclusão incluíam os materiais que abordavam a temática de formação inicial e continuada em segmentos diferentes ou específicos do ensino fundamental I.

Após a revisão integrativa, os resultados foram confrontados com a pesquisa de campo. Esta última consistiu na realização de estudo de caso em uma escola de educação especial da Associação de Pais e Amigos Excepcionais, localizada no interior do Paraná. Tal estudo se deu por meio de entrevistas com docentes e observação participante das atividades de formação continuada de julho no ano de 2023, com o intuito de compreender como ocorre o compartilhamento do conhecimento e a busca por novos conhecimentos diante das dificuldades da profissão. No entanto, este artigo não abordará os resultados das entrevistas e observações. Em vez disso, se concentrará exclusivamente no resultado da pesquisa, apresentando a proposição de um Modelo de Mentoria entre Pares proposto pelas autoras.

Resultados e Discussão

Conhecimento e aprendizagem docente

No âmbito das organizações educacionais, o conhecimento e a aprendizagem docentes são temas de valor significativo. Do ponto de vista organizacional, o conhecimento é fundamentado em valores, verdades, crenças, percepções e experiências individuais, abrangendo *insights*, compreensões e habilidades adquiridas por meio da experiência prática (*know-how*) que todo indivíduo possui. Ele representa o recurso fundamental que permite ao ser humano operar de maneira inteligente (Dalkir, 2017; Wiig, 1993;).

Na linha de pensamento de Wiig (1993), teórico da área interdisciplinar da GC, considera-se que o conceito “modelos de conhecimento” pode assumir várias formas, mas o autor se concentra na abordagem dos modelos de conhecimento profissional (conhecimento de negócios e conhecimento especializado) por meio da utilização na gestão prática de conhecimento, com base em definições operacionais desse conhecimento. O autor define essa dimensão como “Proficiência”.

A proficiência descrita por Wiig (1983) pode ser categorizada por níveis, a saber: (a) Ignorante: totalmente inconsciente, sem compreensão ou julgamento; (b) Principiante: vagamente consciente do campo – inocente sem experiência real; (c) Iniciante avançado: consciente e parcialmente informado, mas relativamente pouco qualificado; (d) Intérprete competente: se tem o início da compreensão mais profunda, mas pouca habilidade; (e) Intérprete proficiente: competente e amplamente qualificado, descrito como conhecedor de áreas selecionadas; (f) Especialista: altamente proficiente em uma área específica, geralmente conhecedor; (g) Mestre: altamente especialista em muitas áreas e com amplo conhecimento; e, por fim, (h) Grão-Mestre: especialista de classe mundial em todas as áreas do domínio do conhecimento.

Essa dimensão “proficiência” abordada por Wiig (1993) também é descrita por Dreyfus e Dreyfus (2004), com explicação teórica que auxilia a entender como os adultos adquirem habilidades

e progridem de novatos a especialistas, por meio de cinco estágios de aquisição de habilidades ou experiências, a saber: (a) Iniciante ou novato: adquire o conhecimento tácito de como realizar uma tarefa ou função por meio da prática, atua usando recursos e regras sem contexto, não compreende que as regras são baseadas no contexto, não assume a responsabilidade pelas consequências e, por fim, segue as regras; (b) Iniciante avançado: nível alcançado após considerável experiência, regras mais sofisticadas que são situacionais, desenvolve a ideia de que desenvolver habilidade é uma concepção muito mais ampla, começa a fazer a pergunta e consegue definir metas, mas não consegue defini-las razoavelmente; (c) Competente: tem mais experiência, possui senso de importância e é capaz de priorizar comportamentos com base em níveis de importância, aprende a adotar uma visão hierárquica de tomada de decisão, requer organização e a criação de um plano, aceita a responsabilidade pelas escolhas porque reconhece que fez escolhas, está emocionalmente envolvido em sua tomada de decisão e a resolução de problemas indica competência, raciocínio lento e desapegado – toma decisões; (d) Proficiente: usa a intuição com base em experiências passadas suficientes, cognição baseada na intuição junto com a tomada de decisão destacada e reconhece intuitivamente, mas responde por decisões mais calculistas; e, por fim, (e) Especialista: funciona ou responde como resultado de compreensão madura e praticada, perda de consciência da intuição e da tomada de decisão, atua sem refletir sobre cada comportamento. O especialista reflete e considera alternativas quando apresentadas com tempo e resultados críticos, porém, ao refletir, ele se envolve em uma reflexão crítica de suas próprias suposições: Também possui bagagem de situações construídas com base na experiência e o seu desempenho é fluido (Burns, 2023; Dreyfus, Dreyfus, 2004).

Um ponto a ser destacado é que não se sabe ao certo qual hierarquia mental é escolhida e como o conhecimento está organizado na mente da pessoa, uma vez que isso depende do funcionamento individual do cérebro humano, de suas perspectivas pessoais sobre as coisas, conceitos e decisões ao lidar com a informação (Wiig, 1993). Nesse contexto, a área interdisciplinar da GC entra como auxílio para organizar esse processo de conhecimento.

No contexto escolar, foco deste estudo, a GC se concentra na captura e reutilização do conhecimento com o propósito de economizar tempo e esforço, resultando na melhoria do desempenho escolar (Cheng, 2019). Esses processos de gerenciamento de registros do conhecimento desempenham papel crucial na aquisição, codificação e disseminação do mesmo, dentro do ambiente escolar (Cheng, 2019). Segundo o autor, a GC não só desempenha papel essencial na resolução de problemas e tomada de decisões, como também na formulação de estratégias pedagógicas.

A aplicação da GC na escola, segundo o referido autor, facilita o compartilhamento e a construção de conhecimento pelos professores no processo escolar. Caso o conhecimento dos professores não seja devidamente aproveitado, a eficácia do ensino não atingirá seu potencial máximo e o ativo do conhecimento poderá ser perdido quando os professores detentores desse conhecimento deixarem a instituição (Cheng, 2019).

Nessa linha de pensamento sobre o compartilhamento e a busca por novos conhecimentos docentes, a mentoria entre pares se torna estratégia de valor para a organização escolar. Segundo Flores *et al.* (2022), a mentoria é vista como estratégia em que a formação teórica é seguida pela prática. Portanto, o aprendizado e os benefícios para os envolvidos em um programa de mentoria são mútuos (Rolfe, 2006). Dessa forma, o contato entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento se torna benéfico para os participantes da mentoria, ou melhor, mentores ou mentorados. A mentoria pode ser considerada “ferramenta estratégica para estimular a aprendizagem individual

e organizacional". Ela é de fácil e eficiente utilização com o objetivo de compartilhar conhecimento (Maia; Brito; Neto, 2022, p. 644).

A mentoria é considerada um fator de aprendizagem que facilita a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, resultando na criação de novas ideias. De forma sucinta, o conhecimento tácito é aquele que reside dentro do indivíduo e conhecimento explícito que se apresenta de forma tangível, expresso por meio de palavras, áudios, manuais, vídeos, imagens, disponível em repositórios, podendo ser representado como um produto final (Dalkir, 2017). Diante disso, os saberes preexistentes são considerados determinantes na construção de novos saberes, uma vez que representam a 'experiência primeira' (Lima, 2016).

Kolb (2011), em sua abordagem Teoria da Aprendizagem Experiencial, propõe o que denominou "Ciclo de Aprendizagem". A teoria da aprendizagem experiencial é composta por um modelo de representação sobre como as pessoas aprendem, atribuindo grande valor ao papel da experiência na aprendizagem. O ciclo de aprendizagem de Kolb envolve 4 estágios, a saber: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa (Kolb, 2011).

Na Experiência Concreta (Agir), o processo ocorre diante do desenvolvimento de uma atividade. Neste estágio, o sujeito absorve novas experiências concretas, tendendo a abordar as situações com mais observações e sentimentos do que com uma abordagem teórica e sistemática. Na Observação Reflexiva (Refletir), ocorre uma reflexão sobre a atividade desenvolvida, observando, revendo e refletindo sobre a experiência concreta do estágio anterior.

Na Conceitualização Abstrata (Conceitualizar), ocorre o desenvolvimento e ação no domínio cognitivo da situação. Nesse processo, são usadas teorias, hipóteses e raciocínios lógicos para modelar e explicar os eventos. Este é o momento em que se começa a pensar de forma lógica e sistemática, ou seja, o entendimento é baseado na compreensão intelectual da situação, com um alto nível de abstração.

No último ciclo, a Experimentação Ativa (Aplicar) envolve um engajamento em atividades de planejamento e em experiências que contêm mudanças de situações. Nesse ciclo, as teorias são usadas para tomar decisões e resolver problemas. É nesse momento que a teoria é colocada em prática, buscando exercitar o aprendizado de forma ativa, investindo tempo em experimentações e influenciando e mudando variáveis em diversas situações (Kolb, 2011).

Ao pensar na aprendizagem docente, vê-se a importância de direcionar investimentos para programas de capacitação que atendam às especificidades dos estilos de aprendizagem dos educadores, levando em consideração suas narrativas individuais (Leite; Silva; Lencastre, 2023). O estilo de aprendizagem refere-se, segundo os autores, à abordagem única que cada docente adota para assimilar novos conhecimentos, resultante de suas preferências quanto a metodologias, ferramentas tecnológicas digitais ou analógicas, interações com colegas e estratégias pedagógicas específicas. Conforme as observações dos autores, a identificação e análise dos estilos de aprendizagem se apresentam como indicadores que podem ser valiosos para instituições educacionais e educadores ajustarem seus planejamentos pedagógicos.

A busca pelo conhecimento permeia todo o cotidiano do profissional docente. Os docentes necessitam de uma base de conhecimento robusta e devem ser capazes de aplicar esse conhecimento ao participar de discussões com seus colegas sobre suas práticas profissionais (Nóvoa, 2022). De acordo com o autor, a formação de educadores é um processo de qualificação de nível superior destinado a prepará-los para exercer uma profissão fundamentada no conhecimento.

Segundo Bortoncello, Lima, Bolzan (2023), a formação de docentes abrange aprendizagens que se desenvolvem ao longo da carreira profissional. Isso significa que essas aprendizagens não se limitam apenas à assimilação de metodologias e teorias, uma vez que esses elementos por si só não são suficientes para o educador se o mesmo não estiver constantemente refletindo sobre essas relações.

Na perspectiva delineada anteriormente, a formação continuada emerge como o espaço em que o educador procura adquirir conhecimentos especializados para enfrentar as demandas de sua sala de aula em constante evolução. Isso se deve à mutabilidade dos perfis dos alunos e dos contextos educacionais a cada ano.

Barroso e David (2022) enfatizam que, ao longo da jornada de formação docente, que engloba sua formação inicial e continuada, bem como as experiências informais, esse profissional adquire uma diversidade de conhecimentos relevantes para a sua formação e prática pedagógica. Segundo as autoras citadas, o compartilhamento desses saberes não apenas enriquece a sua própria formação, mas também contribui para o desenvolvimento de outros profissionais, à medida que colaboram mutuamente.

Dessa forma, as referidas autoras afirmam que é necessário que os docentes em início de carreira sejam acompanhados por professores experientes e vice-versa. O objetivo é que, juntos, possam refletir e analisar as questões que permeiam o trabalho pedagógico, visando favorecer a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional docente (Barroso; David, 2022). Portanto, a estratégia de mentoria entre pares foi pensada para contribuir na formação continuada, com o objetivo de auxiliar na persistência, no desenvolvimento, na promoção da colaboração, na troca de experiências e no compartilhamento de conhecimentos para apoiar os docentes diante dos desafios de suas carreiras.

Mentoria entre pares no contexto docente

Partindo do pressuposto que a mentoria entre pares é uma relação que se desenvolve de maneira natural ou planejada, visando a colaboração mútua no processo de aprendizagem, pensar a mesma entre docentes é fundamental (Santos; Sampaio, 2020). Estes autores consideram duas perspectivas para a mentoria entre pares, a colaborativa e a reversa.

A primeira perspectiva é vista como um programa de mentoria voltado para a relação colaborativa temporária entre dois docentes, na qual o docente mais experiente acompanha a prática docente daquele que está em início de carreira, fornecendo feedback e compartilhando estratégias formativas (Moran, 2019). Essa perspectiva visa o compartilhamento do conhecimento por parte de pessoas com mais tempo de carreira, que acumularam inúmeros aprendizados por meio de diversas experiências.

A segunda perspectiva, conhecida como reversa, embora seja uma estratégia organizacional empresarial, é válida ao pensar seus benefícios no contexto escolar. O modelo de mentoria reversa é também conhecida como “*management up*” e tem como objetivo que alguém em início de carreira (mais novo) forneça orientação com novos conhecimentos para um colega mais antigo, ou seja, orientação invertida ou troca reversa (Marcinkus Murphy, 2012; Pizzolato, Dierickx, 2022; Zauchner-Studnicka, 2017). Essa troca reversa visa a “reciprocidade de aprendizagem” (Parker; Xu; Chi, 2022).

Dessa forma, essa abordagem implica em uma alteração de papéis, gerando uma dinâmica educacional onde a aprendizagem é compartilhada. Quando aplicada ao âmbito educacional,

essa abordagem demonstra potenciais vantagens, fundamentadas na reciprocidade e no respeito mútuo. Essa ação, possibilitará que o docente que tem anos de carreira receba de um docente que acabou de concluir seus estudos: novos conhecimentos, novas competências e habilidades diferentes das que ele tem em seu dia a dia. Isso é composto por uma reciprocidade que visa ao desenvolvimento das duas pessoas, criando um ambiente de aprendizado compartilhado.

A mentoria docente, pode ser usada de várias maneiras. Maia, Brito e Neto (2022) e Erlich (2010) propõem uma adaptação do sistema de Kram (1980), classificando a mentoria em: Grupos de carreira com funções de orientação, proteção, exposição e visibilidade e ainda patrocínio ao se pensar em carreira, tendo em vista o domínio de conhecimento profissional com objetivo de crescimento profissional. Grupo socio emocionais ou psicossociais, tendo como funções a aceitação ou pertencimento, escuta e aconselhamento, confirmação e abertura para socialização. Por fim o grupo denominado modelar, tendo como função papel de modelo, ou seja, alvo de admiração e respeito.

A respeito da implementação de programas de mentoria, a autora australiana, Ann Rolfe, fornece orientações claras e práticas em seu livro intitulado *"How To Design and Run Your Own Mentoring Program"*, que pode ser traduzido como *"Como Projetar e Executar seu Próprio Programa de Mentoria"*, publicado em 2006.

Embora não seja uma obra recente, a abordagem prática de Rolfe (2006) oferece uma estrutura sólida para a concepção de um modelo de mentoria entre pares, destacando passos fundamentais que permitem a construção de um programa adaptado ao contexto organizacional empresarial. A autora baseia suas orientações em conceitos-chave como: 1) ter clareza sobre uma definição de mentoria; 2) decidir o porquê do programa de mentoria; 3) desenhar o programa de mentoria; 4) desenvolver um treinamento para os participantes; 5) conduzir o programa; e, por fim, 6) avaliar o programa.

Os passos delineados fornecem um roteiro para o desenvolvimento de programas de mentoria que levam em consideração a organização e seu contexto específico. Os mesmos visam otimizar a utilização do conhecimento e da experiência dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento das competências, tanto de mentores, quanto de mentorados.

Além disso, a obra da autora (Rolfe, 2006) fornece um guia composto por seis passos para a elaboração de um Programa de Mentoria: 1) estabelecer os papéis e responsabilidades dos mentores e mentorados; 2) definir os objetivos e avaliar o custo do programa em relação aos resultados organizacionais estratégicos; 3) criar um plano que inclui um cronograma, ações e responsabilidades claramente definidas; 4) oferecer treinamento para garantir que todos os envolvidos no programa possuam papéis bem definidos, conhecimentos e habilidades necessários para desempenhá-los; 5) selecionar participantes, distribuir papéis e promover a participação no programa; e 6) registrar os resultados, documentar as lições aprendidas e identificar possíveis áreas de melhoria para futuros desenvolvimentos do programa.

No contexto brasileiro, essa estratégia tem sido implantada na gestão educacional por meio da mentoria entre pares envolvendo diretores, no sentido colaborativo. O programa voltado aos diretores de escola teve como resultado a publicação de livro, em 2022, intitulado *"Mentoria de diretores de escola: orientações práticas"*, organizado por Maria Cecília Luiz. O livro faz parte do material pedagógico do curso de Formação em Mentoria de Diretores na Prática, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos.

O foco do livro é atender às demandas da gestão escolar em diversos contextos, com o objetivo de efetivar a mentoria de diretores por meio da troca de experiências, vivências e

aprendizados entre pares. Ele se propõe a ser um espaço de acolhimento e respeito, sempre priorizando os interesses coletivos (Luiz, 2022). O modelo desenvolvido e apresentado no referido livro destaca o aprendizado colaborativo, denominada “rota de aprendizagem”, que permeia todo o processo de desenvolvimento, contribuindo para a construção e consolidação de práticas de trabalho colaborativo.

O processo de desenvolvimento foi fundamentado em quatro pilares (Luiz, 2022): Conectar, ou seja, ações voltadas nas experiências prévias dos participantes, tendo como objetivo a aproximação e contato com novos aprendizados, considerando como base os conhecimentos prévios; Conhecer, com ações voltadas para a exposição e explicação de novos conhecimentos, com aplicação no trabalho (direção); Praticar, voltada nas ações práticas em situações identificadas, analisando a realidade atual e estabelecendo articulações entre teoria estudada e o trabalho do diretor; e, por último, Consolidar, sendo realizadas atividades com foco nas reflexões sobre os aprendizados, com o objetivo de melhoria das práticas e utilização em novos desafios.

Maria Cecília Luiz esclarece que a estrutura de mentoria envolve a colaboração entre os envolvidos. O objetivo é “aprender com as experiências e os desafios compartilhados; aproveitar a oportunidade e estabelecer conexões e desenvolver novos procedimentos com o objetivo de melhorar as interações” (Luiz, 2022, p. 40).

Sob a perspectiva da “aprendizagem recíproca”, o Programa de Aprendizagem Recíproca de Educação de Professores é um programa colaborativo de intercâmbio anual de professores iniciantes entre universidades canadenses e chinesas, realizado de 2010 a 2020 (Parker; Xu; Chi, 2022; Xu, 2019a, 2019b). A abordagem dos autores enfoca a valorização do conhecimento do professor, sendo informado tanto ao mentor como ao mentorado de que ambos têm conhecimento e experiências de valor.

O interessante Programa de Mentoria em Ontário, Canadá, é um modelo que envolve dois níveis na instituição: primeiro durante a formação de professores por meio de um estágio escolar, e o segundo nível é a indução de novos professores. Este segundo nível é financiado de forma independente pelo Ministério da Educação e pelos Conselhos Escolares, conforme descrito no ‘*New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual* (NTIP, Manual de Elementos de Indução do Programa de Integração de Novos Professores) de 2021’ (Ministry of Education Ontario, 2021).

De acordo com esse manual, existem quatro objetivos principais no programa de mentoria: confiança, eficácia, prática instrucional e compromisso com a aprendizagem contínua. Os elementos que envolvem o programa são: orientação de novos professores para a escola e para o conselho escolar, orientação para novos professores por professores experientes e aprendizagem profissional relevante para as necessidades individuais de novos professores, visto que no centro está o aluno.

O referido manual também destaca que, por meio do Programa de Integração de Novos Professores, “projetos de aprendizagem poderosos, como a mentoria, desprivatizam a instrução, promovem a colaboração e apoiam a liderança do educador por meio do compartilhamento intencional de conhecimento e prática entre colegas” (Ministry of Education Ontario, 2021, p. 4, tradução nossa). Isso é visto como ‘profissionalismo colaborativo em ação’, uma vez que docentes novos e experientes trabalham juntos, resultando no benefício dos alunos.

Parker, Xu e Chi (2022) ressaltam que as diferenças entre mentor e mentorado são considerados fundamentos de aprendizado recíproco. Essas diferenças criam o cenário propício para o surgimento de uma nova forma de compreender a educação, a pedagogia e a construção de relacionamentos.

Diante disso, considerar a mentoria entre pares como uma abordagem no desenvolvimento da formação docente é uma estratégia oportuna e válida. Isso ocorre porque ela promove a aprendizagem mútua entre os docentes e, como resultado, busca a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Barroso e David (2022) afirmam que a docência é uma atividade que envolve reflexão e transformação permanentes, resultando em uma maneira própria de ensinar, de conviver e de ser professor. Nessa linha de pensamento das referidas autoras, todo esse aprendizado e conhecimento, ao ser compartilhado, contribui para a formação de outros sujeitos. Dessa forma, torna-se necessário promover encontros com o objetivo de compartilhar memórias e experiências formativas e de ensino, o que colabora de maneira direta na construção da identidade docente e na prática pedagógica (Barroso; David, 2022).

Assim, a mentoria entre pares é uma possível estratégia para o compartilhamento do conhecimento entre docentes. Portanto, entende-se que a mentoria pode contribuir para mudar as perspectivas dos professores (Parker; Xu; Chi, 2022). O diálogo desenvolvido entre os profissionais permite a busca por possíveis soluções para problemas e aumenta a aprendizagem, conduzindo-os a alcançar objetivos comuns de maneira mais explícita e consistente (Luiz, 2022). Isso ocorre porque “as descobertas revelam o impacto do paradigma do conhecimento para o professor e destacam a importância dele na relação de mentoria” (Parker; Xu; Chi, 2022, p. 533).

Diante do panorama teórico encontrado por meio da revisão de literatura e da pesquisa de campo desenvolvida durante o mestrado em GC, formulamos uma proposta teórico-metodológica para a implementação de um Programa de Mentoria entre Pares destinada à Formação Continuada de docentes do Ensino Fundamental I, proposta essa que será detalhada a seguir.

Proposta de mentoria entre pares para a formação continuada de docentes do Ensino Fundamental

A presente proposta considera o referencial teórico e exemplos discutidos pelos diferentes autores nesta pesquisa, a saber: estrutura de um programa de Mentoria, proposto por Rolfe (2006); dimensões de um programa de mentoria, proposto por Santos e Sampaio (2020); aprendizado por colaboração, de Luiz (2022); e Aprendizagem recíproca, discutida por Parker, Xu, Chi (2022) e implementada pelo Ministry of Education Ontario (2021). Para desenvolver um Programa de Mentoria, tomou-se por base os passos vitais propostos por Rolfe (2006), conforme descrição nos subtópicos a seguir.

Clareza na definição de mentoria

Perspectiva de abordagem e classificação de mentoria

Com base nas definições de mentoria colaborativa (Moran, 2019; Mullen; Klimaitis, 2021; Santos; Sampaio, 2020) e reversa (Marcinkus Murphy, 2012; Pizzolato; Dierickx, 2022; Zauchner-Studnicka, 2017) por meio de um aprendizado compartilhado (Parker; Xu; Chi, 2022), esta proposta visa promover a interação entre pares de docentes que atuam no Ensino Fundamental I da instituição.

Em outras palavras, diferentes níveis de conhecimento serão integrados ao longo do ano letivo, proporcionando uma aprendizagem mútua por meio de uma mentoria entre pares. O docente mais experiente desempenhará o papel de compartilhar seus conhecimentos, saberes,

experiências, sucessos e desafios acumulados ao longo de sua trajetória profissional com o docente iniciante. Simultaneamente, nessa interação, o docente em início de carreira contribuirá com os seus conhecimentos científicos, teorias, estudos e estratégias inovadoras mais recentes adquiridas durante seus estudos universitários.

Na categorização da mentoria, foram adotados dois grupos, conforme delineados pelos autores Erlich (2010) e Maia, Brito e Neto (2022). Esses grupos são definidos da seguinte maneira: O primeiro grupo é abordado sob a perspectiva de “Carreira e instrumentais”, cujas funções englobam orientação, proteção, exposição e visibilidade. Essas dimensões visam aprimorar o domínio de conhecimento profissional com o intuito específico de promover o crescimento profissional.

A segunda classificação recai sobre os “aspectos socioemocionais ou psicossociais”, os quais se concentram em funções como aceitação ou pertencimento, escuta e aconselhamento, confirmação e abertura para socialização. Esta abordagem busca desenvolver um senso de competência, identidade e eficiência profissional por meio da interação e apoio emocional.

Definição de proficiência

A caracterização de docentes como experientes ou iniciantes será fundamentada na dimensão de Proficiência, conforme discutido por Wiig (1993), Dreyfus e Dreyfus (2004) e Burns (2023). Ao aplicar essa definição no contexto educacional, especificamente no âmbito do Ensino Fundamental I, um docente pode lecionar em cinco diferentes séries/anos a cada ciclo letivo, cobrindo do 1º ao 5º ano. Para esclarecer, a linha de pensamento adotada implica que um docente levaria cinco anos para acumular experiência completa, ou seja, ter atuado em todos os anos correspondentes no Ensino Fundamental I.

Quando um docente é designado para o mesmo ano em mais de uma ocasião, ele tem a oportunidade de aprimorar suas habilidades ao enfrentar desafios do ano anterior, superando assim dificuldades específicas. Em outras palavras, a bagagem de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo dessas repetições define um docente como Proficiente e Especialista. Assim sendo, um educador com mais de cinco anos de experiência em sala de aula vê sua identidade profissional moldada pela proficiência e pelos saberes acumulados ao longo de sua prática. Em contrapartida, um docente com até cinco anos de atuação possui experiências ainda não completamente consolidadas.

Assim, para a presente proposta de Mentoria entre Pares, optou-se por organizar os pares com base na distinção entre docentes *com cinco anos ou mais de carreira e aqueles com menos de cinco anos de experiência profissional*. Nessa configuração, a união de dois docentes com essas categorizações, fundamentadas no tempo de carreira (proficiência) e, conseqüentemente, em diferentes níveis de conhecimento, propiciará um intercâmbio de saberes, possibilitando o compartilhamento reverso. Isso visa a troca de conhecimentos e experiências com o propósito de promover o desenvolvimento e aprendizado, tanto para os docentes individualmente, quanto para a organização como um todo, contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho profissional.

Justificativa para Programa de Mentoria

Resgatamos a ideia de que os docentes possuem a habilidade de ponderar e expressar seus conhecimentos prévios como uma parte intrínseca do processo de planejamento de atividades de aprendizagem, conforme indicado por Cheng (2019). Nesse contexto, a reflexão emerge como um

meio para promover a conscientização acerca da construção do conhecimento (Chitolina; Backes; Casagrande, 2021).

Nesse cenário, a mentoria entre pares se configura como uma estratégia direcionada não apenas para as funções de carreira e instrumentais, mas também para os aspectos socioemocionais ou psicossociais. Essa abordagem visa facilitar a compartilhamento de experiências e promoverá a reflexão colaborativa.

Considerando também, a abordagem de Bortoncello *et al.* (2023), que destaca a relevância da experiência compartilhada na formação de aprendizagens quando considerada e refletida dentro do contexto específico da pessoa que a recebe, é crucial envolver-se em um processo contínuo de reflexão sobre a interação entre teoria e prática.

Nesse contexto, é dentro do ambiente escolar que se viabilizam aprendizagens e a troca de ideias e experiências, estabelecendo-se como um autêntico espaço formativo (Bortoncello *et al.*, 2023). Nele, os docentes mobilizam seus conhecimentos e participam de reflexões coletivas, segundo os autores, com o intuito de construir estratégias que os auxiliem a enfrentar os desafios cotidianos.

Dessa forma, em um contexto onde a colaboração e a compartilhamento de conhecimentos são essenciais para guiar as práticas e experiências dos educadores, cria-se um ambiente que os incentiva e os faz sentir-se mais confiantes ao desempenhar suas funções, conforme destacado por Bortoncello *et al.* (2023).

Assim, a fundamentação para a mentoria entre pares de docentes repousa na busca pelo aprendizado mútuo através do compartilhamento de conhecimento. O aprendizado será pensado, tendo em vista os estilos aprendizagem proposto por Kolb (2011): Estilo Convergente/ Pragmático: aprende melhor pensando e realizando; Estilo Acomodador/Ativista: aprende melhor experimentando e realizando; Estilo Assimilador/Teórico: aprende melhor combinando observação e pensamento; e, Estilo Divergente/ Reflexivo: aprende melhor combinando sensações com observações.

Segundo Kolb (2011), o conhecimento dos estilos auxilia no processo de aprendizagem, visto que, quando se força o aprendizado de uma pessoa de uma maneira em desacordo com seu estilo de aprendizagem, o resultado será a redução na eficiência de aprendizagem, visto que alguns podem não ser capazes de aprender sob determinadas circunstâncias. Em resumo, essa proposta de mentoria tem como objetivo promover um ambiente colaborativo que impulse a melhoria do desempenho docente, fomentando a confiança na prática profissional, contribuindo para a construção da identidade profissional e visando alcançar uma maior e aprimorada qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Desenho do programa de mentoria entre pares na formação continuada no Ensino Fundamental I

O desenho de um programa de mentoria entre pares envolve os elementos dispostos a seguir:

1) Tempo: Ano letivo escolar; 2) Local: Formação continuada no contexto de uma organização escolar; 3) Objetivos: dialogar; compartilhar conhecimentos e experiências; trocar e socializar; auxiliar e orientar; melhorar o desempenho na função docente; melhorar o aprendizado do aluno; promover saúde emocional docente; reciprocidade na aprendizagem, ou seja, o aprender mutuamente. 4) Cronograma: encontros presenciais ou online semanais, previamente estabelecidos pelos pares; 5) Organização/guia: recrutamento e seleção (Direção e Coordenação Pedagógica); Identificação dos estilos de aprendizagens (Psicóloga da Instituição); Distribuição dos

pares; e, por fim, treinamento; 6) Participantes – docentes com diferentes níveis de conhecimentos e atuantes no Ensino Fundamental I: (a) docente experiente (a partir de cinco anos de carreira), envolvendo a socialização, colaboração, compartilhamento de experiências e vivências com o intuito de auxiliar o docente em início de carreira, nos desafios, dúvidas e, assim, fazendo parte da construção da identidade profissional, como também dúvidas e dificuldades presentes na atuação docente atual; (b) Docente iniciante (com menos de cinco anos de carreira), onde compartilharão novos conhecimentos, saberes, experiências, estudos, métodos e estratégias atuais disponibilizadas pelas universidades e nas novas especializações, como também dúvidas e dificuldades presentes na atuação docente.

Treinamento

O Processo de treinamento envolve duas fases a considerar: 1) Oferecer treinamento dentro da formação continuada no início do ano letivo; 2) Desenvolver um manual para o programa, contendo os seguintes itens: definições do que é mentoria entre pares sob a perspectiva reversa; benefícios do programa para o desenvolvimento profissional e escolar; importância do compartilhamento do conhecimento para o desenvolvimento eficaz da mentoria; objetivos do programa conforme contexto e realidade escolar; cronograma, organização e desenvolvimento na prática; papéis a desempenhar; e, por fim, orientações em geral (Luiz, 2022; Rolfe, 2006)

Condução do programa de mentoria

Retomando o papel do coordenador, analisado por Souza (2023), ele se destaca como um componente crucial na implementação de estratégias para a educação continuada, especialmente na articulação do processo de aprendizagem. A autora descreve que, no âmbito da capacitação docente contínua, a coordenação pedagógica assume um papel dinâmico, organizando-se de maneira a facilitar a compartilhamento durante essa formação.

Atua, assim, como um agente motivador, que busca aprimorar as práticas pedagógicas na instituição educacional, evidenciando cuidado e discernimento. Considerando essa perspectiva, dado que a coordenação pedagógica mantém um contato mais direto e um acesso mais específico ao conhecimento e à realidade de cada docente do Ensino Fundamental I, caberá a essa coordenação a responsabilidade pela seleção e organização dos pares junto a rotina e calendário pedagógico anual. Assim, a condução do programa ficará a cargo da coordenação pedagógica.

Avaliação do Programa

Ao término de cada semestre, considerando a possibilidade de movimentação devido a novas contratações, será reservado um momento dedicado à avaliação do que foi realizado, abordando avanços, retrocessos e aprendizados adquiridos. A avaliação final será conduzida exclusivamente no encerramento do ano letivo em curso, através de uma reunião pedagógica e feedbacks de todos os pares e demais envolvidos. Durante essa sessão, serão discutidos os resultados obtidos, e serão consideradas possíveis adaptações para o próximo ano letivo. Dessa forma, ajustando-se à realidade da escola, o processo pode ser aprimorado e tornar-se cada vez mais eficaz a cada ano.

Considerações Finais

O presente artigo foi desenvolvido com o intuito de estudar e propor uma mentoria entre pares para a compartilhamento do conhecimento docente na formação continuada de professores

do Ensino Fundamental I. O estudo foi um tanto desafiador devido ao fato de propor uma mentoria que agregasse valor ao contexto educacional, sem exigir um investimento de tempo excessivo, uma vez que este é escasso na rotina docente, mas que ao mesmo tempo aproveitasse a oportunidade de socialização com os colegas de trabalho.

O compartilhamento do conhecimento docente visa ser um ambiente de apoio mútuo, no qual se cria cultura organizacional de aprendizado contínuo, aspecto este, desafiador, tendo em conta a diversidade de contextos, culturas organizacionais e especificidades individuais, mas nem por isso impossível de ser proposto e realizado de forma eficaz e eficiente dentro dos ambientes escolares.

Portanto, a proposição deste modelo de mentoria entre pares como estratégia para o gerenciamento do conhecimento pode tornar o ambiente formativo enriquecedor e colaborativo, fugindo dos tradicionais modelos de formação continuada e, portanto, propício a práticas de indução e desenvolvimento profissional inovadoras. Sendo assim, a estratégia é viável como auxílio para a compartilhamento do conhecimento docente, gerando novos saberes e com condições de impactar positivamente no desenvolvimento docente e na qualidade do ensino em sala de aula.

Algumas possíveis limitações e desafios podem ser destacados na implementação da mentoria entre pares, tais como a indisponibilidade de tempo dos professores devido à carga horária e aos planejamentos que fazem parte da rotina pedagógica, a dificuldade em compartilhar seus conhecimentos e experiências com a mentalidade de serem os únicos detentores desse conhecimento, a rotatividade de profissionais devido a contratações temporárias, entre outros.

No entanto, estratégias como organização de hora atividade para os professores participantes, possibilidade de encontros on-line e um trabalho de divulgação que promova a conscientização sobre a importância e valor do programa para o enfrentamento de dificuldades na carreira, promoção da saúde docente e melhoria da aprendizagem do aluno podem ser consideradas com o intuito de superar limitações e promover o sucesso de iniciativas desta natureza.

Desse modo, a proposta torna-se se uma contribuição social, profissional e organizacional, no âmbito da formação continuada docente, para além da contribuição acadêmica e científica para a área do conhecimento em questão, uma vez que amplia o aprendizado docente e, como resultado, um possível melhor desempenho pessoal e profissional para o contexto educacional, com evidentes repercussões na melhoria do aprendizado dos alunos.

Referências

- Barroso, F. J. R.; David, M. L. S. Formação docente: perspectivas e implicações do compartilhamento de memórias e experiências. *Ensino em Perspectivas*, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8880>. Acesso em: 23 set. 2023.
- Bortoncello, T. D. et al. *Formação continuada de professores: a construção do conhecimento compartilhado em uma escola de São João do Polêsine, RS*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29084>. Acesso em: 1 ago. 2023
- Bortoncello, T. D.; Lima, G. E.; Bolzan, D. P. V. Como os professores aprendem via aprendizagem colaborativa? *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, e14826, 2023. Doi: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14826>
- Brasil. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.
- Brasil. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional De Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2024.
- Bulcão, A. J.; Silva, F. G.; Alves, K. E. C. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. *Ensino em Perspectivas*, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/8870>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- Burns. R. W. *Notes: Five Stages of Acquiring Expertise - Novice to Expert*. University of North Florida. 2023. Disponível em: <https://www.rebeccawestburns.com/my-blog-3/notes/five-stages-of-acquiring-expertise-novice-to-expert>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- Cheng, E. C. K. *Successful Transposition of Lesson Study. A Knowledge Management Perspective*. Springer Briefs In Education. Hong Cong, 2019.
- Chitolina, R. F.; Backes, L.; Casagrande, C. A. A construção do conhecimento pedagógico na formação inicial de professores. *Cadernos Cajuína*, v. 6, n. 2, p. 50-71, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/475>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- Dalkir. K. *Knowledge Management in Theory and Practice*. London: Third Edition, 2017. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780080547367/knowledge-management-theory-practice-kimiz-dalkir>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E. The ethical implications of the five-stage skill-acquisition model. *Bulletin of Science, Technology & Society*, v. 24, n. 3, p. 251-264, 2004. Doi: <https://doi.org/10.1177/0270467604265023>
- Erllich, P. *Mentoria e adesão à atividade física: o caso dos usuários da Academia CHESF*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Faculdade Boa Viagem, Recife, 2010. Disponível em: <http://favip.edu.br/arquivos/562012141840.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- Flores, S. et al. Mentoring in the professional development of teachers related to the planning of their classes, integrating technologies. *SciELO Preprints*, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3942>
- Imbernon, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez editora, 2022.
- Kolb, A. Y. *Inventário de Estilo de Aprendizagem Kolb 4.0*. Boston: Hay Group. 2011.
- Kram, K. E. *Mentoring process at work: developmental relationships in managerial careers*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Yale School of Organization and Management University, Estados Unidos, 1980. Disponível: <https://www.proquest.com/openview/b61497288ff45142743d3212784511cd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- Leite, E.; Silva, B. D.; Lencastre, J. A. Estilos de aprendizagem de professores em formação continuada: indicativo para ambiente híbrido. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, v. 16, n. 31, p. 92-105, 2023. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/84452>. Acesso em: 16 out. 2023.
- Lima, F. A. (org.). *Gestão escolar: reflexões e possibilidades frente aos desafios da aprendizagem*. Campinas Grande: Licuri, 2023. Doi: <https://doi.org/10.58203/Licuri.2072>
- Lima, G. *Formação continuada para a inclusão*. 2022. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Pedagogia] – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8837>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- Lima, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, p. 421-434, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/736VVYw4p3MvtCHNvbnvHrL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- Luiz, M. C. (org.). *Mentoria de diretores de escola: orientações práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Mentoria-de-diretores-de-escola.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

- Maia, H. C. F. N.; Brito, L. M. P.; Neto, M. P. R. Mentoring como facilitador da gestão do conhecimento: um estudo em instituição de educação profissional. *Gestão & Planejamento-G&P*, v. 23, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/6374>. Acesso em: 29 set. 2023.
- Marcinkus Murphy, W. Reverse mentoring at work: Fostering cross generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, v. 51, n. 4, p. 549-573, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1002/hrm.21489>
- Ministry of Education Ontario. *New Teacher Induction Program: Elements of Induction Handbook*. Canadá: OME, 2021. Disponível em: <https://files.ontario.ca/edu-ntip-inductions-manual-en-2022-04-07.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.
- Moran, J. Ampliando as práticas de mentoria na Educação. *Blog Educação Transformadora*, [S. l.], 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/08/mentoria_Moran.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.
- Mullen, C. A.; Klimaitis, C. C. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 1483, n. 1, p. 19-35, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Nóvoa, A. Reinventar a formação docente. In: Carvalho, C. M. N.; Soares, I. B.; Costa, M. L. R. (org.). *Veredas e (re) configurações da formação docente*. Belo Horizonte: Editora UEMG. 2022.
- Parker, L.; Xu, S.; Chi, C. Chinese Preservice Teachers' Perspectives of Mentoring Relationships in an International Learning Partnership. *Journal of Teacher Education*, v. 73, n. 5, p. 525-537, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1177/00224871221108655>
- Pizzolato, D.; Dierickx, K. Reverse mentoring to enhance research integrity climate. *BMC Research Notes*, v. 15, n. 1, p. 209, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1186/s13104-022-06098-w>
- Rolfe, A. *How To Design and Run Your Own Mentoring Program*. Australia: Mentoring Works, 2006. Disponível em: <http://mentoring-works.com/wp-content/uploads/2012/12/How-To-Design-and-Run-Your-Own-Mentoring-Program.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- Santos, A.; Sampaio, B. Programa de mentoria por pares no agrupamento de Escolas Santos Simões. *Práticas de Flexibilidade em Diálogo II*, p. 32, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://aesantossimoes.pt/wp-content/uploads/2021/12/Programa_Mentoria_AE_Santos_Simoes_2020_2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.
- Sousa, L. M. M., et al. A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. *Revista Investigação Enfermagem*, v. 21, p. 17-26, 2017.
- Souza, M. A. R. *O papel do coordenador pedagógico como articulador na formação continuada do professor*. Campinas Grande: Editora Licuri, 2023. Disponível em: <https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/241>. Acesso em: 25 out 2023.
- Unesco. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994.
- Wiig, K. M. *Knowledge Management Foundations*. Arlington: Schema Press, LTD, 1993.
- Xu, S. Introduction--Broadening Teacher Candidates' Horizons: An Introduction to the Teacher Education Reciprocal Learning Program. *Journal of Teaching and Learning*, v. 13, n. 1, p. 1-6, 2019a. Doi: <https://doi.org/10.22329/JTL.V13I1.5987>
- Xu, S. Reciprocal learning in teacher education between Canada and China. *Teachers and Teaching*, v. 25, n. 6, p. 703-729, 2019b. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1659766>
- Zauchner-Studnicka, S. A. A model for reverse-mentoring in education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, v. 11, n. 3, p. 551-558, 2017.

Colaboradores

Todas as autoras colaboraram ativamente na concepção, desenho, análise e interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final do artigo.