



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ENSINO

**RELAÇÕES DE MENTORIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Sarah Patricia Aguiar e Silva Omena

Lajeado, dezembro de 2022

Sarah Patricia Aguiar e Silva Omena

**RELAÇÕES DE MENTORIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Ensino, na área de concentração Alfabetização Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Lajeado, dezembro de 2022

Sarah Patricia Aguiar e Silva Omena

RELAÇÕES DE MENTORIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A Banca examinadora abaixo **APROVOU** a Tese apresentada à Comissão Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Ensino, na área de Alfabetização Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Madalena Dullius
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Membro: Prof.^a. Dr^a. Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Membro: Prof.^a. Dra. Kári Lúcia Forneck
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Membro: Prof.^o. Dr. Patrick Alves Vizzotto
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Membro: Prof.^a. Dra. Geovana Luiza Kliemann
Universidade do Vale do Taquari – Univates

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pelo direcionamento e condução de meus passos durante toda minha vida.

À professora Dra. Maria Madalena Dullius, pelo apoio, ensino, orientação e disponibilidade, os quais possibilitaram a conclusão deste trabalho.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, por ampliar as perspectivas acadêmicas à comunidade.

À Fundação de Apoio à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA pelo apoio financeiro e fomento à pesquisa científica no Maranhão.

Aos professores do programa, pela disponibilidade generosa de suas competências e saberes empenham-se em contribuir com nossa formação.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pela dedicação e compromisso em avaliar a produção deste texto.

Aos colegas doutorandos, que são ao mesmo tempo alunos e professores, aguerridos e desbravadores do conhecimento.

À minha família, por apoiar incondicionalmente o meu esforço.

RESUMO

As transformações da sociedade, as reformas na educação e o caráter multifacetado do próprio conhecimento estabeleceram grandes desafios ao professor, causando impacto na sua vida profissional. Nesse sentido, os maiores desafios para o docente ainda são o fazer pedagógico, a construção do ser professor e o compartilhamento de saberes e fraquezas demonstrando as diferentes concepções de aprendizagem docente em relação aos saberes da profissão. Diante desse cenário, o mentoring se apresenta como uma alternativa a ser considerada para o enriquecimento da prática pedagógica, na perspectiva do trabalho colaborativo, mediante o compartilhamento de conhecimentos e a promoção de aprimoramento pessoal e profissional. Assim, o objetivo geral deste estudo foi investigar como as relações de mentoria podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Especificamente, buscou-se conhecer as dificuldades vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica, mentorar propostas pedagógicas de professores com foco no desenvolvimento profissional e verificar a influência e o impacto da relação de mentoria na prática pedagógica. A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa, com procedimento exploratório-descritivo e método de investigação que se aproxima de uma pesquisa participante, tendo como sujeito pesquisado um professor do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA - Campus São José de Ribamar. A coleta de dados foi realizada durante o processo de mentoring com o professor selecionado, que foi acompanhado e orientado nas suas práticas pedagógicas durante dois semestres. Para tanto, foi utilizado o diário de bordo para registro de dificuldades, expectativas, percepções e evolução do participante. A análise dos dados foi realizada sobre os discursos registrados nos diários de bordo e nas manifestações orais do professor nos encontros virtuais, mediante análise descritiva interpretativa. Os resultados demonstraram que as relações de mentoria geram impactos positivos na prática de professores por meio do estímulo à reflexão, à criatividade e a inovação, impulsiona o aprendizado docente através do aprender a aprender, promove o desenvolvimento profissional docente mediante a restauração de sua identidade profissional, do compartilhamento de saberes e da interação social, e ainda fortalece o coletivo profissional.

Palavras-chave: Mentoria; Aprendizagem de professores; Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

The changes in Society, educational reforms and the multifaceted character of self knowledge have established big challenges to teachers and professors, having a big impact in their professional life. In that way, the biggest challenges for professors still are the pedagogic doing, construction of the teacher-being and knowledge and weakness sharing, showing different conceptions of professor knowledge regarding profession knowledge. Facing this scenario, the mentoring shows up as an alternative to be improving the pedagogic practice enrichment, on a collaborative work perspective, through knowledge sharing and the promotion of personal and professional enhancement. Thus, the main goal of this study is to investigate how mentoring relationships can contribute for the professional development of professors. Specifically, looking to understand the difficulties faced by professor on the development of its pedagogic practice, mentoring pedagogic proposals of professors focusing on professional development and verifying the influence and impact between the mentoring relationship in pedagogic practice. The methodology used in this paper had qualitative approach, with descriptive-exploratory procedures and investigation methods that resembles a participant research, the one professor who took part in the survey are both from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA), both from the Structuring Teacher Core (NDE). The data gathering was made during the mentoring process with the selected professor, which have been accompanied and guided on their pedagogic practices for two semesters. Therefore, the logbook was used to register the obstacles, expectations, perceptions and evolution of participant. The data analysis was made over the registered speeches on the logbook and oral manifestations of professor in virtual meetings, the interpretation was done through of the interpretive descriptive analysis. The results show that mentorship relationships generate positive impacts in the teaching practice in general, by stimulating reflection, creativity and innovation, boosting the teaching learning through the learning to learn, promotes the professional teaching development through the restoration of its professional identity, knowledge sharing, social interaction and strengthening the professional collective.

Keywords: Mentorship; Teacher learning; Teacher professional development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores e mudanças educacionais.....	27
Quadro 2 – Modelos de professor.....	30
Quadro 3 – Dimensões da profissionalidade docente.....	32
Quadro 4 – Eixos da formação continuada.....	38
Quadro 5 - Dimensões da mentoria.....	51
Quadro 6 - Fases do desenvolvimento da mentoria.....	51
Quadro 7 - Etapas de implementação do mentoring.....	52
Quadro 8 - Composição do estado da arte	57
Quadro 9 – Conceitos-chave	80
Quadro 10 - Cruzamento das fases de mentoria com as dimensões da profissionalidade docente.....	82
Quadro 11 - Programa de mentoria.....	82
Quadro 12 - Questões norteadoras.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Elementos principais da Formação Continuada de professores.....	109
---	-----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Tecnologia
COVID-19	Corona Virus Disease
DE	Dedicação Exclusiva
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)	27
2.1 Dimensão da profissionalidade docente.....	27
2.2 Paradigmas da formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.	34
2.3 Aprendizagem profissional de professores.....	40
3 RELAÇÕES DE MENTORIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	44
3.1 Mentoring na formação continuada de professores	44
4 REVISÃO DE LITERATURA	556
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
5.1 Caracterização da Pesquisa	73
5.2 Campo e sujeitos de Pesquisa	75
5.3 Coleta e análise de dados	77
5.4 Práticas de intervenção	80
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
6.1 Descrição do processo de <i>mentoring</i>	85
6.1.1 Iniciação	85
6.1.2 Cultivação	92
6.1.3 Separação	103
6.1.4 Redefinição	105
6.2 O desenvolvimento profissional docente	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Termo de Anuência	130
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	131

“A educação, se bem compreendida, é a chave do progresso moral”

Allan Kardec

1 INTRODUÇÃO

Diante das transformações da sociedade, das reformas na educação e do caráter multifacetado do próprio conhecimento, grandes desafios surgem para o professor, causando impacto na sua vida profissional e exigindo-lhe respostas rápidas e complexas. Embora as formas de reprodução de comportamento não se configurem como algo negativo, em razão da tentativa de aprimoramento de práticas convencionais, ainda assim persistem, evidenciando a dificuldade em desenvolver as ações de sala de aula, o desapego pelo conhecimento, a miopia em relação à própria identidade docente e o incipiente desenvolvimento profissional.

Nas últimas décadas, tais mudanças “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional” (Day, 2001 p.21), instigando nos ambientes educacionais um novo olhar sobre a prática docente, uma vez que urge a necessidade de um trabalho docente mais qualificado, focado, essencialmente, no desenvolvimento profissional com “ênfase na colaboração e cooperação entre os professores e outros responsáveis legais da educação (Day e Sachs, 2004 p. 7)”, além da reflexão sobre a própria prática.

Considerando que o ofício docente está ancorado na construção social de suas ações e na configuração de seus saberes advindos das influências familiares e sociais de sua trajetória de vida, ele se potencializa pela incorporação de atitudes, conceitos, comportamentos e valores somados à sua *práxis* individual (VASQUEZ, 2011).

Entretanto, é preciso considerar que a dificuldade de permanecer na profissão docente envolve muitos fatores que são implicados por baixos salários, precariedade no reconhecimento e dos recursos, pouco investimento em infraestrutura, dentre outros aspectos fragilizadores da licenciatura. Porém, aspectos emergentes trazem à tona problemáticas relacionadas à manutenção do trabalho docente, como atualização constante do currículo, ampliação dos conhecimentos e formações científicas e maior envolvimento junto às problemáticas educacionais e muito relevantes, portanto, para a prática de um ensino que propõe uma educação de maior qualidade. A formação e profissionalização docente coloca em destaque a importância da constituição de um coletivo no âmbito escolar que favoreça a reflexão sobre a prática e o diálogo sobre experiências didáticas, bem ou mal sucedidas.

Nesse sentido, os maiores desafios para o docente ainda são o fazer pedagógico, a construção do ser professor e o compartilhamento de saberes e fraquezas demonstrando as diferentes concepções de aprendizagem docente em relação aos saberes da profissão. É importante destacar que a necessidade de um novo olhar sobre o indivíduo, o ensino, a

aprendizagem e o conhecimento são imprescindíveis para reconfigurar o papel dos agentes da mediação pedagógica, a fim de que o docente incorpore atitudes de facilitador e motivador da aprendizagem.

Todavia, os professores somente poderão concretizar essa tarefa se tiverem um desempenho proativo, inovador, colaborativo e profissional, tendo em vista que apenas estratégias de ensino são insuficientes para a execução das demandas pertinentes à cena da sala de aula. É necessário que o professor repense seu desempenho nos processos de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, essa tese surgiu a partir das experiências e inquietações dessa professora-pesquisadora em variados estabelecimentos de ensino, nos diferentes níveis escolares, do fundamental ao superior, transitando em diversas disciplinas dada a larga participação em cursos regulares e profissionalizantes, técnicos, tecnólogos e bacharelados de diferentes áreas de formação.

Considerando o início das minhas¹ atividades docentes, quando ainda acadêmica do curso de Administração, os cenários encontrados eram de profissionais preocupados em cumprir carga horária e transmitir conteúdo reproduzindo posturas técnicas somente para acatar o sistema educacional vigente, demonstrando comportamentos que representam a imagem do professor detentor do saber, que não reflete sobre sua prática e teme ser contestado, com dificuldades para aproximar teoria e prática, sem criatividade para contextualizar as temáticas e, por vezes, privado de habilidades sócio interativas.

Então, a partir do mestrado, venho estudando sobre o trabalho docente dentro de uma perspectiva **extrínseca** relacionada ao impacto que as relações capitalistas e os modelos de gestão geraram às condições de trabalho e para a imagem do professor. No entanto, uma situação aparentemente curiosa me despertou reflexões sobre os aspectos **intrínsecos** relativos ao desempenho do professor na própria atividade de ensinar.

Enquanto participava de um plantão pedagógico², um professor da área das ciências exatas me relatou estar com grande dificuldade em trabalhar sua própria disciplina a fim de torná-la mais atrativa e interessante, para os alunos. A sua angústia também recaía sobre o olhar observador que nutria sobre a atuação dos colegas com relação à forma como conduziam as suas aulas, e constatou que a maioria deles também apresentavam uma certa indigência no seu

¹ Como a referência é pessoal, relativa à autora da tese, ela é escrita em primeira pessoa.

² Momento reservado aos professores para o diálogo e revisão de atitudes, notas e conteúdos trabalhados em sala de aula.

desempenho, embora fossem professores com muitos anos de profissão e formação acadêmica em cursos de licenciatura ou bacharelado.

A declaração desse colega e professor, despertou-me a atenção sobre a importância de refletir a própria prática para melhorar o seu desempenho profissional. Após relatar sua inquietação, concluiu perguntando como poderia conduzir suas atividades de modo interativo, desenvolvendo seu conteúdo com criatividade e fomentando espírito colaborativo na sala de aula. Pediu-me que falasse sobre a minha experiência em sala de aula e de que forma eu conduzia as atividades, uma vez que ele também me observava e dizia perceber uma certa “tranquilidade” no meu proceder docente.

Então, relatei-lhe que buscava incorporar às atividades e conteúdos trabalhados em sala de aula elementos que despertam interesse, raciocínio, relevância e desafio aos alunos para que os processos de ensino e de aprendizagem fossem instigantes, além de fomentar competências diversas, relacionadas ao contexto apresentado, utilizando para tal, diferentes metodologias e recursos como brincadeiras, jogos, teatro, cinema, feiras, entre outros.

A partir desta conversa, passei a observar meus colegas professores durante os intervalos de aula, em relação ao exercício laboral e os recursos utilizados por eles. Nesse sentido, o escopo deste estudo partiu da observação do comportamento de professores quanto ao seu desempenho em sala de aula, bem como os discursos relativos às suas ações e dificuldades, sendo possível perceber, de antemão, o esforço hercúleo que a grande maioria dos docentes fazem para desempenhar seu trabalho, mesmo com minguados recursos e poucos conhecimentos sobre estratégias e metodologias.

É importante frisar que os professores com titulação de bacharel, ao iniciarem a sua carreira na docência sem nenhuma preparação prévia formal ou curso específico de licenciatura, chegam à sala de aula apenas guiados por “dicas” ou sugestões de colegas também professores e a convicção pessoal de que conseguem enfrentar tamanho desafio. Nesse sentido, Pimenta (2002) afirma que, na grande maioria das instituições de ensino superior ainda predomina o despreparo dos professores em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, embora estes profissionais sejam especialistas nas suas áreas de formação.

De maneira oposta, existem também aqueles docentes que, embora possuindo formação ou licenciatura que lhe garante o alicerce da atividade docente, dividem seu tempo com outras aspirações e vivências profissionais, construindo diferentes níveis de comprometimento e dedicação junto às instituições de ensino contribuindo, assim, para uma baixa profissionalidade.

Desse modo, é possível vislumbrar que, no decorrer da atividade docente, o professor com ou sem formação pedagógica vai construindo sua própria identidade, uma vez que o

desenvolvimento profissional docente é constituído de experiência, dedicação e interesse através da mudança de concepções engessadas, do estímulo à colaboração e à criatividade, do pensamento crítico e inovador, corroborando Lopes (2012), quando declara que “se trata de estimular formas novas de pensar e de experimentar o caminho da criação e da inovação, fortalecido na própria experiência prática, ao interagir com problemas, situações e pessoas” (p. 24).

Logo, é possível afirmar que a emancipação do comportamento docente está ancorada no processo de desenvolvimento profissional, que requer uma formação continuada robustecida pela capacidade de incorporar competências para desenvolver e estimular novos comportamentos. Freire (1996) atesta que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental na formação permanente de professores, em razão de possibilitar a busca contínua de estratégias e metodologias necessárias para o processo de aprender e de ensinar, já que a transformação de conhecimento acontece por meio dele.

Nessa direção, o *mentoring* se apresenta como uma alternativa a ser considerada para o enriquecimento da prática pedagógica, uma vez que abre uma frente para novas perspectivas para o trabalho colaborativo e a formação de professores, possibilitando a busca contínua de estratégias e metodologias necessárias para atualização constante dos professores em busca de novos conhecimentos, tendo em vista que incentiva a (re)construção de saberes a partir de uma prática já consolidada pelo docente, promovendo seu aprimoramento pessoal e profissional.

Na perspectiva da necessidade de atualização constante, as relações de mentoria criam oportunidades para qualificação docente com o fim de suprir as demandas pedagógicas atuais, uma vez que *mentoring* é uma relação que se estabelece entre pessoas que orientam o caminhar profissional e aqueles que se dispõem a transformar sua trajetória através da construção de novos conhecimentos, visando estimular o desenvolvimento e o aprimoramento de conhecimentos no qual se possui menor experiência, fomentando o surgimento de novas ideias e estratégias orientadas para uma visão crítica e contextualizada do conhecimento, das estruturas e da cultura de ensino (AMADO, 2007; 2015).

Segundo a autora, o *mentoring* é um recurso muito utilizado na formação de professores em países como Portugal, Estados Unidos da América, Inglaterra, Noruega, Israel, entre outros, uma vez que promove bons resultados com sua aplicação e proporciona ambiente de integração e apoio ao docente para que exponha suas inquietações e dificuldades. Sundli (2007) afirma que, além de promover o desenvolvimento das capacidades individuais, maximizando o potencial profissional e pessoal dos professores, também auxilia no aprimoramento do relacionamento interpessoal e na gestão das situações da sala de aula.

Por esse viés, é possível abarcar a contribuição desse estudo, cuja relevância está no fato de demonstrar o valor que o *mentoring* representa para as relações pessoais e profissionais dos professores, auxiliando na mediação pedagógica e na interação entre o indivíduo, seus pares e o meio sociocultural no qual está inserido.

Logo, o desafio está posto aos professores para que acolham essa possibilidade de aprendizagem com a finalidade de mobilizar esforços para trazer inovação e qualidade ao seu fazer pedagógico, ancorados na própria experiência prática. Diante desse fato, torna-se importante responder ao problema de pesquisa: **como as relações de mentoria podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente?**

Destarte, o objeto desse estudo é o *mentoring*, ou melhor, as relações de mentoria, cuja abordagem estabelece relação com a prática docente para auxiliar no seu desenvolvimento profissional. A pesquisa teve abordagem qualitativa, com procedimento exploratório-descritivo e método de investigação que se aproxima dos moldes de uma pesquisa participante, tendo como sujeitos pesquisados dois professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA - Campus São José de Ribamar.

O objetivo geral deste estudo é, portanto, investigar como as relações de mentoria podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Especificamente, buscou-se:

- a) conhecer as dificuldades vivenciadas pelos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica no IFMA – Campus São José de Ribamar;
- b) mentorar propostas pedagógicas de professores com foco no desenvolvimento profissional;
- c) verificar a influência e o impacto da relação de mentoria na prática pedagógica.

Visando a uma melhor compreensão, esta tese foi organizada em **sete capítulos**. O primeiro corresponde à introdução, que apresenta a abordagem das temáticas relacionadas ao problema de pesquisa, a justificativa ou motivação do estudo, os objetivos e a estruturação deste trabalho. O segundo capítulo traz uma discussão teórica a respeito do desenvolvimento profissional docente (DPD), destacando a dimensão da profissionalidade docente e os paradigmas da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente.

No terceiro capítulo, esse estudo envereda pelo universo das relações de mentoria, elucidando sobre essa importante ferramenta para formação continuada de professores, oferecendo conceitos, características, tipos e formas de implantação, além de abordar um aspecto relevante dessa relação, chamado de *peer mentoring*, ou mentoria entre pares.

Na sequência, o quarto capítulo traz o estado da arte, evidenciando o mapeamento realizado na busca por referenciais teóricos, as plataformas de pesquisa visitadas, as leituras realizadas e todas as ideias extraídas de artigos, dissertações e teses. Em seguida, no quinto capítulo, aparecem os procedimentos metodológicos descrevendo toda a sistemática utilizada na pesquisa, sua caracterização, contexto e sujeitos pesquisados, como também a coleta de dados e as práticas de intervenção.

No sexto capítulo, apresentam-se a análise e a discussão dos resultados com o diagnóstico de todo o panorama estudado convergindo a teoria subsidiada pelos autores e a prática realizada durante a intervenção no universo pesquisado. E, ao final, no sétimo capítulo são discorridas as considerações finais, seguida pelas referências bibliográficas e os apêndices.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)

Este capítulo apresenta a trajetória teórica que orientou esse estudo. Inicialmente, a abordagem é sobre a dimensão da profissionalidade docente, o surgimento do termo e as argumentações acerca do tema, como conceito, importância e polissemia. No tópico seguinte, o enfoque é sobre o paradigma da formação continuada e o desenvolvimento profissional docente com ênfase nas acepções de cada um e suas interrelações, como também a importância da resignificação dessa atividade.

2.1 Dimensão da profissionalidade docente

Diante do contexto social contemporâneo em que emergem mudanças políticas, econômicas e tecnológicas que impactam diretamente sobre o ensino, as expectativas da sociedade recaem sobre o papel dos professores suscitando uma incerteza a respeito de suas funções. Esteve (2009) afirma que é exigido do docente um comportamento proativo diante desse cenário, mas sua formação não oferece suporte para tamanha correspondência.

O autor aponta que é necessário manter o entusiasmo pela profissão e se adaptar às demandas educacionais. Para isso, ele apresenta dez indicadores que expõem as mudanças na educação dos **últimos anos**, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Indicadores e mudanças educacionais

INDICADORES	MUDANÇAS EDUCACIONAIS
Novas responsabilidades para o professor	O professor tem de ser facilitador/problematizador da aprendizagem, organizador do trabalho, além de atender ao ensino, cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo de seus alunos, da integração social etc.
Redução das atribuições familiares	Com a redução das responsabilidades da família sobre suas funções educativas, tal tarefa tem sido atribuída quase exclusivamente ao professor.
Domínio da internet e dos meios de comunicação	O professor precisa incorporar à sua dinâmica de trabalho conhecimentos tecnológicos, uma vez que os estudantes acompanham os avanços da comunicação e da informação com muito mais propriedade.
Adoção de diferentes modelos educativos na sociedade plural	Mudanças no entendimento, na prática e na gestão pedagógica das aulas, de modo a desenvolver uma educação que atenda à diversidade de aspectos culturais presentes numa mesma sala.
Acolhimento à diversificação da sociedade	Atendimento às determinações provenientes das novas legislações que surgem em resposta às demandas da própria pluriculturalidade.

Mudança no status social e econômico da profissão docente.	A mudança na rentabilidade social da educação, em que professores não possuem mais o <i>status</i> social que existia no passado.
O juízo social do professor e a crítica generalizada ao sistema de ensino	No passado, os pais e a sociedade, em geral, apoiavam os professores em relação às dificuldades do processo educativo, atualmente defendem os alunos/filhos.
A consideração social do professor na sociedade materialista como uma questão ideológica	A desconsideração salarial e a desvalorização profissional reverberam na construção de uma identidade profissional docente, tanto por outros sujeitos sociais como pelo próprio professor.
Revisão dos conteúdos curriculares em face do avanço das ciências e da variação das demandas sociais	Atualização teórica e metodológica do professor sobre as inovações científicas por que passa o conteúdo em sua própria área e nas interfaces com as diferentes áreas do conhecimento científico.
Autoridade e disciplina na relação educativa.	O professor era considerado o detentor de todo o poder dentro da sala de aula. Atualmente a situação se inverteu e em alguns contextos escolares existem muitos conflitos com alunos, agressões verbais e físicas.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Esteve (2009).

Esses indicadores exercem forte impacto no trabalho, na carreira e na qualidade da educação, sendo observados, segundo o autor, tanto no contexto europeu como também no Brasil. Nesse cenário, a construção de experiências inovadoras e práticas articuladas com os desafios atuais reivindicam atitudes colaborativas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

O aparecimento do conceito de profissionalidade docente surgiu a partir dos anos 1990 nas pesquisas sobre trabalho docente, cuja intenção foi ampliar a compreensão sobre a atividade do professor articulando os termos profissionalidade e profissionalização. Porém, Ambrosetti e Almeida (2009), estabeleceram uma conexão entre o conceito de profissionalidade docente e os contextos envolvidos na constituição do ser professor, que inicia na escolarização básica, atravessa a formação profissional e atinge a organização escolar onde ele exerce sua profissão.

Nessa pesquisa, as autoras buscaram compreender as relações entre o sujeito e a instituição no processo de tornar-se professor. Elas ressaltam o fortalecimento da ideia de pertencimento ao coletivo e o incentivo às novas formas de organização da profissão docente, que se tornam medidas de combate a não profissionalidade. Reconhecem ainda que a constituição da profissionalidade docente está ancorada nas relações e situações cotidianas das instituições escolares, que devem estimular os professores a compartilharem reflexões e se sustentarem mutuamente para o desenvolvimento do seu trabalho.

[...] A ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Aponta, também, para a importância dos contextos e situações de trabalho e para o reconhecimento da organização escolar como espaço fundamental na constituição da profissionalidade docente. (AMBROSETTI E ALMEIDA, 2009 p.595).

Para Contreras (2012), a profissão docente está intimamente ligada às condições sociopolíticas, em razão do seu valor e importância sociocultural. O autor considera que a profissionalidade docente está ligada tanto ao desempenho, valores e intenções envolvidos no processo de ensinar, quanto aos objetivos que se pretende atingir no exercício da profissão. Desse modo, as qualidades profissionais estão ancoradas na forma como o professor concebe o ensino.

Ele define três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral está relacionada ao compromisso com a ética profissional, seu desenvolvimento e reconhecimento do valor do aluno, cujo reflexo é projetado nas decisões que o professor toma a respeito da sua prática. Já o compromisso com a comunidade é relativo à possibilidade de equacionar as expectativas sociais em relação ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. E, por fim, a competência profissional refere-se aos recursos intelectuais utilizados na construção de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino.

Gimeno Sacristán (1995) afirma que o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar seu conhecimento e/ou experiência para se desenvolver. Para o autor, é preciso recuperar a ideia do professor “artesão”, aquele que sabe fazer e realizar sua prática em contextos reais, cuja profissionalidade está na relação dialética entre a prática e o conhecimento capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas.

Nesse sentido, **a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer** do professor, traduzidos pela ação de ensinar, mediar as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades. Além disso, a profissionalidade e a formação estão imbricadas à medida em que proporcionam técnicas e conteúdo, promovem mudanças pedagógicas e conduzem o aperfeiçoamento dos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Já Roldão (2008) entende que **a profissionalização abrange a formação inicial, que termina com a certificação da profissão docente**. Ela conceitua a **profissionalidade como um processo progressivo de construção profissional realizado ao longo de toda a vida do professor**. Segundo a autora, existem quatro elementos fundamentais da profissionalidade em permanente reconstrução, a saber: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo.

A especificidade da função docente refere-se à identificação de sua natureza singular, utilidade e reconhecimento social. O saber específico (ou profissional) é o domínio de um saber próprio e profissional que nem todos possuem. O poder de decisão diz respeito ao controle e à autonomia sobre a atividade atrelados à responsabilidade social e pública e, por fim, o pertencimento a um corpo coletivo, que é alusivo a um coletivo profissional com status, credibilidade e domínio do saber que produz e desenvolve, sendo principalmente reconhecido por todos que atuam na docência.

Para a autora, o ponto de vulnerabilidade está no saber específico, uma vez que o professor não deve acreditar ser o detentor exclusivo de um conhecimento, mas incorporar atitude de mediador do saber, o que evidencia a função primordial do professor e reforça seu nível de profissionalidade. É preciso entender que a função de ensinar vai além do ato de distribuir conteúdo.

Ao considerar a importância da profissionalidade docente, Morgado (2011) destaca que seu conceito está ligado à ideia de desenvolvimento profissional, referindo-se a uma construção profissional progressiva e contínua, ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e prolonga-se por toda a carreira.

Os autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) acrescentam que o termo profissão é polissêmico, ou seja, tem significados conforme o contexto em que é empregado, o país, o referencial teórico, o momento histórico etc. Para eles, a profissionalidade é um processo de aquisição de conhecimentos necessários para o desempenho profissional. No caso do professor, os saberes pedagógicos e disciplinares é que caracterizam o trabalho docente, distinguindo sua forma de atuar, pensar e fazer escolhas. Segundo afirmam esses autores, existem quatro modelos de professor, cujos conceitos estão postos no Quadro 2.

Quadro 2: Modelos de Professor

MODELOS			
IMPROVISADO	ARTESÃO	TÉCNICO	PROFISSIONAL
- Surgiu na antiguidade e se manteve até século XV; - Qualquer pessoa podia ser professor; - Ensino não formalizado; - Público restrito e conteúdos específicos.	- Aparece até séc. XX; - Influência da reforma protestante e contrarreforma católica; - Elevado número de escolas e de público; - Professores na; figura dos padres (jesuítas); - Igreja responsável pelo ensino; - Professor como artesão, criador das regras de trabalho, dos códigos de conduta, regulamentação do conteúdo, controle da sala, conhecimento do método e das estratégias para ensinar;	- Final do séc. XIX e início do séc. XX; - Movimento da Escola Nova; - Pedagogia nova com apoio na psicologia; - Racionalidade científica; - Formação descontextualizada; - Falta de domínio da realidade escolar; - Distância entre trabalho prático e o trabalho acadêmico (formação fragmentada); - Impossibilidade de execução de programa concebido por outros.	- A partir dos anos 1980; - Profissionalização no campo da formação e institucionalizada nas políticas educacionais; - Professor como profissional da educação; - Tendência na Europa e nas Américas (Norte e Sul) - Definem os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

Fonte: Adaptado pela autora. Baseado em Ramalho, Nuñez, Gauthier, (2004).

Na diferenciação dos perfis docentes, como mostrado no Quadro 2, é possível perceber a evolução do comportamento desse profissional ao longo do tempo, influenciado principalmente pelo contexto social, político e econômico de cada época. Entretanto, é importante registrar que os professores de hoje manifestam nos seus comportamentos o somatório de cada um desses modelos.

Segundo Gorzoni (2016), a profissionalização é um processo socializador de construção das características da profissão, baseada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social, tendo os saberes como referências para a ação consciente e ética. A formação inicial é o começo da trajetória laboral rumo ao desenvolvimento profissional, que é resultado da conjugação entre fatores ambientais e construção pessoal.

A profissionalização requer a utilização de estratégias para qualificar a profissão e esforço para ser alcançada pelos docentes, cuja dialética de construção de identidade e reconhecimento social é composta por **aspectos internos (profissionalidade) e aspectos externos (profissionalismo ou professionismo)**. O profissionalismo está relacionado com os enfrentamentos pelo reconhecimento social (status), participação e prestígio para a construção da profissão por parte dos professores. Já a profissionalidade é o processo de aquisição dos

conhecimentos necessários (saberes pedagógicos e disciplinares) ao desempenho de suas atividades (GORZONI, 2016).

Nesse sentido, tanto o profissionalismo quanto a profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional que estabelece uma interrelação correspondente entre o desenvolvimento individual e o do grupo profissional, resultando em autonomia. Entretanto, a massificação do ensino, a interferência constante do Estado, dos especialistas, dos gestores e da sociedade no trabalho dos professores são elementos que afetam diretamente no processo de profissionalização da docência.

André e Placco (2007), estudando os processos de constituição da profissionalidade de professores para compreender as práticas de formação e a atuação docente em sua complexidade, conceituam quatro dimensões interrelacionadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Dimensões da profissionalidade docente

DIMENSÕES			
SUBJETIVA	INSTITUCIONAL	PEDAGÓGICA	SOCIOCULTURAL
Abrange a história de cada professor e suas formas de representação no cotidiano escolar, tais como valores, sentidos, significados, modo de agir, modo de se posicionar, etc	Abrange os aspectos que envolvem os processos formativos e as práticas escolares;	Abrange situações de ensino e relação professor-aluno-conhecimento;	Abrange o contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, os determinantes macroestruturais da prática educativa.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de André e Placo (2007)

Para as autoras, as práticas e as concepções dos professores se baseiam em diversas fontes de saberes, construídas ao longo de suas histórias de vida pessoal e profissional permeadas pela cultura e identidade grupal, com reflexos em suas ações e pensamentos. Elas afirmam que,

Pensar em profissionalidade significa buscar aquilo que é específico da profissão, ou seja, conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor, o diretor, o coordenador. A constituição da profissionalidade pressupõe a constituição de uma identidade profissional que vai sendo forjada na medida em que esses profissionais se situam e agem em seu contexto de trabalho, identidade essa que é constantemente afetada por esse contexto, num dinâmico processo de mútua influência. A profissionalidade não é dada, é desenvolvida e a profissionalização a ela associada tem que ser conquistada [...]. (ANDRÉ E PLACO, 2007 p.341)

Nóvoa (2011) reforça que a necessidade do desenvolvimento profissional e da aprendizagem dos docentes valorizam a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, o papel reflexivo do professor e a importância das culturas colaborativas, através do trabalho de equipe. Tais fatores revelam, também, as novas dimensões do desenvolvimento profissional docente, provocando uma reconfiguração do desempenho do professor.

A respeito disso, Borges (2007, p. 370-371) considera que uma “cultura de colaboração profissional é aquela em que tudo, o bom, o mau, a incerteza, a certeza, se partilham, são discutidos, em que se procura o apoio e a ajuda necessários para aprender”. Quando os professores trabalham colaborativamente, eles adquirem maior compreensão sobre as complexas situações que ocorrem na escola e na sala de aula. Para o autor, a cultura profissional docente constitui-se “através da partilha dos hábitos de trabalho que se desenvolvem no estabelecimento escolar, no grupo de professores, na adesão aos valores, às crenças, aos objetivos e princípios definidos, no apoio e no enquadramento social” (p. 349).

Libâneo (2015) também explica os conceitos de profissionalização e profissionalismo, em que o primeiro se refere às condições para exercer a profissão com qualidade: formação inicial e continuada; remuneração compatível; recursos físicos e materiais; ambiente; clima de trabalho e práticas de organização e gestão. O segundo está relacionado ao comportamento ético e à atitude política, assim como desempenho responsável e comprometido com a profissão.

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. (LIBÂNEO, 2015, p. 69)

No que se refere à designação do professor dentro do seu universo laboral, foi publicada no Brasil a Emenda Constitucional n.º 53/2006 que confere ao professor da educação básica o status de “profissional da educação” e o insere na categoria de trabalhador da educação. Atendendo a esta determinação constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, por meio da Lei, n.º 12.014/2009, art. 61, estabeleceu os critérios que deverão ser considerados para definir a inserção do professor na categoria de profissional da educação, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração,

planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009)

Por fim, analisando sob o ponto de vista dos critérios básicos apresentados para regular a profissão docente, a construção dessa nova identidade para o professor ainda demanda impasses e questionamentos. Na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, o termo utilizado é “profissional da educação”, enquanto na Emenda Constitucional nº 53/2006, aparece também a expressão “profissional do magistério”. Já na LDBEN nº 9 394/1996, fica evidente a indefinição da profissão: ora o texto se refere à formação docente, ora ao profissional da educação e ora ao profissional do magistério. E, ainda, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a inexatidão é predominante, uma vez que o texto se refere ao professor como docente, profissional da educação e profissional do magistério.

2.2 Paradigmas da formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

O processo de formação docente é um exercício dinâmico, que resulta no próprio desenvolvimento profissional, cuja natureza requer tempo e estratégias voltadas para o sujeito em transformação, nesse caso, o professor. Segundo Marcelo (2009, p. 10), “o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”.

Desta forma, o desenvolvimento profissional docente se constitui como um processo constante de maturação do ser professor, contribuindo para o incremento das suas competências e mantendo vivo o seu interesse em desempenhar o seu papel profissional. Para Marcelo (2009), o exercício docente é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. Essa construção do “eu profissional”, segundo o autor, perpassa pela prática docente, uma vez que

integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009 p. 11).

Para dar conta de uma ação com tamanha complexidade, é necessário conhecimento, habilidades e atitudes que fazem parte de um conjunto de expertises, ou melhor, de saberes que permitem aos professores realizarem o ofício de ensinar. Para Tardif (2014), esses saberes são

um conjunto de conhecimentos oriundos de diversas fontes como os livros didáticos, os programas escolares, os conteúdos estudados, a experiência e outros, cuja classificação apresenta quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Segundo o autor, os **saberes profissionais** são aqueles adquiridos na formação inicial ou continuada dos professores. Eles estão ancorados nas ciências, na cultura e no conhecimento pedagógico relacionado às técnicas e métodos, além de serem transmitidos durante a formação. Já os saberes disciplinares estão relacionados aos diversos campos do conhecimento e são provenientes das disciplinas das áreas de formação.

Os **saberes curriculares** estão ligados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e transmitidos aos estudantes, apresentados sob forma de programas escolares e dos quais professores se apropriam durante sua carreira. E por fim, os **saberes experienciais** são os que surgem da própria ação pedagógica dos professores, construídos a partir de situações específicas do cotidiano escolar que, nas palavras de Tardif (2014), "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" (p. 39).

Todavia, para exercer a docência nessa nova realidade social é necessário atualização constante do processo de formação, o que impacta diretamente na identidade docente. O termo identidade tem origem latina e significa igualdade e continuidade. É um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal e possibilita a construção, a desconstrução e a reconstrução de algo que produz sentido ao trabalho realizado. Ela não se restringe a individualização e é construída a partir do significado social da profissão. Logo, se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor for apenas assegurar sua sobrevivência ou seus interesses profissionais, haverá uma ruptura no significado social da sua ação, descaracterizando a prática educativa.

Considerando que a perspectiva de construção da identidade docente seja um processo vinculado às significações e (re) significações sociais que o indivíduo produz no contexto em que está inserido, estas passam a ser vistas de forma humanizada. Pimenta (1997), salienta que

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de uma significação social da profissão, da revisão constante do significado social da profissão, da revisão das tradições. Mas também de reafirmações de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto e das teorias e as práticas, da análise sistemática à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida do ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos. (PIMENTA, 1997 p. 19)

Especificamente, sobre a identidade profissional dos professores, Garcia, Hypólito e Vieira (2005), compreendem como:

(...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...). (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 54-55)

Mobilizar os saberes oriundos da experiência é mediar o processo de construção de identidade dos professores. Logo, ser professor no século XXI requer considerar a velocidade de transformação do conhecimento, exigindo do docente um esforço redobrado para continuar a aprender.

Nessa direção, o processo de formação continuada pressupõe um conjunto de “ações formativas deliberadamente organizadas das quais participam os professores posteriormente à sua formação inicial” (NUNES, 2001 p. 370). Ao se comparar esse processo com uma ação de treinamento, extingue-se sua primordial finalidade, que é a reflexão sobre a prática e o próprio sentido de desenvolvimento.

Marcelo (2009) informa que existem três categorias de experiência docente: a pessoal, a baseada em conhecimento formal e a escolar ou de sala de aula. A primeira refere-se à visão de mundo do professor, sua história de vida e representações. A segunda está ligada ao seu aprendizado que viabiliza a tarefa de ensinar e a última é relativa à sua trajetória de estudante, que o faz idealizar a atividade de ensinar.

Para esse autor, o desenvolvimento profissional e mudança estão intimamente relacionados, uma vez que este deve promover o crescimento dos professores como profissionais e pessoas, sendo necessário questionar se a formação continuada oferecida propicia tais mudanças.

Já Imbernón (2010) acredita que a formação de professores é um plano sistemático, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigativa e de gestão. Para ele, chegar a esse nível de desenvolvimento profissional requer **uma análise crítica e reflexiva a respeito de suas crenças e do próprio ensino**. E ainda acrescenta que “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2010 p.32).

Embora formação continuada e desenvolvimento profissional docente tenham conceitos imbricados, esses termos possuem acepções diferentes. Para Nóvoa (2009) e Marcelo (2013), desenvolvimento profissional é um “continuum” que envolve desde os aspectos pessoais até os

profissionais/institucionais e ocorre ao longo do roteiro de vida do indivíduo. Já a formação continuada, segundo Monteiro (2016), constitui-se uma das etapas de desenvolvimento profissional docente.

A respeito da relação entre desenvolvimento profissional e formação continuada docente, Brito (2009) destaca que,

As políticas de formação de professores coerentes com o modelo de desenvolvimento profissional enfatizam a responsabilização do professor e a formação para a competência como aspectos positivos, propiciadores de maior desenvolvimento profissional e de melhoria na qualidade do ensino (BRITO, 2009, p. 82).

Para Marcelo (1999, 2010, 2013), a formação está contida no universo do desenvolvimento profissional docente, sendo que as modalidades inicial e continuada são dimensões de um mesmo processo. Desse modo, Nóvoa (1995, 2009, 2016) afirma que as políticas de formação continuada e/ou desenvolvimento profissional docente devem se nortear pelo princípio da indissociabilidade entre a pessoalidade, profissionalidade e organização institucional.

Dentre todas as nomenclaturas adotadas para o desenvolvimento profissional docente, como capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, qualificação e formação continuada, o que emerge é a ideia da necessidade constante de atualização dos docentes, sendo fundamental o modo como essa formação é desenvolvida. Preparar-se para cada novo período letivo demonstra profissionalismo docente. Nesse sentido, Pimenta (2002) afirma que,

os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares ou grupos; e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem (PIMENTA, 2002 p. 188).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que houve uma reformulação no conceito de formação continuada a partir de pesquisas relacionadas à identidade profissional docente, em que o termo capacitação passa a ter uma concepção de formação ininterrupta, ao longo da vida profissional.

Desse modo, ressignificar modalidades e estratégias de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente é uma tarefa desafiadora, uma vez que os métodos de formação não se operam por si mesmos, mas através de profissionais também docentes (NUNES & NUNES, 2014). Então, torna-se fundamental estar comprometido com a própria melhoria contínua baseada no conhecimento científico e em comunidades de aprendizagem,

como denomina Roldão (2006), interligando a docência com a aprendizagem contínua e a construção de saberes.

Na busca pelo desenvolvimento e atualização constante, a estratégia mais coerente ocorre mediante atitudes de parceria e colaboração, com práticas interprofissionais, nas quais o sujeito adquire conhecimento e habilidades a partir das interações que estabelece com o meio social onde está inserido e com seus pares.

Para Vygotsky (1978), a interação social promove desenvolvimento e mudança através da internalização e reinterpretação de saberes, num movimento de fora para dentro. Oliveira (2010) explica que,

Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapessoais. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 2010 p. 29)

No processo de desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem emerge das relações sociais estabelecidas pela cultura, na qual os indivíduos aprendem e se desenvolvem mediante interação com seus pares possibilitando o acúmulo de conhecimentos e novas formas de se fazer, ou seja, a inovação.

Isso pode acontecer, segundo Tomasello (2003), por imitação, por colaboração e por instrução ou ensino. A primeira possibilidade de aprendizado ocorre por meio do outro mediante a observação; já a segunda acontece pela cooperação entre os pares no intercâmbio de experiências, permitindo o surgimento do novo e, por fim, o terceiro evento se realiza não somente quando **um sujeito mais apto transmite conhecimento a outro, mas desenvolvendo saberes e habilidades.**

Nesse sentido, dentro do exercício laboral docente a interação social se apresenta como um elo capital que facilita a construção do conhecimento, já que “não existem fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas para cada realidade” (GARRIDO, 2000 p.09). Para Oliveira (2010), a cultura de um grupo específico tem grande impacto sobre seus membros através dos significados que produz, transformando realidades.

O processo de formação continuada deve estimular o desenvolvimento profissional através da valorização do paradigma do profissional competente que investe seu tempo e esforço para o autodesenvolvimento reflexivo, que não se esgota na formação técnica e busca o terreno fértil da prática. Imbernón (2009) oferece essa perspectiva apresentando cinco importantes eixos da formação continuada, conforme Quadro 4:

Quadro 4: Eixos da formação continuada

EIXO	DEFINIÇÃO
Reflexão prático-teórica	Capacidade de o professor produzir conhecimento pedagógico para sua prática educativa mediante análise do contexto (interpretação, compreensão e intervenção).
Intercâmbio de experiências entre pares	Possibilidade de atualização em todos os campos de intervenção educativa mediante a comunicação entre os professores.
União em torno de um projeto de mudança	Conexão da formação a um projeto institucional.
Formação crítica	Posicionamento em relação a hierarquização, sexismo, proletarização, individualismo e aos demais preconceitos (grifo nosso)
Desenvolvimento profissional total	Transferência de experiências de inovação para instituição de ensino mediante colaboração.

Fonte: Adaptado pela autora. Baseado em Imbernón (2009)

A partir desse viés, é possível observar que a formação continuada modifica sua perspectiva e vai mais além do conceito de qualificação ou simplesmente atualização. Nota-se também o foco no trabalho coletivo e colaborativo entre os professores, de forma contextualizada e não prescritiva, com desenvolvimento de conhecimentos para a mudança institucional.

Imbernón (2009) afirma que, além da formação permanente que o docente vai realizando ao longo da sua vida profissional, ele também se desenvolve por meio de outros fatores, como salário, demanda de mercado, promoções, estrutura hierárquica, carreira, etc. A formação se legitima quando contribui para o desenvolvimento profissional no contexto laboral e na melhoria da aprendizagem profissional.

Para tanto, a necessidade de trabalhar em grupo, partilhar ideias, experiências e sentimentos com seus pares envolve diferentes concepções sobre formação continuada e uma perspectiva crítica e reflexiva do papel do professor, tornando-se um colaborador no processo de ensino e aprendizagem e o protagonista de sua formação e de seus companheiros.

De todo modo, tanto a formação continuada quanto o desenvolvimento profissional docente devem suscitar os diversos contextos sociais, históricos e culturais abrangendo, inclusive, as dimensões pessoais e profissionais. Nessa perspectiva, é possível compreender a necessidade de abandonar velhas concepções a respeito de antigos modelos de reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento profissional.

Portanto, é preciso provocar a reflexão dos professores sobre os paradigmas que amparam as suas práticas e oferecer possibilidades de (re)construção delas por meio de

programas de formação continuada, permanentes e consistentes, para que se tornem de fato os agentes de mudança na educação. Investir no professor é proporcionar-lhe condição para realizar a mediação da aprendizagem de forma competente e responsável.

2.3 Aprendizagem profissional de professores

Considerando que o desenvolvimento profissional se estabelece nas relações que o professor constrói com o meio social, compartilhando conhecimentos e ações, ele não se restringe apenas à prática de sala de aula. Pontes (2014) afirma que o desenvolvimento profissional docente resulta das aprendizagens formais e informais do professor vivenciadas em ambientes dinâmicos e complexos.

Essas aprendizagens estão relacionadas ao campo disciplinar, ao ensino em sala de aula, à gestão do ensino e aos elementos do universo profissional ligados à docência, cuja manifestação ocorre de forma dinâmica, permanente, pessoal e socialmente constituído na interação entre professores e através do confronto de ideias e da reinterpretação de experiências (FLORES, 2004).

Deste modo, as aprendizagens profissionais dos professores que ocorrem ao longo da carreira docente estão ancoradas nas várias experiências cotidianas e também nas diferentes atividades formativas, nas quais eles participam, conduzindo as mudanças na prática em sala de aula, cujo elemento fundamental está pautado na colaboração profissional.

Tal elemento está relacionado à interação entre os professores, na medida em que compartilham atividades e objetivos, como o ensino em equipe, planejamento conjunto, o trabalho em pares, a investigação coletiva, etc., constituindo-se um aspecto importante no desenvolvimento profissional de professores e da melhoria da escola (DAY, 2001; ROLDÃO, 2017).

Nesse sentido, a aprendizagem profissional, segundo Castanheira (2016), proporciona efeitos duradouros na qualidade da prática dos professores e se apoia na parceria colaborativa e na orientação. Ela envolve o trabalho conjunto das universidades, autoridades locais e escolas, fortalecido pelo compartilhamento mútuo e respeito às perspectivas, experiências, expertise, conhecimento e objetivos de cada parte interessada.

Para esse autor, a parceria colaborativa na aprendizagem profissional dos professores baseia-se na compreensão de que o desenvolvimento e o aprimoramento do conhecimento e das habilidades dos professores não acontecem isoladamente, mas em comunidades de prática concebidas como “espaços híbridos”, onde o conhecimento acadêmico e profissional dialoga para proporcionar o desenvolvimento profissional de todos os parceiros, tornando-

os reflexivos, questionadores e colaborativos.

Dentro desse panorama e ainda tendo em vista a modernização econômica, social e tecnológica, a educação passa a ter um papel mais amplo e profundo, cujos desafios colocam em “xeque” o desempenho docente. Masseto (2012) afirma que os impactos na construção e socialização do conhecimento, na valorização do processo de aprendizagem e na formação de profissionais competentes e cidadãos emergiram de tal forma, que refletir sobre a importância da aprendizagem profissional de professores tem sido uma ação constante dos educadores diante das demandas da própria sociedade nas últimas décadas.

Diante das constantes transformações, é indispensável a conscientização dos professores para que reflitam sobre a possibilidade de exercer sua profissão com domínio da práxis incorporando a ideia de que ele é um eterno aprendiz. Entretanto, Moran (2007) afirma que “a tentação da mediocridade é real. Basta ir seguindo para ficar anos como docente, ganhar um salário seguro, razoável. Os anos vão passando e quando o professor percebe já está na fase madura e se tornou um docente acomodado” (p. 75).

Desta forma, segundo o autor, quando o professor decide que já sabe o suficiente para conduzir suas aulas, ele não inova e abdica do seu próprio desenvolvimento profissional. Qualquer novidade que surge no mundo é desprezada, pois novas questões geram mais trabalho, sobretudo de pesquisa. Ele não incentiva questionamentos e segue o mesmo padrão, linguajar, materiais, atividades e tecnologias ultrapassadas, demonstrando que o despreparo profissional afeta diretamente o processo educativo.

É necessário entender que o desenvolvimento do conhecimento e sua produção abrange “um processo de crescimento e de formação contínua de uma pessoa em sua totalidade” (MASETTO, 2012, p. 45). Assim como existem professores que optam pela estagnação, também há os que estão preocupados em melhorar sua prática buscando aprender novas formas de ensinar. Eles veem a educação além do livro didático, instigam o conhecimento, contextualizam realidades e preparam cidadãos. São esses os verdadeiros professores.

Tomar o processo de aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento é considerar os aspectos educacionais, políticos, éticos, econômicos, culturais, de direitos individuais e responsabilidades sociais como elementos que compõem a própria cidadania. Hargreaves (2004, p. 34) afirma que “a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem”, razão que justifica uma aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*), para além dos espaços escolares.

Para Freire (2004), o fundamental é que os professores se apropriem constantemente

dos avanços das ciências, a fim de que possam agregar conhecimentos à sua prática. Nessa dinâmica, a utilização de recursos tecnológicos promove significativas transformações no contexto escolar propiciando novos desafios que necessitam da construção de novas práticas de ensino, concepções de educação e modelos de fomento à formação continuada de professores (GATTI; BARRETO, 2009).

Entretanto, existem também as estratégias de baixa tecnologia, que são úteis e necessárias para o desenvolvimento das práticas de sala de aula, compreendendo todos os materiais didáticos disponíveis para ensinar, sem a utilização de equipamento específico, de baixo custo ou mesmo sem custo, elaborados a partir de materiais utilizados no cotidiano escolar, como o livro didático, os jogos, a música, o teatro, ou ainda, por meio da reutilização de sucatas. Além desses, também são considerados recursos de baixa tecnologia os procedimentos e as formas de ensinar.

Para isso, os docentes necessitam de ações formativas que orientem a sua prática profissional, uma vez que a promoção de um ensino de qualidade requer uma adequada formação de professores para atuar em propostas educacionais contemporâneas, diferente dos processos formativos já praticados, ou seja, necessita da “[...] incorporação de uma nova postura profissional, novos conceitos e práticas pedagógicas” (KENSKI, 2013, p. 94).

Segundo Gatti (2017), o cenário atual evidencia características como competitividade, individualismo, multiculturalismo, novas linguagens e emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Logo, “pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas [...] e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas” (GATTI, 2017, p. 722).

Em pesquisas recentes realizadas por Gatti et al. (2019), fica evidente a relevância da formação continuada de professores para a realização de um trabalho pedagógico mais consistente, no entanto, esse autor propõe pensar a formação continuada com caráter de autoformação em que o profissional assume um papel de protagonismo no processo. Nesse caso, a autoformação está relacionada a um movimento proativo em que o professor busca o conhecimento teórico e prático de forma intencional, assumindo a condição de aprendiz. Logo, a formação continuada e autoformação docente conjunta encontram na colaboração uma importante forma de efetivação (MARCELO, 1999; MARCELO et al., 2016).

Warschauer (2005) assinala que a autoformação é relativa a quem se forma, destacando que o professor é o responsável pela construção de conhecimentos durante sua permanente formação. Porém, é necessário não confundir autoformação e autodidatismo, sendo a autoformação um “trabalho sobre si mesmo, significando uma construção

permanente do poder de agir, tal como num movimento emancipatório” (WARSCHAUER, 2005, p. 2).

Considerando a formação continuada pela ótica da autoformação e da formação colaborativa, é necessário afirmar que, apesar da formação ser um trabalho realizado, em grande medida, sobre si próprio, ninguém se forma sozinho. As interações formais e informais nos processos de formação são importantes, uma vez que a colaboração emerge dessas relações promovendo o abandono à reprodução de práticas de ensino, estimulando o espírito crítico e criativo dos professores e encorajando o esforço para mudanças.

Nessa diligência para superar tamanhos desafios, o foco deve estar na construção de um espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências e ideias, cooperação, colaboração e integração da teoria com a prática docente através da utilização de diferentes estratégias de ensino que possibilitem ao professor o enfrentamento das dificuldades com seu fazer pedagógico, afinal, tornar-se professor é um processo gradual que envolve o desenvolvimento de conhecimentos e valores profissionais, além da formação da própria identidade laboral. Enfim, uma formação continuada que viabilize o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor.

Portanto, os conceitos sobre identidade docente, aprendizagem de professores e desenvolvimento profissional, estudados nesse capítulo, contribuíram para a (re)construção do entendimento a respeito da importância desses elementos para a atividade docente e da elucidação sobre a necessidade do compartilhamento de saberes através da colaboração entre pares para o fortalecimento do coletivo profissional.

3 RELAÇÕES DE MENTORIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Esse capítulo contém um estudo sobre as relações de mentoria e seu aspecto dinamizador nos processos de ensino e de aprendizagem evidenciando conceito, tipos de mentoria, e etapas de implantação. Nessa trajetória, torna-se importante também compreender o modelo de mentoria entre pares, chamado de *peer mentoring*.

3.1 Mentoring na formação continuada de professores

Diante das diversas estratégias que podem auxiliar o docente a desenvolver o seu conhecimento e melhorar a sua prática, o *mentoring* é uma estratégia que pode ajudá-lo a enfrentar desafios. Amado (2007) propõe a criação de relações de mentoria entre os professores em formação com outros mais experientes.

Considerando que o *mentoring* (mentoria) é um processo de “partilha de conhecimento”, reconhecido em todo mundo como um método para desenvolvimento pessoal em diversas dimensões da vida, principalmente no âmbito profissional, ele se caracteriza por suscitar um aprendizado recíproco, em que um indivíduo aprende com outro através da troca de experiências, como também reflexivo, no qual a prática é problematizada em busca de significado.

McCann & Johannessen (2009) afirmam que a busca espontânea de professores para estabelecer contatos informais com colegas de profissão, a fim de encontrar apoio, integração no ambiente laboral e orientação para desenvolver habilidades de ensino é uma prática comum. Porém, Bainer (1998) afirma que na década de 1960 surgiram esforços organizados para auxiliar professores em início de carreira ou quando desenvolviam sua prática pedagógica em locais muito remotos.

Enfatizar a importância da mentoria no ensino, principalmente em um período em que a questão da qualidade da educação surge como uma demanda primordial para a prática educacional e para o desenvolvimento profissional dos professores, ratifica seu significado de orientação e de intervenção formativa, intrinsecamente incorporada no conjunto de tarefas docentes.

Ao considerar a mentoria no contexto de desenvolvimento profissional docente, é importante compreendê-la como “uma estrutura adequada para o desenvolvimento profissional de alta qualidade”, segundo Bozeman & Feeney (2007). Para esses autores, a mentoria é uma

espécie de "sistema-rede", em razão de se qualificar por um processo de entrelaçamento de características pessoais, relacionais, profissionais e institucionais, tanto para seus participantes como para além do ambiente.

Para Dolan (2012), a mentoria é vista como um dos fatores mais importantes para melhorar o desempenho do professor em relação à aprendizagem e à prática, sendo utilizada como uma estratégia para o desenvolvimento permanente de professores e catalisador para a mudança nas escolas. A mentoria educativa realizada por meio de uma parceria colaborativa pode gerar mudanças positivas através do engajamento mútuo entre os participantes, promovendo aprendizagem profissional.

Nesse contexto, o objetivo é a busca do conhecimento para articular e estudar criticamente as próprias experiências, cuja trajetória o ensino e a aprendizagem integrados com a teoria e a prática produzem significados e promovem o autoaprendizado, que atualmente constitui a base de inovação no ensino. (ALEXANDERSSON, 1994).

Contudo, ainda que a mentoria faça parte do leque de atividades docentes, relativo aos contextos orientativo e formativo, a grande maioria dos professores tem muita resistência em realizá-la, uma vez que é uma função pouco valorizada e não remunerada. Essa percepção se consolida através dos modelos existentes de formação continuada de professores, levando em consideração as tarefas de ensino e pesquisa (PRADES, 2016).

O viés da mentoria como um espaço de diálogo, que otimiza o ensino e a aprendizagem, deve ser também um espaço de recomendações não só acadêmicas, mas também pessoais e profissionais, uma vez que propõe um novo modelo de aprendizagem baseado na autonomia pessoal e profissional. Essa proposta de inovação educacional que a mentoria promove através da orientação pedagógica aos professores incentiva o trabalho em equipe e a aprendizagem independente (PRADES, 2016).

Como a mentoria é uma prática consolidada no mundo organizacional ou empresarial, ela agora aufere diferentes conotações diante das transformações profundas que a educação está passando. Essa temática necessita ser mais discutida, experimentada e institucionalizada, uma vez que abre novas perspectivas de atuação profissional para os docentes, dentro e fora das instituições de ensino.

Na perspectiva da formação continuada de professores, a mentoria pode ser utilizada em razão de fomentar a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre pares para potencializar a formação pessoal, acadêmica e profissional possibilitando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas, tendo em vista que o distanciamento social e a virtualização do ensino tornaram ainda mais complexo o processo

de ensino e de aprendizagem e emanciparam o desempenho desses novos papéis pelos docentes em relação às formas de ensinar e de aprender mais abertas, informais e híbridas na educação (REALI et al, 2018).

Nesse sentido, uma relação profissional horizontal entre pares visa contribuir com a interação e suporte às demandas da própria atividade, sem o peso que a hierarquização oferece, mas com percursos singulares a partir da escuta ativa de inseguranças, dúvidas e insatisfações, na medida em que esse convívio se ancora na confiança mútua e na valorização dos componentes afetivo, ético, social e cognitivo do processo educacional.

Alcântara (2015) afirma, com base em seus estudos, que a relação de mentoria, desde o planejamento até a execução dos trabalhos, é uma estratégia produtiva para o aperfeiçoamento profissional dos sujeitos investigados e proporciona melhoria na prática pedagógica. Na construção conjunta dessa relação, a troca de experiências possibilita o desenvolvimento de um novo olhar para a prática docente.

Considerando que a dimensão inovadora para o trabalho docente é a mentoria, principalmente no que tange à formação continuada de professores, ela possibilita que os pares se reúnam e compartilhem conhecimentos e experiências fortalecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais, além de facultar propósito à própria atividade.

Nesse caso, não existe um conceito preciso e definitivo de *mentoring*, em razão da complexidade do fenômeno. Alguns o descrevem como um processo, uma ferramenta, uma estratégia, ou ainda uma metodologia. Para tanto, a perspectiva conceitual que mais se aproxima da proposta trabalhada nesta tese é de que se trata de uma metodologia de formação. Contudo, o fato é que o *mentoring* reúne um conjunto de relações que enfatizam o desenvolvimento social e psicológico que ocorre entre pessoas com diferentes atributos individuais.

Para Kram (1985), trata-se de um processo relacional em que um indivíduo (mentor/mentora) utiliza voluntariamente de seu conhecimento e experiência para estimular outro (mentorado/mentorada) na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento emocional ou social. O *mentoring* inclui também conversas e debates acerca de assuntos que não estão necessariamente ligados ao trabalho. Este processo possibilita o aprendizado e consequente desenvolvimento na carreira do profissional. Oliveira (2012, p. 11) define *mentoring* como

uma abordagem de orientação profissional e pessoal com elevada amplitude, em que um profissional, com larga experiência e forte sustentação teórica e prática – o mentor – auxilia uma pessoa com menores experiências e conhecimento – o mentorado – em aspectos gerais e específicos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Levando em conta que o *mentoring* não é um processo recente e sempre esteve presente na História da humanidade, como afirmam Silva e Betim (2015), a origem histórica da palavra “mentor” está vinculada a “Odisseia”, de Homero (séc. VIII a.C.), narrativa da vida de Odisseu, rei de Ítaca, que lutou na Guerra de Troia. Ele buscou seu amigo, mestre e conselheiro Mentor para ser o guardião de seu filho Telêmaco e da família real, porém não cumpriu a tarefa como foi confiado.

Já o significado contemporâneo do termo “mentor” está ligado à obra “Les Aventures de Télémaque”, do francês François de Salignac de La Mothe-Fénelon, publicada em 1699, que foi tutor do neto e sucessor de Luís XIV, o Rei Sol. O livro criticava o absolutismo e propunha um método de instruir o jovem herdeiro sobre as responsabilidades da realeza. Essa postura revelava um comportamento revestido de sabedoria e assumia o verdadeiro papel de educador, guia, provedor de ajuda, capacitador.

Vergara (2013) estabelece que “mentor é aquele que auxilia a aprender alguma coisa que você, sozinho, não poderia aprender ou, pelo menos, teria dificuldade” (VERGARA, 2013 p. 109). O mentor é o agente que atua no desenvolvimento de um sujeito, é um guia, um mestre, um conselheiro, alguém que tem vasta experiência profissional no campo de trabalho da pessoa que está sendo ajudada. Ele fornece apoio específico no âmbito profissional e pessoal com a finalidade de desenvolver o indivíduo (SOUSA, 2016; RAMOS FILHO, 2014; CAMPOS, 2018; SILVA, 2010).

Para Shimazumi (2016), a atribuição essencial do mentor é “ensinar, aconselhar, direcionar, prover ajuda, encorajar, motivar, agir como amigo, crítico ou confidente”. Também auxilia nas ações, faz observações e descreve fatos que ocorreram com ele para provocar reflexão e discussão com o mentorado, cuja finalidade é construir uma cumplicidade entre ambos. Logo, o mentor não possui atribuição de avaliar o desempenho do mentorado, mas auxiliar na tarefa de implementar atividades experimentais.

Nesse aspecto, o mentor não precisa ser um especialista em atividades específicas, mas um professor com experiência de resolução de situações variadas, uma vez que ele tem oportunidade de aprender com seu mentorado através da colaboração e do compartilhamento de novos recursos e possibilidades.

Santos (2007) afirma que a prática da mentoria remonta aos primórdios da História da Humanidade, quando reis e nobres designavam mentores para orientar, educar e aconselhar os seus filhos. Eles eram os responsáveis pela formação intelectual e moral dos jovens. Por essa razão, a mentoria é considerada como um método de desenvolvimento humano integral, uma vez que fornece apoio específico tanto na esfera profissional como pessoal (KRAM, 1988).

Mentor é a designação dada a um profissional mais experiente, ao qual cabe guiar, orientar e aconselhar um indivíduo, o “mentorado”, durante sua trajetória profissional. Nesse processo de aprendizagem, a função do mentor é considerada uma excelente ferramenta e tem um papel que ultrapassa a orientação de “aprender a aprender”, não somente no alcance dos objetivos profissionais, mas também na realização dos objetivos pessoais, buscando o desenvolvimento interpessoal, psicossocial e educacional, numa relação de troca e de reciprocidade, na qual o ganho não é apenas unilateral, pois o mentor também aprende e cresce (BOTTI et al., 2008).

Etimologicamente, a origem do termo mentor vem do latim mentor, oris, que significa aquele que serve como experiente conselheiro ou guia, que estimula, inspira, cria ou orienta ideias, ações, projetos e realizações. O uso contemporâneo dessa palavra tem origem nos Estados Unidos sendo utilizada por empresários da década de 1970, pelo movimento feminista e pelo desenvolvimento das escolas de negócios nas universidades americanas.

Como o *mentoring* é um processo que favorece a relação entre o mentor e o mentorado, as funções e as expectativas de cada um são definidas para que o desenvolvimento profissional seja realizado. Deste modo, estudos realizados por Krausz (2007) e Oliveira (2012) revelam características desse processo, como:

O Mentoring orienta e ensina; é um papel, e não uma atividade profissional; O Mentoring é um processo desenvolvido e aplicado em um período de tempo médio ou longo; O Mentoring envolve transferência de conhecimento, sobretudo de questões técnicas do assunto considerado (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Já Meggison et. al. (2006) relacionam mentoria com transição, mudanças e transformação por meio do relacionamento entre os participantes com o objetivo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Em razão dos efeitos positivos que proporciona, o *mentoring* pode ocorrer espontaneamente e informalmente entre as pessoas promovendo uma construção dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo competências e melhorando desempenho. Logo, a exequibilidade das relações de mentoria está na reciprocidade entre as pessoas envolvidas, segundo afirmam Aguiar e Quartieri (2017), estabelecendo-se laços de confiança e respeito.

O processo de mentoria deve ser entendido como um projeto de desenvolvimento humano que promove a conscientização e o engajamento do indivíduo em relação à sua prática, cujo relacionamento crítico e apoio constante promovem a aprendizagem, a socialização e a transformação identitária do mentorado, dentro e fora do seu ambiente de trabalho (MULLEN, 2012).

Reconhecendo a dificuldade em se definir mentoria, Jones (2006, p. 59) explica que a razão disso é porque "programas de mentoria diferentes se atrelam a propósitos diferentes", ou seja, diferenças culturais, sociais e estruturais de diversos contextos levam a práticas diversificadas. Para a autora, a mentoria é como um processo de ajuda e acompanhamento, de ensino e de aprendizagem intencional, estrutural e formador para o desenvolvimento pessoal e profissional. Logo, a mentoria não se restringe apenas ao contexto educacional, mas tornou-se prática comum no mundo empresarial e corporativo, bem como nas áreas da saúde, em razão do seu potencial em gerar reflexões e encorajar mudanças de comportamento.

Em resumo, a mentoria oferece *insights* e perspectivas para que o mentorado possa se desenvolver profissionalmente, expondo as suas dificuldades e dando *feedbacks* ao mentor a respeito das práticas experienciadas, de modo que a confiança e a privacidade tornam-se elementos importantes nessa relação, sem possuir qualquer natureza avaliativa.

Nesse cenário, as discussões sobre orientação e desenvolvimento profissional ganharam muito espaço no Brasil a partir dos anos 2000. Embora exista ambiguidade entre esses conceitos, ambos descrevem processos de cooperação em que mestre e aprendiz desenvolvem uma relação próxima. Afinal, conforme Santos (2007), o caráter de complementaridade da mentoria é um fator de extrema relevância para o sucesso da relação, tendo em vista que ocorre um compartilhamento de informações e uma troca de conhecimentos que gera uma compensação para ambos, mentor e mentorado. Enquanto um experimenta satisfação e reconhecimento pela ação de apoio, o outro adquire conhecimento, crescimento pessoal e desenvolvimento profissional.

O grande diferencial da função do mentor é que não desempenha o papel de avaliador, embora conheça as características do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Bellodi e Martins (2005), ele tenta manter uma relação mais próxima e mais pessoal com o mentorado, influenciando inclusive na sua personalidade, por meio do desenvolvimento da sua capacidade crítica, além de estimular o desenvolvimento ético e moral, que contribui para a construção da identidade profissional.

No contexto educacional, o mentor deve ser capaz de ouvir o profissional em formação, suas posições, seus juízos e seus valores. Deve questioná-lo, buscando suas justificações e estimulando novas formas de realização da sua prática docente, uma vez que é no exercício da profissão que o professor enfrenta diversos obstáculos. Aqui está a chave dessa relação bilateral, onde um cresce com o outro.

Em relação ao fomento do raciocínio crítico, o mentor trabalha com um dos conceitos essenciais do processo de aprendizagem, que é a reflexão, cujo significado está associado a

analisar e avaliar as experiências pessoais e profissionais, fazendo com que o aprendiz busque mais informações e adquira mais habilidades para concretizar o seu desenvolvimento descobrindo ferramentas que o ajudem no processo de busca do conhecimento.

Nesse sentido, é importante afirmar que vai existir o momento em que o “mentorado” adquire independência completa e pode “andar com suas próprias pernas”. Logo, a participação do mentor é escalonada e se caracteriza por uma mudança gradual, que vai desde a dependência quase completa no início até a um aumento de independência e autonomia, que se tornam máximas ao final dessa relação.

Assim, na medida em que a mentoria se configura uma relação colaborativa temporária entre docentes, em que um deles, por ser mais experiente, acompanha a prática docente do outro fornecendo-lhe *feedback* e compartilhando estratégias formativas, fica evidente que as funções de mentoria almejam o desenvolvimento pessoal e profissional nos diversos aspectos da vida do sujeito.

Tendo em vista que a mentoria é um processo ligado à aprendizagem e ao desenvolvimento humano (KRAM, 1988; CUNNINGHAM; EBERLE, 1993; ALLEN et al, 2004), é possível entender que seja também um procedimento altruísta e interpessoal, multifacetado e extremamente diversificado (APPELBAUM; RITCHIE; SHAPIRO, 1994).

A partir dos estudos das americanas Linda Philips-Jones e Kathy Kram, na década de 1970, o *mentoring* passou a ser mais difundido nos Estados Unidos e na Europa. Kram (1988) propôs um modelo conceitual de mentoria, que corresponde às funções desenvolvidas por um mentor, sendo utilizado por vários estudiosos. Esse modelo internacional consiste em duas dimensões: as funções de carreira e as funções psicossociais (KRAM, 1988).

As funções de carreira são as que possibilitam o avanço na hierarquia da organização, proporcionando o aprendizado de papéis organizacionais e o desenvolvimento da carreira preparando o indivíduo para o desempenho em cargos. Elas elencam o patrocínio, a exposição-e-visibilidade, o coaching, a proteção e tarefas desafiadoras (KRAM, 1988).

Já as funções psicossociais são as que afetam o indivíduo em um nível mais pessoal, construindo sua autoestima dentro e fora da organização. Essas funções são exercidas através de confiança mútua e de crescente intimidade na relação interpessoal. Trata-se de atividades que influenciam a autoimagem e a competência. O suporte emocional, nesse caso, geralmente afeta a identidade profissional, sendo fundamental no avanço da carreira. Estas funções incluem a modelagem de papel, aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade (KRAM, 1988).

Considerando as especificidades trabalhadas nesta tese, foram ressaltados os significados e as atribuições da função psicossocial, em razão de refletirem os aspectos

pessoais, profissionais e sociais enfatizados pelos autores estudados. Para uma melhor visualização dessas dimensões, o Quadro 5 mostra o significado e as atribuições de cada função.

Quadro 5 - Dimensões da mentoria

DIMENSÃO	SIGNIFICADO	ATRIBUIÇÃO
FUNÇÃO DE CARREIRA	Patrocínio	Apoio ao mentorado
	Exposição e Visibilidade	Delegação de responsabilidades
	Coaching	Transmissão de estratégias
	Proteção	Proteção contra falhas e críticas
	Tarefas Desafiadoras	Desenvolvimento de competências específicas
FUNÇÃO PSICOSSOCIAL	Modelagem de papel	Construção da autoimagem
	Aceitação e Confirmação	Feedback de reconhecimento
	Aconselhamento	Estímulo ao autoconhecimento
	Amizade	Interação afetiva

Fonte: Adaptado pela autora com base em Kram (1988).

A partir da interação entre mentor e mentorado (a), surgem as relações de mentoria que, segundo Kram (1983,1985), se desdobram em quatro fases: a iniciação, a cultivação, a separação e a redefinição de papéis. No Quadro 6 é possível visualizar as fases e suas características de forma sucinta.

Quadro 6 - Fases do desenvolvimento da mentoria

FASES	CARACTERÍSTICAS
INICIAÇÃO	✓ estabelecimento da relação de mentoria a partir das iniciativas do mentor ou do mentorado; ✓ relação de orientação; ✓ interações profissionais ou sociais; ✓ busca por pessoas experientes e bem-sucedidas.
CULTIVAÇÃO	✓ o mentorado aprende a partir do mentor; ✓ aprendizagem e desenvolvimento; ✓ reciprocidade de ensino.
SEPARAÇÃO	✓ uma das partes quer finalizar a relação; ✓ afastamento entre mentor e mentorado; ✓ busca do mentorado pela independência.
REDEFINIÇÃO	✓ relação mais igualitária; ✓ opção pela continuidade da relação; ✓ autonomia do mentorado.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Allen; Finkelstein; Poteet, (2009).

Na fase de iniciação da relação, são empreendidos esforços para romper bloqueios entre mentor e mentorado, a fim de que ocorram identificação e empatia, sendo estabelecida uma correspondência entre ambos, na qual o mentorado expressa sentimentos de respeito e confiança no mentor e este oferece apoio e cumplicidade ao mentorado. Já na fase de cultivação, o mentorado experimenta os benefícios da mentoria através do aprendizado absorvendo conhecimento, desenvolvendo competências, adquirindo suporte às suas atividades e conquistando confiança mediante o apoio psicossocial fornecido pelo mentor.

A fase da separação da relação ocorre quando o mentorado conquista sua independência e atinge um grau de autonomia, podendo desenvolver suas atividades sem o acompanhamento intensivo do mentor, ou seja, já possui competências e habilidades suficientes para realizar sozinho suas atividades. É nessa ocasião que surge a necessidade de se redefinição da relação entre mentor e mentorado, ocorrendo uma reconfiguração da relação de mentoria, podendo surgir uma relação de amizade.

No que se refere à formação continuada de professores, o *mentoring* aparece como uma estratégia fundamental para melhorar a qualidade destes profissionais, uma vez que se propõe a ajudar os professores a gerirem as demandas da sala de aula, através do conhecimento de técnicas e competências indispensáveis para o trabalho com os alunos (SUNDLI, 2007).

O *mentoring*, conforme esclarece Amado (2007), favorece a construção de uma relação interpessoal baseada na confiança e no apoio, na medida em que viabiliza o processo de aprendizagem através do estabelecimento de um vínculo motivador, entre o mentor e o mentorado, proporcionando enriquecimento da prática pedagógica e trazendo inovação para o ambiente da sala de aula.

Para Eby, Rhodes e Allen (2010), a relação de mentoria possui características básicas e fundamentais: relação única e específica para cada indivíduo, relação que visa o aprendizado, reciprocidade e dinâmica. Dessa forma, a implementação de um programa de *mentoring* obedece às seguintes etapas, conforme os autores Ramos Filho (2014), Belo e Accioly (2015), Erlich, (2017), visualizadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Etapas de implementação do *mentoring*

ETAPAS	ATRIBUIÇÃO
Planejamento e infraestrutura	descrição de etapas, objetivos, local e materiais a serem utilizados
Recrutamento e seleção dos participantes	decisão de quem deverá participar
Emparelhamento de mentores e mentorados	determinação de características a serem consideradas

Apresentação	construção inicial do relacionamento
Estrutura e processo de mentoria	definição de expectativas, metas, mecanismos de controle e duração
Monitoramento e avaliação	acompanhamento e análise do impacto do programa

Fonte: Adaptado pela autora com base em Ramos Filho (2014), Belo e Accioly (2015), Erlich (2017).

É importante observar que as etapas de implementação do mentoring orientam de forma sistemática as etapas de operação, que norteiam tanto o processo de mentoria quanto a performance do mentor, uma vez que enseja os movimentos que ele terá de realizar para desenvolver todo o processo.

Desse modo, o processo de *mentoring* é fundamental para o desenvolvimento profissional e essencial na interação entre os pares, segundo afirmam Chiavenato (2002), Ximenes (2014) e Erlich (2017), tendo a empatia e a sensibilidade como elementos importantes nas relações interpessoais em razão de despertar a capacidade de se colocar no lugar do outro, exigindo do mentor a habilidade de ouvir e articular de forma clara e objetiva com seu mentorando, construindo, mantendo e desenvolvendo relações de sucesso.

Considerando que existem variados modelos de mentoring, segundo Olaussen et al. (2016), todos eles guardam no seu arcabouço de prática a “aprendizagem por pares”, isto é, na relação mentor e mentorado o conhecimento é viabilizado por colegas de uma mesma categoria, possibilitando uma troca do conhecimento de maneira horizontal e recíproca.

Entretanto, esse formato tradicional de mentoria individual tem sido cada vez mais substituída ou adequada por novas abordagens baseadas em formações de grupo, como mentoria de grupo, mentoria de pares, círculos de mentoria e mentoria de grupo de pares (Bozeman & Feeney, 2007 ; Darwin & Palmer , 2009 ; Fyn, 2013 ; Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012 ; Huizing, 2012 ; Roberts, 2000), como já acontece na Escócia, Nova Zelândia e Finlândia.

Essa mudança de paradigma na construção e transmissão do conhecimento se ancora na prática colaborativa e no compartilhamento de conhecimento profissional, envolvendo professores partilhando e refletindo sobre suas experiências, discutindo problemas e desafios vivenciados no seu trabalho, e, sobretudo, aprendendo juntos uns com os outros (Heikkinen et al., 2012). No entanto, esta mudança de conceito requer uma transformação de atribuições e comportamentos de mentores e mentorados.

Nesse sentido, o *peer-mentoring* ou mentoria entre pares requer menos recursos e oferece uma oportunidade para um relacionamento mentor-pupilo mais amigável e confortável com maior compreensão mútua por meio de uma interação construída na confiança. Os

programas de mentoria têm o potencial de contribuir para a construção de um espaço seguro de partilha de sentimentos, angústias e preocupações, na medida em que valorizam e reconhecem os componentes afetivo, ético, social e cognitivo do processo educacional.

Esta modalidade caracteriza-se por ser um processo interativo entre dois ou mais profissionais com funções ou enquadramento profissional semelhantes, com o propósito de partilhar experiências e conhecimento, cuja relação horizontal possibilita a formação de percursos singulares, a partir da escuta ativa das demandas trazidas pelos mentorados, uma vez que não prevê hierarquização e esquemas rígidos.

Na perspectiva da formação continuada de professores, representa a relação entre docentes de um mesmo curso ou não, em que ambos terão a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos através de encontros planejados de acordo com as necessidades e objetivos de ambas as partes, viabilizando a formação de relações profissionais humanizadas (Akinla et al., 2018; Franzoi & Martins, 2020).

Diante desse quadro, a aprendizagem interprofissional tem um papel inovador em ambientes de trabalho, uma vez que proporciona uma troca de diferentes experiências profissionais, contribuindo para o desenvolvimento da integração interprofissional, engajamento, humanização e trabalho coletivo (BLAKE et al., 2020). Logo, a prática reflexiva do professor transforma-se em desenvolvimento profissional quando for compartilhada, ou seja, quando ele se expõe perante seus pares, desprivatizando sua prática.

Nesse constructo, o espírito de competição e o exercício de julgamento dos colegas é praticamente abolido, propiciando espaços de compreensão, comunicação efetiva e companheirismo na troca de experiências. Essa metodologia de formação vem ganhando espaço entre as práticas de ensino em diferentes instituições produtoras de conhecimento, tendo em vista que a mentoria entre pares dispõe de inúmeras possibilidades de apreensão de habilidades e competências por parte mentores e mentorados (FRANZOI & MARTINS, 2020).

É importante ressaltar que, nessa configuração, o sucesso da mentoria por pares no contexto profissional se dá pela troca de experiência e o desenvolvimento de habilidades específicas, necessárias para o desempenho profissional, contudo, na aprendizagem continuada, o mentor (profissional mais experiente) coloca-se na mesma posição do mentorado promovendo uma troca de conhecimentos pautada na horizontalidade (PRUNUSKE et al., 2019).

Para essa relação transparente entre mentores e mentorados baseada na empatia, Zipfel, et al., (2020) chama de “congruência social”, cujo cenário convidativo impulsiona os mentorados a revelarem suas dificuldades, limitações e fragilidades. Com a criação de espaços agradáveis de aprendizagem, proporciona-se uma relação de segurança e autoconfiança,

principalmente na situação de isolamento social que foi vivenciado pela sociedade em razão da pandemia de COVID-19, na qual foi necessário buscar estratégias que promovessem maior proximidade dos pares (ZIBOLD et al., 2021).

O *peer-mentoring* é uma metodologia de formação útil, haja vista o seu forte potencial em estimular o aprimoramento profissional, técnico-científico e avanços na carreira, mediante a flexibilidade para se adaptar a diferentes cenários, como o distanciamento social, através do uso de tecnologias de informação e comunicação e redes sociais, garantindo o prosseguimento do programa e a proximidade necessária entre mentor e mentorado. Obviamente, é necessário investir tempo e elaborar um bom planejamento, senão os vínculos interpessoais e o crescimento profissional serão fragilizados. (CRISP et al., 2020)

Embora o encontro presencial seja uma importante característica do *peer-mentoring*, Zibold et al., (2021) estudaram as estratégias e modificações necessárias para manter um programa de mentoria entre pares durante a pandemia da COVID-19. Os autores verificaram que os encontros online induziram o desenvolvimento de forte elo entre mentores e mentorados, contribuindo também com o desenvolvimento da relação de mentoria, mesmo quando o encontro presencial não foi possível.

Os benefícios dessa modalidade de *mentoring* são elencados por Abrahamson et al. (2019) e Celebi et al. (2019), a saber: proporciona o sentido de entreajuda, podendo ser utilizada em diversos contextos; favorece a colaboração e a prática reflexiva entre colegas, contribuindo também para desmontar a ideia de que a aprendizagem só ocorre em momentos formais de formação, a partir da chefia ou com especialistas; atua como veículo de resolução de problemas; elimina o isolamento, favorece o espírito de equipe e pode motivar a criação de fóruns de suporte ao desenvolvimento mútuo e oportuniza a inovação por meio da criação de novas possibilidades.

Nessa perspectiva, as relações de mentoria estabelecidas entre profissionais de um mesmo enquadramento funcional, como docentes, mostram-se vantajosas na medida em que as interações entre pares são fontes de experiências com a diversidade que podem ter efeitos significativos. Assim, esse conceito ampliou a compreensão das relações colaborativas entre docentes ensejando o aspecto da horizontalidade no ambiente laboral, tendo em vista que aproxima os sujeitos de uma mesma classe profissional, fortalecendo vínculos de trabalho mais humanizados.

4 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta o mapeamento da produção científica acerca dos conceitos investigados, relatando a trajetória de pesquisa realizada nas bases de dados, a seleção dos trabalhos e as ideias colhidas dos autores, formatadas em artigos, dissertações e teses.

Para analisar o objeto de pesquisa, torna-se importante reunir insumos teóricos e empíricos de estudos que outros autores já realizaram sobre o tema. Logo, para desenvolver o presente estudo foi efetuado uma busca por referenciais através de publicações nas bases de dados Capes e *Web of Science* utilizando as palavras-chaves “desenvolvimento profissional docente” e “*mentoring*”.

Contudo, como o desenvolvimento profissional docente estabelece uma relação de congruência tanto com a “formação continuada de professores” como a “aprendizagem profissional docente” em razão de estarem interrelacionadas, elas se entrelaçam de tal forma que não se pode falar de um sem mencionar os outros. Já o *mentoring*, institui uma relação transversal com o desenvolvimento profissional docente, uma vez que tem a proposta de educar para o exercício pleno das dimensões humanas, resgatando o sentido e o significado da prática docente. Ainda assim, a busca pelos temas se deu de forma conjunta.

Nessa perspectiva, o levantamento bibliográfico foi realizado em maio de 2021 e resultou em 109 trabalhos na base de dados Capes e 817 artigos na *Web of Science*, perfazendo um total de 926 conteúdos. Os critérios de seleção dos trabalhos obedeceram aos filtros relacionados com a área da educação, recorte temporal (2011 a 2021), idiomas (português, inglês e espanhol), assuntos relacionados a ensino, formação e desenvolvimento profissional de professores, educação superior, pesquisa em educação e *mentoring*, como também artigos com acesso aberto.

Após essa triagem, os montantes resultaram em 98 trabalhos (Capes) e 125 artigos (*Web of Science*), demandando, desta vez, uma nova apuração para atender ao foco temático da pesquisa e eliminar as ocorrências de duplicidades mediante criteriosa e sistemática análise, cujas etapas seguiram primeiramente uma leitura exploratória de títulos, palavras-chaves e resumo. Logo após, foi realizada uma leitura analítica dos trabalhos selecionados para separar os que não traziam conteúdos pertinentes com viés do estudo, e depois uma leitura mais aprofundada para discernir sobre a construção das ideias dos autores. Por fim, realizou-se uma leitura interpretativa com o intuito de fazer conexões com os conceitos desenvolvidos.

Ao final desse sistemático processo, restaram 35 trabalhos analisados que serviram como aporte teórico para a construção desse estudo, conforme relacionado no Quadro 8.

Quadro 8 – Composição do estado da arte

TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE			
Desenvolvimento profissional docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola – ARTIGO	Herdeiro e Silva	2011	Evidenciar os impactos da regulamentação da carreira e da avaliação de desempenho na (re)construção da(s) identidade(s) e no desenvolvimento profissional dos docentes.
Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de Administração – TESE	Aguiar	2012	Estudar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente
Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? – ARTIGO	Fiorentini e Creci	2013	Discutir o conceito de DPD relacionado à profissão docente, tendo por base os usos e significados estabelecidos na literatura e nas pesquisas.
Papel dos formadores, modelos e estratégias formativas no desenvolvimento docente – ARTIGO	Nunes e Nunes	2014	Discutir o papel do formador na formação continuada e os modelos e estratégias formativas para o desenvolvimento docente.
Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor – ARTIGO	Iza et al	2014	Explorar a identidade docente possibilitando sua reflexão a partir de múltiplos olhares, buscando reconhecer elementos que contribuem tanto nos momentos de formação. quanto nos momentos do exercício docente.
Paradigmas educacionais e a prática pedagógica: uma proposta de reconfiguração da docência – ARTIGO	Mueller et al	2015	Compreender como a aplicação de uma metodologia que prioriza os princípios do paradigma da complexidade pode oportunizar uma prática pedagógica mais contextualizada, reflexiva e autônoma na formação continuada de professores da Educação Básica.
A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação – ARTIGO	Cária e Oliveira	2016	Discutir a profissionalização da docência e a formação para a profissão, que tem sido uma das principais discussões vinculadas aos desafios para cumprir as metas de elevação do nível de qualidade da educação
A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa – DISSERTAÇÃO	Gorzoni	2016	Fazer uma revisão integrativa sobre o conceito de profissionalidade docente, distinguindo-o de outros comumente empregados, quais sejam: profissionalização docente, profissionalismo docente e desenvolvimento profissional docente
A formação continuada e seus impactos na educação básica – ARTIGO	Silva et al	2018	Refletir sobre os desafios colocados no atual contexto educacional, resgatando as concepções e tendências da formação continuada como parte integrante do trabalho docente e para a necessidade de novos estudos que ultrapassam a dicotomia entre teoria e prática.

Aprendizagem profissional de professores recém-qualificados por meio de consulta ao profissional: Investigando a mentoria baseada em parceria – ARTIGO	Robson e Mtika	2018	Evidenciar um modelo de mentoria baseado em parceria e nas experiências de aprendizagem dos mentorados e mentores participantes
Desenvolvimento profissional docente do curso de matemática do Parfor à luz do processo formativo – ARTIGO	Trindade e Silva	2019	Compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores de Matemática participantes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)
Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis aproximações e distanciamentos – ARTIGO	Borges e Souza	2020	Apresentar reflexões diante dos conceitos e concepções da formação continuada e do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) presentes em recentes pesquisas.
Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: narrativas de experiências vividas em escola pública de MT – ARTIGO	Evangelista e Novais	2020	Entender como aconteceram os encontros de formação do projeto Sala do Educador considerando formação continuada e desenvolvimento profissional docente.
Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades – ARTIGO	Ferreira	2020	Contribuir com os estudos sobre DPD e sua relação com os elementos que o envolvem e influenciam refletindo sobre seus percursos, perspectivas e (des)continuidades.
O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente – ARTIGO	Machado et. al	2021	Identificar um perfil docente com foco na utilização de dispositivos digitais para o exercício de suas funções e aprimoramento das práticas pedagógicas contemplando processos autoformativos e colaborativos
MENTORING			
PRÁTICA DA MENTORIA: Estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – DISSERTAÇÃO	Monte	2011	Identificar dentro das relações de orientação científica, entre professores-orientadores e alunos bolsistas do IFRN, na percepção desses alunos, a ocorrência do fenômeno de mentoria
PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLA: <i>coaching</i> e <i>mentoring</i> na (trans)formação do professor de línguas – DISSERTAÇÃO	Nogueira	2011	Investigar a prática de duas ações colaborativas, o <i>coaching</i> e o <i>mentoring</i> , em uma escola de língua inglesa, e a contribuição dessas práticas na formação do professor de língua estrangeira.
A mentoria em grupo como ferramenta para o desenvolvimento de professores – ARTIGO	Geeraerts	2014	Examinar as experiências de professores finlandeses com PGM.
Tecnologias na aprendizagem da matemática: Mentoring, uma estratégia para a Formação de Professores – ARTIGO	Amado	2015	Descrever e analisar como um futuro professor, com uma formação inicial sólida na utilização pedagógica das tecnologias, o faz na sua prática, em sala de aula
O desenvolvimento do professor: uma proposta de formação continuada centrada nas	Alcântara et al.	2015	Verificar a trajetória de desenvolvimento da professora na utilização das tecnologias por meio do mentoring, apresentado por

tecnologias e ancorada na prática – ARTIGO			Amado (2007) como uma relação interpessoal, baseada na confiança e no apoio
Construção do conhecimento profissional de ensino: colaboração entre professores experientes do ensino fundamental e professores universitários por meio de um programa de mentoria online – ARTIGO	Tancredi et. al.	2015	Desenvolver atividades de tutoria para ajudar os professores iniciantes a aliviar as suas dificuldades profissionais do cotidiano.
Becoming professionally qualified: The school-based mentoring experiences of part-time PGCE students – ARTIGO	Bertram et al	2015	Compreender as experiências de mentoria entre professores.
Programas de tutoria e mentoria em universidades brasileiras: um estudo bibliométrico - ARTIGO	Albanaes et al	2015	Mapear as iniciativas existentes, sua configuração, objetivos e principais resultados através de uma revisão bibliométrica dos programas de tutoria e mentoria em universidades brasileiras, entre 1998 e 2013.
Características del mentoring en un programa de innovación educativa com profesorado universitario ARTIGO	Fraile e Bilbao	2015	Demonstrar que o mentoring é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento profissional de professores.
O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês – TESE	Shimazumi	2016	Descrever e interpretar a natureza dos fenômenos: o ser mentor e experienciar a mentoria de professores de inglês em formação contínua.
Kuchne student of the quality of mentorship at a professional mentor ARTIGO	Polovina	2016	Analisar a qualidade da mentoria no contexto de desenvolvimento profissional docente
Mentoring: social sciences learning ARTIGO	Prades	2016	Evidenciar o papel da mentoria no ensino como uma ferramenta essencial para a comunicação e formação de professores.
Formação com professores de educação básica utilizando a relação de mentoring integrando recursos tecnológicos no planejamento de aulas – ARTIGO	Aguiar e Quartieri	2017	Socializar contribuições que ocorreram no planejamento da prática pedagógica de professores, do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental em São Francisco do Conde no Estado da Bahia, utilizando-se a relação de mentoring com o uso de recursos tecnológicos
A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores da UFSCar-Brasil. – ARTIGO	Gobato e Reali	2017	Analisar a base de conhecimentos de professores experientes e participantes do Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores da UFSCar-Brasil.
Mentoria no desenvolvimento profissional de professores do ensino fundamental e médio – ARTIGO	Suchankova e Hrbackova	2017	Analisar o apoio metodológico à formação de professores do ensino fundamental e médio por meio da mentoria.
A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação	Reali et al.	2018	Oportunizar o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos professores experientes para que

Online de Mentores em foco – ARTIGO			pudessem atuar como mentores de professores iniciantes
Relação de Mentoring com um grupo de professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidade de integrar o Ensino de Geometria DISSERTAÇÃO	Souza	2018	Investigar como a relação de Mentoring, estabelecida com um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, repercutem nas práticas pedagógicas do ensino de Geometria.
Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal – ARTIGO	Alonso-García et. al	2020	Conhecer a evolução da confiança com os mentores e a satisfação durante um programa de mentoria em contexto universitário, bem como as percepções dos agentes envolvidos.
Mentoria pedagógica em escolas chilenas: uma abordagem inovadora para a aprendizagem profissional dos professores – ARTIGO	Sutton et. al	2021	Explorar as condições e os desafios que facilitam a aprendizagem profissional do professor através da implementação da mentoria pedagógica (MP) no contexto escolar chileno.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Herdeiro e Silva (2011) demonstram que o desenvolvimento profissional docente está relacionado a muitos fatores que impactam no desempenho dos professores, como a estrutura da carreira, as condições de trabalho e as oportunidades de aprendizagem, repercutindo na alteração dos padrões de ensino. A pesquisa realizada foi de cunho quantitativo e qualitativo, tendo como sujeitos investigados 396 professores. Os instrumentos utilizados foram questionário e narrativas orais e escritas. Os resultados indicaram que os professores não se sentem motivados para o desenvolvimento profissional em virtude da ausência de contextos impulsionadores e de condições de trabalho, do mal-estar docente e à escassa diversidade de oportunidades de aprendizagem na escola.

Aguiar (2012) buscou investigar a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes do curso de Administração. Ele realizou um estudo do tipo *survey* com 235 professores da graduação pertencentes ao sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais). Ele constatou que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional docente, porém percebeu um entendimento restrito de DPD, como sinônimo de formação continuada. Entretanto, essa proposição estaria correta se a formação continuada contemplasse a reflexão sobre os saberes experienciais, a atualização desses saberes da área e a discussão sobre a gestão da universidade, a proposta curricular do curso e o contexto dos discentes da instituição.

Fiorentini e Crecci (2013) acreditam que o desenvolvimento profissional docente (DPD) está relacionado à aprendizagem e desenvolvimento do professor, e não à sua formação. Entretanto, esse termo recebe variados significados associados a processos que não rompem

com o conceito tradicional de formação, além de não contribuir com as transformações das práticas escolares e com a emancipação dos professores. Esse estudo foi de cunho bibliográfico e documental. Os autores concluem que as práticas reflexivas do professor ganham status de desenvolvimento profissional quando são compartilhadas e desenvolvidas em comunidades colaborativas que partilham conhecimentos e experiências.

Nunes e Nunes (2014) apresentam o paradoxo existente entre o papel do formador de professores e as fragilidades presentes na sua formação, ressaltando ainda que esse indivíduo é, antes de tudo, também um professor. Defendem, ainda, que é imprescindível a coerência da formação continuada desejada aos professores e aos formadores para que haja desenvolvimento docente. Os autores apresentam modelos e estratégias de formação continuada e ainda propostas de melhoria para alcançar o desenvolvimento docente.

Iza et al (2014) focam estudos sobre a formação de professores e apresentam os resultados das pesquisas de cada um dos autores deste artigo, tendo como objetivo explorar a identidade docente possibilitando sua reflexão a partir de múltiplos olhares, reconhecendo elementos que contribuem para a formação e o exercício docente. O desenvolvimento pessoal do professor foi analisado a partir da experiência e saber da experiência, da profissionalidade docente e da formação inicial e continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que utilizou como fonte de dados as investigações de Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado. Assim, as pesquisas analisadas revelam elementos significativos à formação inicial e continuada de educadores e oferecem contribuições para a compreensão da educação brasileira a partir de perspectivas investigativas complementares.

Mueller et al (2015) acreditam que muitos professores realizam sua prática pedagógica apoiados em ações de reprodução, razão pela qual os levam a ter uma visão fragmentada do conhecimento. Logo, a superação dessa deficiência constitui um paradigma inovador. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, participativa e ativa, sendo desenvolvida por meio de um curso de formação continuada para professores da rede municipal de educação, com utilização das TIC em ambiente virtual de aprendizagem Moodle, cuja duração foi de um semestre letivo. As análises foram realizadas através de questionamentos verbais e construção de portfólios temáticos. Os resultados mostram que o uso de novas tecnologias na educação de forma cuidadosamente planejada e a inserção de temas transdisciplinares e interdisciplinares contribui significativamente para a formação de um novo professor, que incorpora novas competências à sua prática profissional.

Cária e Oliveira (2016) discutem a profissionalização da docência e da formação para a profissão como um aspecto importante para a melhora da qualidade da educação, considerando

que, nas últimas décadas do século XX, os processos produtivos globais exigiram maior qualidade e qualificação de profissionais para atuar na educação. O estudo se configura como uma revisão de literatura sobre profissão e profissionalização docente e realiza uma análise documental dos atos legais que regulamentam a formação para a docência. Diante do contexto de transformações e mudanças apresentado, as autoras concluem que é complexa a profissionalização do ensino e da profissão docente. Alertam, ainda, que a formação profissional não pode ser reduzida à formação continuada e/ou em serviço, nem tão pouco à participação em cursos esporádicos de treinamento ou palestras, sendo importante a valorização da profissão docente mediante formação inicial consistente e formação continuada planejada e intencional ao longo da carreira para garantir condições para a formação adequada ao professor.

Gorzoni (2016) analisa o conceito de profissionalidade docente fazendo analogia com o termo “profissão”, cuja origem é sociológica e polissêmica, mas diferente dos conceitos normalmente associados, como profissionalização docente, profissionalismo docente e desenvolvimento profissional docente. Esse estudo é uma revisão sistemática de literatura, cujo método é denominado de revisão integrativa, subsidiada por quatro procedimentos: meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa. Os resultados mostraram que a profissionalidade docente é um conceito abrangente, que está associada a diversos aspectos, tais como o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar, conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e, também, ao longo das experiências de trabalho do professor.

Silva et al (2018) pontuam sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, cujo desafio suscita questionamentos sobre a formação inicial e continuada exibindo a grande deficiência no *modus operandi* dos profissionais da educação. Os autores afirmam que o atual cenário da educação apresenta professores mal qualificados para lidar com questões que surgem a todo o momento na sociedade, pontuam sobre a pouca eficácia dos cursos de formação continuada de professores da Educação Básica e propõe questões para que estes cursos atinjam os objetivos de “formação pedagógica” e a “formação humana integral”. Esse estudo é de caráter documental e bibliográfico. Os autores concluem que a necessidade de atualizar conhecimentos é algo que deve ser encarado como intrínseco à prática docente, uma vez que o docente deve ser um eterno

pesquisador; faz parte da essência de ser professor. Logo, a prática docente deve ser alvo de constante mudança no intuito de acompanhar as transformações sociais.

Robson e Mtika (2018) afirmam que tornar-se professor é um processo gradual que envolve a formação da identidade profissional e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores profissionais, contudo esse percurso de desenvolvimento para o ensino ao longo da carreira docente é caracterizado por uma formação fragmentada e incoerente. O artigo relata a pesquisa realizada para entender o modelo de parceria e as experiências de aprendizagem de mentorados e mentores. O estudo contribui para o conhecimento sobre a aprendizagem profissional dos mentorados e dos seus mentores num contexto local dentro de um esquema nacional de indução. Também revela desafios e tensões existentes na implementação do modelo de mentoria baseado em parceria. A metodologia utilizada foi qualitativa envolvendo entrevistas com grupos focais e análise de documentos. Os resultados apontam para uma série de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal para mentores e mentorados, construídas em redes fortes e de apoio dentro da parceria em camadas e relacionamentos eficazes entre os indivíduos.

Trindade e Silva (2019) falam da necessidade de se olhar mais atentamente a formação docente, em razão da grande atuação de profissionais sem uma formação específica, cujas discussões para além da formação docente, tais como à valorização profissional dos docentes e as condições de trabalho (salário, infraestrutura, relação estudante/professor, didática, processo de ensino e de aprendizagem) são fatores que influenciam o desenvolvimento profissional do professor. Os autores fazem o recorte de uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo exploratória, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário, entrevista grupal e a entrevista individual semiestruturada com os professores em formação através do programa PARFOR. Os resultados apontam que os professores em formação reconhecem a importância do programa para seu desenvolvimento profissional, porém questionam as condições de oferecimento do curso relativas às dificuldades de conciliar estudo e trabalho e as condições de infraestrutura de oferta. Ainda observam que a formação, boas condições de trabalho e valorização salarial constituem fatores essenciais para que os docentes sejam capazes de se desenvolver na profissão e, conseqüentemente, melhorar as suas práticas de ensino.

Borges e Souza (2020) apresentam um estudo que estabelece diálogos entre as pesquisas que investigam a formação continuada e DPD. A investigação é de natureza bibliográfica, qualitativa e exploratória, cujas reflexões ratificam a importância do percurso investigativo por fontes seguras e atualizadas que garantem um estudo cientificamente respaldado e contextualizado. As percepções dos autores apontam para possibilidade de múltiplos olhares

para além da formação continuada, tendo em vista as condições de trabalho do docente da educação básica, políticas educacionais, reflexão do DPD e a sua efetivação nas escolas, ainda que de forma precária.

Evangelista e Novais (2020) afirmam que formação continuada e desenvolvimento profissional docente são termos com significados distintos, mas interrelacionados de tal forma que se tornam indissociáveis entre pessoalidade, profissionalidade e organização institucional. O formato metodológico do estudo se ancora na pesquisa narrativa concebida através do cantar de histórias que suscitam experiências vividas e narrativizadas por meio de vídeos produzidos e transcritos. O resultado indica que a consecução de políticas de formação contínua com vistas ao desenvolvimento profissional docente é complexa, todavia, é preciso considerar que os encontros formativos favorecem o compartilhamento de experiências que irão fortalecer o sentido do ser professor e sua profissionalidade, desde que sejam constantes, contextualizados e aperfeiçoados.

Ferreira (2020) buscou investigar o percurso profissional docente para construir um panorama sobre a carreira no Brasil com ênfase nos aspectos de descontinuidade do desenvolvimento profissional docente. A investigação tem abordagem qualitativa, do tipo exploratória e envolve professores da educação básica, cujo instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário para mapear o perfil individual, as características do grupo pesquisado, sua situação funcional e histórias de vida, além da conversa interativa provocativa (CIP), entrevistas, análise documental e de conteúdo. A autora revela que as descontinuidades no desenvolvimento profissional docente estão ligadas aos processos de interrupção e/ou rupturas como o abandono da profissão, desvio de função, ausência de bem-estar, problemas emocionais e etc. Todos são aspectos que levam à descontinuidade do DPD e impactam na qualidade do ensino.

Machado et al (2021) refletem sobre a formação continuada como aspecto intrínseco ao exercício da docência, razão pela qual adquire um caráter de autoformação em que o profissional assume o papel de protagonista tornando-se responsável pela construção de conhecimentos e sentidos produzidos durante esse processo permanente de formação. Nessa perspectiva apresenta conceitos que diferenciam autoformação de autodidatismo, rechaçando a ideia do individualismo, tendo em vista a importância do caráter colaborativo da formação e da autoformação, desenvolvidas essencialmente na dialética do individual com o coletivo. Sob essa ótica, buscam identificar um perfil docente com foco na utilização de dispositivos digitais para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa de levantamento para obter dados primários com a finalidade de apresentar uma descrição

numérica de tendências, atitudes e opiniões de uma determinada população, cujo estudo descritivo foi realizado por meio de um questionário estruturado contendo escalas de Likert e aplicado através da ferramenta Google Forms. A população estudada foi a de professores de uma rede municipal de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre/RS. O resultado revelou que existe uma potencialidade na formação continuada como processo auto formativo e colaborativo mediado pelos recursos tecnológicos, que podem promover o desenvolvimento profissional gerado pelas interações sociais e partilhas entre os pares. Revelaram ainda uma familiaridade de grande parte dos docentes com os recursos tecnológicos, com ampla utilização destes no cotidiano. Entretanto, permanece o desafio de se potencializar o uso desses recursos para a finalidade formativa e auto formativa, ampliando as possibilidades de interação e de desenvolvimento profissional docente.

Monte (2011) destaca a necessidade de um melhor conhecimento sobre as relações professor-orientador e aluno, enfatizando a escassez de trabalhos que associam mentoria, orientação científica e competências do professor. Ressalta, ainda, que as transformações ocorridas no ambiente educacional trazem novos objetivos às instituições, uma vez que elas são formadoras de profissionais e cidadãos. A pesquisa tem abordagem quantitativa do tipo exploratória descritiva, com aplicação de questionários para identificar as funções de mentoria mais desejadas, situação ideal e as praticadas pelos professores-orientadores em situação real, e as principais competências definidas pelas características pessoais e profissionais. O universo do estudo foi definido por alunos participantes de programas de iniciação científica, cadastrados nos 32 grupos de pesquisa do IFRN - Campus Central, constantes do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq), cujo critério de seleção da amostra foi definido pela acessibilidade. A análise dos dados foi realizada mediante técnicas de estatística descritiva e analítica e, também, análise de conteúdo. Os resultados apontam que ocorrem as funções de mentoria dentro do programa de Iniciação Científica, em especial as funções modelo, tarefas desafiadoras, *coaching* e patrocínio. Dentre as características encontradas para o professor-orientador estão o conhecimento e experiência, disponibilidade, relacionamento interpessoal, motivação e liderança. Os resultados obtidos são condizentes com os encontrados em trabalhos realizados em outros países, em ambientes acadêmicos.

Nogueira (2011) relata a importância das ações colaborativas, *coaching* e o *mentoring*, para a formação de professores no âmbito da educação e do ensino e da aprendizagem de línguas e sua relação com a formação continuada do professor. A pesquisa foi de natureza qualitativa do tipo descritivo e interpretativo, com fundamentos metodológicos do estudo de caso. As participantes da pesquisa são uma *coach/mentora* e uma professora recém-contratada

(*coachee/mentee*) pela instituição. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram gravações em áudio, observações registradas em notas de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários. O estudo contribuiu para a ampliação da pesquisa relacionada às práticas colaborativas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, cujo reflexo estabelece uma relação de respeito, confiança e profissionalismo entre coaches/mentores e aprendizes, refinamento de suas habilidades profissionais e ressignificação da sua prática.

Geeraerts (2014). O estudo examinou as experiências dos mentorados que participam da mentoria de grupo (PGM) e as diferenças potenciais nas experiências dos professores na educação geral e na educação profissional, como também aborda as percepções dos mentorados sobre os resultados do PGM no que diz respeito às dimensões profissional, pessoal e social do desenvolvimento profissional. A pesquisa foi quantitativa e utilizou questionário online preenchido por 69 professores do ensino geral e 47 professores do ensino profissional. Os resultados mostraram que os participantes viam a mentoria de grupo como uma importante ferramenta para o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira docente.

Amado (2015) relata que os relatórios da OCDE apontam para a necessidade de se continuar a investir na formação de professores para a utilização pedagógica das tecnologias. Nesse estudo a autora apresenta o caso de um professor de matemática que possui domínio das tecnologias, mas na sua prática revela dificuldades em utilizá-las. A metodologia teve abordagem qualitativa e exigiu múltiplas fontes de dados, como observações, entrevistas e as notas escritas. O resultado mostrou que o mentoring é uma estratégia de apoio ao docente na implementação de sua prática e quando mentor e aprendiz interagem estabelecendo uma troca de conhecimentos, eles aprendem juntos.

Alcântara et al (2015) focou em estudos sobre formação continuada de professores para a utilização das tecnologias. A investigação foi desenvolvida com uma professora, cuja proposta se baseou no *mentoring* como uma relação interpessoal, baseada na confiança e no apoio. A ação foi realizada por meio do acompanhamento da formadora/pesquisadora nas sessões do curso, no planejamento e nas aulas de matemática, em que a professora utilizou *tablets*. A metodologia didática utilizada na formação foi o modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo), que integra de forma eficiente as tecnologias nas aulas. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa caracterizada como um estudo de caso. Os resultados mostraram que uma relação de mentoring se estabeleceu entre a pesquisadora e a mentorada, contribuindo para o desenvolvimento profissional da professora.

Tancredi et al. (2015) apresentam os resultados iniciais de uma pesquisa-intervenção sobre processos formativos de mentoras e de professoras iniciantes pelo Programa de Mentoria

do Portal dos Professores da UFSCar. A intervenção foi realizada através da metodologia construtivo-colaborativa e para a coleta de dados foram utilizadas as narrativas — escritas e orais — e conversas interativas. Os resultados obtidos mostram a construção de novos conhecimentos profissionais pelas professoras iniciantes, mentoras e pesquisadoras, cujo desenvolvimento do Programa de Mentoria online se mostrou um processo desafiador e enriquecedor, que permitiu a criação de vínculos profissionais fortes, a ampliação de conhecimentos e o domínio de tecnologias de educação a distância, com o é caso da internet.

Bertran et al (2015) defendem que o professor é um recurso essencial que contribui para a economia de uma nação, visto que ele facilita a aquisição de conhecimentos e habilidades. Logo, o professor profissionalmente qualificado é aquele que possui um estudo profissional formal completo adquirindo pedagogias, conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e competências necessárias para se envolver nas atividades de prática de sala de aula. Enfatizam o valor da mentoria, o apoio do mentor e o bom relacionamento com seu pupilo como fatores imprescindíveis ao sucesso do processo. O mentor deve ser um modelo de comprometimento, eficiência, responsabilidade e entusiasmo, em razão de possuir influência significativa e poderosa sobre o desenvolvimento da orientação, disposição, concepções e práticas de sala de aula. Alertam, ainda, sobre mentorias em que apresentam problemas de incompatibilidades entre mentor e pupilo, como diferenças de valores, personalidade, estilos de trabalho e outros. Esses comportamentos contradizem o objetivo da mentoria. O estudo está localizado dentro de um paradigma interpretativo, com amostra de 100 professores e utilizados questionários e entrevistas como procedimentos de investigação. Os resultados mostram que emergiram três modalidades de experiências de mentoria: a de assuntos específicos sobre o ensino, a mentoria pedagógica geral, relacionada a estratégias de ensino e gestão de sala de aula e a mentoria de conformidade, em que o mentor apenas cumpre requisitos formais para monitorar os professores-alunos. Esses resultados sugerem que os professores mentores desempenham um papel importante no desenvolvimento do professor, principalmente quando os mentorados ainda não adquiriram uma qualificação profissional para o magistério.

Fraile e Bilbao (2015) relatam que as universidades europeias oferecem plataformas de formação inicial e continuada aos professores utilizando diferentes estratégias formativas para melhorar a qualidade educativa, entre elas o mentoring. Contudo, existem muitas publicações centradas no desenvolvimento de professores novatos, mas poucas a respeito da formação continuada de professores com mais anos de profissão, razão pela qual alguns autores manifestam a necessidade de estudar a prática do mentoring, as estratégias utilizadas, dificuldades experimentadas, as dúvidas e incertezas vivenciadas, os conflitos encontrados e as

necessidades detectadas. A metodologia está baseada na investigação qualitativa biográfico-narrativa, com aplicação de questionário. Os resultados evidenciam uma valorização positiva do mentoring, como uma estratégia válida e útil no desenvolvimento profissional.

Shimazumi (2016) desenvolveu um trabalho com mentores e professores com o fim de conhecer o processo de mentoring em um instituto de idiomas com sede na cidade de São Paulo e Santa Catarina, que consistiu em um curso de 60 horas de familiarização e contextualização sobre o programa de mentoria na instituição, 16 encontros quinzenais com todos os mentores ao longo do ano e módulos de trabalhos colaborativos entre eles, organizados por ciclos de planejamento, execução, observação e reflexão. Foi utilizada metodologia de cunho qualitativo, com abordagem hermenêutica e fenomenológica. Foram produzidos textos contendo relatos oficiais e espontâneos totalizando 979 documentos. Os resultados desse estudo revelam que a experiência da mentoria por professores de inglês em formação contínua se estruturam em quatro temas centrais: transformações, relações, papéis e reflexão mostrando a natureza do fenômeno investigado.

Polovina (2016) informa que a mentoria informal ou espontânea sempre existiu, consistindo no apoio que os pares oferecem ao professor iniciante. Entretanto, ao longo do tempo a mentoria tornou-se uma modalidade cada vez mais reconhecida e presente no desenvolvimento profissional de professores. Na visão tradicional da mentoria, a questão da qualidade é reduzida às habilidades e responsabilidade do mentor para "produzir" um bom trabalho de ensino do pupilo. Já na abordagem moderna, a questão da qualidade é mais abrangente e complexa, caracterizada por menos linearidade no processo de aprendizagem e mais diferenciação em termos de papéis de mentores e pupilos. A metodologia utilizada foi qualitativa com procedimento bibliográfico. Os resultados mostram a mentoria como sistema de rede, na qual diversos fatores se entrelaçam (educacional, pessoal, relacional, profissional e institucional). A autora propõe três elementos determinantes da qualidade da mentoria: a informalidade do processo, a aprendizagem e o equilíbrio das forças que influenciam diretamente essa prática.

Prades (2016) acredita que a mentoria é essencial em todos os modelos educacionais que se baseiam nas novas tendências de autoaprendizagem em razão de ser o cerne de um novo modelo de aprendizagem baseado na autonomia pessoal e profissional, cuja filosofia de aprendizagem autônoma visa atender à necessidade de amadurecimento cognitivo e aprimorar a orientação pedagógica dos professores em formação. A metodologia foi desenvolvida por meio da aplicação de questionários e entrevistas, além do acompanhamento da aprendizagem através de diários de bordo. Essa experiência no ensino de inovação teve a finalidade de

aperfeiçoar a mentoria presencial ou virtual, incentivar o trabalho em equipe e a aprendizagem independente através do aconselhamento, orientação e apoio. A conclusão do estudo reconhece que a função da mentoria é relatar e transmitir conhecimentos, mas também promover o autodidatismo, no qual se baseiam as novas tendências de inovação no ensino.

Aguiar e Quartieri (2017) relatam sobre a mediação de encontros de formação para professores da Educação Básica dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio de duas Escolas Públicas do Município de São Francisco do Conde, na Bahia, utilizando o mentoring para interagir com os professores. Os métodos de pesquisa utilizados foram a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, nos moldes de um estudo de caso, utilizando observação participante (gravação em áudio, fotografias) e questionários individuais. Foram feitas entrevistas estruturadas com roteiro pré-estabelecido para obter o maior número de informações para a pesquisa, além da utilização de recursos tecnológicos como facebook, blogs e aparelho celular. Os resultados mostraram que o celular é um recurso acessível e que as redes sociais auxiliam o enriquecimento das aulas através da facilidade de manuseio, tendo o mentoring como ferramenta de integração desses recursos no planejamento pedagógico.

Gobato e Reali (2017) defendem que a formação docente, apesar de ser um processo comum a todos os professores, é específica para cada indivíduo, em razão dos conhecimentos prévios individuais, já que influenciam a aprendizagem e as práticas docentes, pois requerem habilidades complexas e conhecimentos que deem suporte ao professor durante sua dinâmica de trabalho. Assim, o mentoring é uma estratégia ainda pouco explorada no Brasil com vistas a auxiliar na minimização dessas dificuldades. Ele não só ajuda no desenvolvimento profissional docente, como também promove o aprendizado e reflexões sobre as próprias práticas aos mentores. A metodologia seguiu uma proposta construtiva-colaborativa de pesquisa-intervenção, com investigação qualitativa e análise de dados baseada na abordagem descritivo-interpretativa do material produzido pelos participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores abrangendo relatos e narrativas dos participantes em fóruns de discussão, diários reflexivos e entrega de tarefas, caracterizando uma análise documental. Os resultados revelam que o mentor deve ter um vasto repertório em sua base de conhecimento, a fim de acionar seu processo de raciocínio pedagógico e, conseqüentemente, ensinar a ensinar. Logo, possui necessidades formativas pois seus conhecimentos são também limitados, uma vez que é um profissional em constante desenvolvimento, com a identidade ainda em construção.

Reali *et al.* (2018) apresenta o processo de construção da identidade de mentora, através do desenvolvimento profissional e identificação das aprendizagens de uma professora experiente, evidenciadas em sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores.

A pesquisa teve abordagem qualitativa do tipo pesquisa-intervenção, baseada na técnica de amostragem proposital, cujo universo foram Professores da UFSCar. O Programa foi organizado em quatro módulos realizados a distância através da Plataforma *Moodle*. Para coleta de dados foi realizado levantamento bibliográfico e as narrativas escritas para o registro de processos reflexivos sobre a prática. Os dados foram analisados de maneira interpretativa provenientes de atividades *online*. Os resultados mostraram que novos conhecimentos foram construídos e incorporados à base de conhecimentos da participante, auxiliando-a a exercer as funções de mentora ao assessorar uma professora iniciante em suas dificuldades. A iniciativa mostrou-se significativa para promover a aprendizagem de professores iniciantes e que o estudo ganhou relevância, em razão da ausência de políticas públicas no Brasil para o acompanhamento de professores iniciantes por professores mais experientes.

Souza (2018) trabalhou com docentes de maneira colaborativa para desenvolver metodologias com diferentes abordagens pedagógicas. No acompanhamento individual com as duas participantes, analisou a relação de Mentoring estabelecida no ensino da Geometria, ancorada no cenário de uma relação interpessoal, baseada na confiança e no apoio, que se desenvolveu nas sessões de formação continuada e no planejamento das práticas pedagógicas. A pesquisa foi de cunho qualitativo e apresentou características de um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, questionários, entrevistas, gravações e diário de bordo, que permitiram à pesquisadora estudar os fatos em seu ambiente natural. Os resultados apontaram que este processo possibilitou a integração dos conteúdos na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais, provocando a reflexão e a reconfiguração da sua prática docente.

Alonso-García et al (2020) afirma que as relações de mentoria são recíprocas e dinâmicas, porém assimétricas, pois embora o mentor e o pupilo obtenham benefícios, o objetivo principal é sempre o desenvolvimento do pupilo. Dessa forma, é importante conhecer a evolução da confiança e da satisfação com mentores através das percepções dos agentes envolvidos. O estudo envolveu 181 mentores e 678 pupilos que responderam questionário com escala de Likert. Os resultados mostram um elevado nível de confiança nos mentores e um elevado nível de satisfação de ambos, mentores e pupilos, ao longo das sessões do programa de mentoria. Em relação ao nível de satisfação com comportamento do mentor e conteúdos trabalhados, surgiram diferenças estatísticas significativas entre mentores e pupilos, permitindo traçar propostas de melhoria no programa de mentoria em relação aos mentores, bem como na forma de abordagem dos temas.

Sutton et. al (2021) afirmam que uma educação de alta qualidade requer a capacitação dos professores. Isso implica, entre outros aspectos, ajudar o corpo docente a desenvolver a capacidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e colaborar com os colegas para o aprendizado profissional. O estudo utilizou abordagem qualitativa, mediante estudo de caso instrumental. Como fonte primária de dados, os pesquisadores realizaram 14 entrevistas individuais semiestruturadas. Os participantes incluíram dois mentores e professores, cujos dados foram examinados pelo método de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a MP tem um grande potencial para o desenvolvimento profissional colaborativo e a melhoria contínua das práticas de ensino dos professores, aproveitando suas experiências e recursos e levando ao fortalecimento do senso de profissionalismo no ensino e na estima social dos professores.

Em vista dos estudos apresentados, a contribuição dos autores levantados e dos referenciais por eles utilizados foram de extrema importância para a construção dos conhecimentos relativos aos conceitos estudados, como também para a consolidação das ideias defendidas nesta tese. Desse modo, a análise exploratória desses estudos revelou pontos importantes como a classificação feita por Aguiar (2012), que existem duas classes de professores: os **profissionais**, aqueles com formação pedagógica mediante curso de licenciatura, e os **não profissionais**, que são os bacharéis.

Contudo, existem divergências em relação aos termos formação e desenvolvimento, sendo que Herdeiro e Silva (2011), Aguiar (2012) e Iza et al (2014) entendem que esses conceitos são sinônimos, autores como Fiorentini e Crecci (2013) e Evangelista e Novais (2020) acreditam que o desenvolvimento profissional docente (DPD) está relacionado à aprendizagem e desenvolvimento do professor, e não à sua formação.

Nessa direção, Nunes e Nunes (2014), Mueller et al (2015) e Silva et al (2018) apontam para as fragilidades dos processos de formação docente revelando deficiências no *modus operandi* dos profissionais da educação, ainda apoiados em ações de reprodução. Logo, a superação dessa deficiência constitui um paradigma inovador e uma tarefa desafiadora que, segundo Cária e Oliveira (2016), Trindade e Silva (2019) e Borges e Souza (2020), não pode ser reduzida à participação em cursos esporádicos de treinamento ou palestras.

Para Gorzoni (2016), Robson e Mtika (2018), Evangelista e Novais (2020), o conceito de profissionalização está associado aos aspectos de construção de conhecimento, competências, habilidades, valores e ao desenvolvimento de identidade profissional. Nesse sentido, Monte (2011) e Nogueira (2011) estudaram as práticas colaborativas no ensino e na

aprendizagem entre coachs/mentores e seus aprendizes, revelando que se estabeleceu uma relação de respeito, confiança e profissionalismo.

Na perspectiva da interação entre mentor e mentorado, tornam-se imprescindíveis a empatia e o bom relacionamento entre ambos, conforme alude Tancredi et al. (2015) e Bertran et al (2015), promovendo vínculos profissionais fortes e ampliação de conhecimentos, ainda que o compartilhamento de saberes e dificuldades entre professores dificilmente acontece, segundo Shimazumi (2016) e Polovina (2016).

Para Amado (2015) e Alcântara et al (2015), o mentoring se transformou em uma estratégia de apoio ao docente para a implementação de sua prática. Considerando esse aspecto de inovação no ensino, Aguiar e Quartieri (2017), Gobato, Reali (2017) e Reali *et al.* (2018), entendem que o *mentoring* é uma estratégia ainda pouco explorada no Brasil. Entretanto, além dessas relações serem recíprocas e dinâmicas, Alonso-García et al (2020) e Souza (2018) afirmam que elas também são assimétricas.

Assim, conclui-se que o desenvolvimento profissional docente ainda apresenta muitos desafios, visto que os processos de formação inicial e continuada ainda permanecem incipientes; o papel reflexivo do professor e a importância da cultura colaborativa traz uma nova dimensão ao desenvolvimento profissional docente e o *mentoring* estabelece um elo de conectividade com o processo de formação em razão de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento profissional a mentores e mentorados, interligando os saberes e as experiências através da interação e do compartilhamento.

Portanto, a ampliação do entendimento a respeito das temáticas estudadas subsidiou o desenvolvimento desse estudo, na medida em que os trabalhos já realizados contribuíram com diferentes concepções, pesquisas realizadas, metodologias diversificadas, enfim, um conjunto de recursos que auxiliaram na elaboração deste estudo. No capítulo seguinte, será apresentado os procedimentos metodológicos que viabilizaram o desenvolvimento deste estudo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo abrange a descrição da forma como foi realizada a pesquisa, atentando para responder ao problema levantado e operacionalizar os objetivos específicos. Observando esse protocolo, o detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados garante o cumprimento do objetivo geral trazendo credibilidade e transparência ao estudo.

Primeiramente, será apresentada a caracterização da pesquisa elucidando tipos, abordagens e conceitos praticados para destacar potencialidades e limitações do estudo. Posteriormente, o campo da pesquisa e seus sujeitos serão evidenciados, como também os procedimentos para a coleta de dados, e por fim, as práticas de intervenção.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A construção do conhecimento perpassa pela formação de uma consciência crítica e de um crivo científico, apoiado em observações, análises e deduções formando, paulatinamente, o espírito científico. Nesse movimento, a pesquisa se torna propriamente a elaboração da realidade, alimentando a atividade do ensino e vinculando pensamento e ação (MINAYO, 2016).

Para mergulhar no universo do “como fazer” é necessário, antes de tudo, compreender que a metodologia tem por objetivo examinar, descrever e avaliar procedimentos que possibilitam o processamento de informações para a solução de problemas. Logo, a pesquisa científica deve realizar um estudo planejado na busca do conhecimento, mas apoiada em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados. Para Gil (2022, p. 26), a pesquisa tem um caráter pragmático, sendo um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

Considerando que a abordagem do problema, segundo Demo (2000), é o que caracteriza o aspecto científico da investigação, sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico, cujos critérios de classificação dos tipos de pesquisa variam de acordo com o enfoque dado, os interesses, os campos, as metodologias, as situações e os objetos de estudo. O autor ainda acrescenta que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente, tendo em vista que existem várias formas de classificar as pesquisas.

Seguindo esse viés, este estudo assumiu abordagem qualitativa, em razão de permitir a compreensão da complexidade do fenômeno estudado, cujo método desvenda os processos

sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, possibilitando a construção de novas perspectivas e conceitos durante a investigação (MINAYO, 2016).

Do ponto de vista da sua natureza, foi adotada a tipologia de pesquisa aplicada em virtude de produzir conhecimentos para utilização prática, dirigidos à solução de problemas singulares (GIL, 2022), uma vez que foi realizada a mentoria de dois professores com o intuito de auxiliá-los no seu desenvolvimento profissional.

Quanto aos objetivos, as pesquisas são classificadas em relação ao objeto a ser pesquisado e às metas que se pretende alcançar. Para esse estudo, foi desenvolvida uma **pesquisa exploratória e descritiva**, em razão de proporcionar maior familiaridade com o problema, além de descrever os fatos de uma determinada realidade (GIL, 2022).

Com relação aos procedimentos, optou-se pela **pesquisa participante** porque essa modalidade tem como proposta estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática durante o desenvolvimento da práxis, além de revelar particularidades dos contextos e dos sujeitos pesquisados, que somente o pesquisador inserido nesse universo tem a possibilidade de observar.

Embora controverso, o termo participante sugere a inserção do pesquisador no campo de investigação formado pela vida social e cultural do pesquisado, que é convocado a participar do estudo na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Na classificação apresentada por Demo (2000), a pesquisa participante está inserida na pesquisa prática, tendo por perspectiva a intervenção na realidade social, ou seja, “é ligada a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção” (DEMO, 2000 p.21).

Michel Thiollent (2018) afirma que a pesquisa participante se aproxima da pesquisa-ação porque também se utiliza da observação participante “associada à ação cultural, educacional, organizacional, política ou outra”. Entretanto, ela se diferencia quando focaliza “a ação planejada para uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada”, priorizando a participação do sujeito pesquisado. Esse requisito enquadra a pesquisa participante na esfera da observação participante, na medida em que

trata de criar e aperfeiçoar dispositivos que facilitem a inserção do pesquisador no cotidiano habitual dos grupos pesquisados, com a finalidade de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (THIOLLENT, 2018, p. 83-84).

Considerando as expectativas da pesquisa participante, seu propósito fundamental é a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam. Sob essa ótica, o estudo englobou a produção mútua de conhecimento entre pesquisador e pesquisado, a colaboração e o

compartilhamento de conhecimentos entre os participantes e a transformação das práticas de sala de aula, no sentido de oferecer múltiplas possibilidades para o desenvolvimento profissional docente.

Ademais, a pesquisa foi subsidiada pelo aporte teórico ancorado por fontes bibliográficas primárias e secundárias que fundamentaram os conceitos estudados. Para Godoy (2011), o levantamento bibliográfico é a base do referencial teórico do estudo científico em qualquer nível, cujo significado envolve pesquisar e selecionar textos compatíveis com o tema escolhido para apoiar as afirmações e explanações desenvolvidas.

5.2 Campo e sujeitos de Pesquisa

A contextualização do universo de pesquisa é importante, bem como a apresentação dos participantes, seu perfil e os motivos que justificam a escolha da amostra. Inicialmente, a história do surgimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) começou em 23 de setembro de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados.

Com o intuito de proporcionar uma educação voltada para o trabalho, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910, sendo chamada de Liceu Industrial de São Luís. Posteriormente, foram criadas as Escolas Técnicas Industriais e, o então Liceu Industrial de São Luís, foi transformado em Escola Técnica Federal de São Luís. (IFMA, 2020).

A transformação do ensino profissional em médio (antigo ensino de segundo grau), aconteceu após o golpe de 1964 quando o governo militar reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da chamada “profissionalização compulsória”, onde todos os cursos passaram a ter um caráter profissionalizante. Em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi reconfigurada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), adquirindo também a competência para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação (IFMA, 2020).

Motivado pela intenção de alavancar o desenvolvimento do interior do país, mediante o incremento dos processos de escolarização e de profissionalização da população, o governo federal criou, em 2006, o Plano de Expansão da Educação Profissional, que se desenvolveu em três etapas. Em meados do mês de agosto de 2011, a então Presidente da República, Sra. Dilma Rousseff anunciou a execução da fase III do plano de expansão da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e o Maranhão foi beneficiado com oito novos Campus, dentre eles o Campus de São José de Ribamar. (IFMA, 2020).

A audiência pública ocorrida em 24 de outubro de 2013 definiu os eixos temáticos a serem ofertados pelo Campus e contou com participação de vários segmentos da sociedade como professores, empresários, sociedade civil e estudantes, que apontaram os eixos centrais de atuação do Campus: Comunicação e Informação, Processos Industriais e Gestão e Negócios.

Atualmente, o IFMA possui 29 campi distribuídos por todas as regiões do Maranhão, oferecendo cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos, além de desenvolver ações de extensão nas áreas de educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade. Atua também na educação a distância com polos de apoio presencial localizados em São Luís e no interior do Maranhão, cuja missão institucional é a promoção da educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável (IFMA, 2020).

O Campus passou a operar em sede própria a partir de 2016 e está localizado na Região Metropolitana de São Luís, às margens da Rodovia MA 201, Km 12, s/n, Bairro Piçarreira, no município de São José de Ribamar/MA, que conta com uma população de 162.925 habitantes (Censo IBGE/2010), área de 386,3 Km² e o IDH 0,7 representando o melhor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado do Maranhão – IDH. Do ponto de vista econômico, o município concentra potencialidades, que se constituem em arranjos produtivos focados nos setores da Hortifruticultura, Indústria, Comércio, Complexo Portuário, Apicultura, Avicultura, Suinocultura, Artesanato e Turismo.

Então, na delimitação do universo de pesquisa, o campo de investigação foi o IFMA – Campus São José de Ribamar, cuja escolha se justificou em virtude de ser meu local de atuação como docente, ter acesso irrestrito aos professores dessa unidade, como também às informações acadêmicas e pedagógicas. A autorização para realização da pesquisa no Campus está representada pelo Termo de Anuência, contida no Apêndice A.

Inicialmente, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram dois professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do IFMA - Campus São José de Ribamar, que representa um eixo da gestão acadêmica, sendo corresponsável pela elaboração, implementação e consolidação do Projeto Político Pedagógico do Curso Tecnólogo em Processos Gerenciais.

O NDE foi criado pela Resolução MEC/IFMA nº 25/2011 de 19 de abril de 2011 e está constituído de 30% (trinta por cento) dos docentes efetivos atuantes no curso superior do Campus, no total de cinco professores, cujas atribuições abrangem a elaboração e revisão do

Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a proposição de critérios e procedimentos de autoavaliação, o incentivo das atividades de pesquisa e extensão, entre outras.

Os professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) foram indagados sobre o interesse em participar da pesquisa, sendo que apenas dois professores concordaram em colaborar com o estudo. Esse critério é chamado de amostragem por conveniência e consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível ou esteja disponível.

Segundo Cozby (2006), a amostragem “por conveniência” é aquela em que o pesquisador seleciona os participantes da pesquisa pela facilidade de acesso, o que reforça a intenção da pesquisa em estudar o fenômeno. Na ocasião, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os docentes selecionados, nomeados nesse estudo como professores A e B em razão da garantia de sigilo de suas identidades, são respectivamente do sexo masculino e feminino, têm mais de cinco anos de serviço público na instituição como docentes e realizam quarenta horas (40h) de trabalho semanal com dedicação exclusiva (DE). A formação acadêmica do professor A é bacharelado e do professor B é licenciatura e bacharelado, ambos com titulação de mestre.

5.3 Coleta e análise de dados

A produção e coleta de dados foi realizada durante o processo de mentoring efetuado com os professores selecionados, que foram acompanhados e orientados nas suas práticas pedagógicas durante os dois semestres do ano de 2021. Porém, aconteceram duas intercorrências significativas no decorrer desse processo.

A primeira foi a pandemia de covid-19, que assolou a população mundial, paralisou todas as atividades e estabeleceu o distanciamento social. Por essa razão, a mentoria foi realizada através de encontros virtuais gravados em áudio e vídeo, inclusive participação nas aulas, por meio do aplicativo Google Meet, nos quais foram registrados percepções, orientações, conversas e relatos entre mentor e mentorando, que foram transcritos posteriormente para serem analisados.

Outro incidente ocorreu com um dos professores participantes, que não deu continuidade à relação de mentoria em virtude do afastamento de suas atividades docentes para cursar pós-graduação. Assim, a mentoria foi consumada apenas com um professor, fato esse que não comprometeu o desenvolvimento e a qualidade da pesquisa.

Para complementar os dados, também foi utilizado o diário de bordo pela pesquisadora e professor para registro de dificuldades, expectativas, percepções e evolução do participante,

uma vez que o diário de bordo estimula o registro e permite a reflexão sobre a prática e os procedimentos necessários para a realização das atividades.

Considerando que o diário de bordo é um instrumento de estudo com potencial metodológico para alicerçar o registro e a reflexão, ele proporciona suporte a um processo investigativo estimulando o aprender a aprender, através de estratégias pedagógicas proativas, além de possibilitar autonomia e criatividade relativas à vivência de novas possibilidades de iniciativa (MORAN, 2015). Ele pode ser compreendido como “um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência” (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Em razão da natureza do objeto de estudo demandar interação entre pesquisadora e pesquisados, no sentido de contextualizar as experiências e os sentidos, foi utilizada nos encontros uma entrevista semiestruturada para a coleta de informações diretas dos sujeitos investigados.

Para Gil (2022), a entrevista é uma técnica de interação social e interpenetração informativa capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. O autor pontua que a entrevista semiestruturada é comparada a uma entrevista informal ou ainda a uma simples conversação, sendo recomendada nos estudos exploratórios e atrelada a um roteiro previamente elaborado, que serve de guia ou direcionamento para abordagem de temas relevantes para o estudo, além de incluir também questões que podem surgir ao longo do processo de investigação.

Conforme Ribeiro (2008), a entrevista é vista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu durante o desenvolvimento da relação de mentoria, baseada nos estudos de Kram (1983;1985) e subsidiada pelas etapas de implementação do mentoring (Quadro 7 – Etapas do mentoring, p. 52), como também pelas fases de desenvolvimento da mentoria (Quadro 6 – Fases do desenvolvimento da mentoria, p. 51)).

Para a análise dos dados colhidos, torna-se necessário o tratamento do material coletado, de modo que seja organizado, classificado e analisado. Minayo (2011) esclarece que

a fase do tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica e o que a investigação de campo apresenta de singular contribuição.

Por ser uma atividade complexa, exige do pesquisador sensibilidade, uma vez que não acontece de forma linear, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos. Ela se apresenta como uma atividade de construção da realidade, vinculando pensamento e ação (MINAYO, 2016).

Desse modo, a análise e interpretação dos dados estão relacionados entre si, cujo objetivo de uma “é organizar e sumariar os dados para possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto, e de outra é procurar o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2022, p. 165).

Nesse estudo foi realizada a análise descritiva interpretativa sobre os discursos registrados nos diários de bordo e as manifestações orais do professor nos encontros virtuais com o fim de avaliar a influência e o impacto da relação de mentoria na prática pedagógica do professor acompanhado no período.

A "Descrição Interpretativa" é uma abordagem analítica indutiva, que pertence ao conjunto dos métodos de pesquisa qualitativa, capaz de gerar conhecimento disciplinar confiável e significativo, como também gerar melhor entendimento de situações que ocorrem nos contextos em que a prática se realiza, possibilitando o desenvolvimento de saberes (TEODORO et al, 2018).

Para esses autores, a análise descritiva interpretativa pode ser considerada como um método que subsidia pesquisas voltadas para aspectos práticos, de tal modo que a análise de dados realiza uma interpretação do contexto estudado para além do óbvio, cuja abordagem de pesquisa propõe criar uma descrição detalhada do fenômeno, evidenciando associações e relações que auxiliam no entendimento dos aspectos mais profundos e complexos relacionados à prática.

A escolha dos critérios para a análise descritiva interpretativa baseou-se no entendimento de que o desenvolvimento da profissionalidade docente ocorre a partir da construção de três elementos importantes, como afirmam Freire (2004), Marcelo (2009), Gatti e Barreto (2009), Masseto (2012) e Libâneo (2015), **a identidade profissional, a aprendizagem docente e o compartilhamento ou cooperação entre pares.**

Dessa forma, os focos de observação foram utilizados durante a realização do *mentoring*, cujos dados extraídos dos relatos orais e das narrativas escritas no diário de bordo pelo professor mentorado evidenciaram três “conceitos-chave”, conforme Cellard (2008),

apresentadas no Quadro 9, e que refletiram o desenvolvimento profissional docente: **os valores (pessoais, profissionais e sociais), as práticas escolares e situações de ensino e a prática educativa.**

Quadro 9 – Conceitos-chave

Conceitos-chave	Aspectos observados
Valores (pessoais, profissionais e sociais)	Identidade docente
Práticas escolares e Situações de ensino	Aprendizagem docente
Prática educativa	Desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

É importante ressaltar que as relações de mentoria se tornam um recurso capital nesse processo, na medida em que revela o transcurso e a evolução do desenvolvimento profissional do professor. Além disso, os conceitos estabelecem um *link* direto com as dimensões da profissionalidade docente, estudadas por André e Placco (2007), que também estão inseridas nos critérios de análise.

A descrição dos encontros virtuais e a visualização do *script* utilizado no processo de mentoria serão tratados na seção seguinte.

5.4 Práticas de intervenção

Considerando que nas práticas de intervenção o propósito é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, elas também possuem valor de pesquisa em razão de serem equivalentes aos experimentos, uma vez que produzem explicações sobre suas realizações apoiadas em dados e subsidiadas por teóricos, além de poderem ser avaliadas (GIL, 2022). Para o autor, as intervenções contribuem para a solução de problemas práticos e pertencem ao rol das pesquisas aplicadas, principalmente aquelas onde os próprios professores desempenham papel de investigadores.

Corroborando o contexto das investigações de professores sobre suas próprias práticas, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) destacam dois importantes aspectos: a produção de conhecimento e o potencial de transformação capazes de viabilizar a prática de outros profissionais, além de serem incorporados em cursos de formação docente inicial e/ou continuada e ainda fornecer subsídios para políticas educacionais.

O processo de intervenção da pesquisa foi organizado em dois momentos, sendo que o primeiro consistiu na elaboração de um roteiro de ações baseado nas **etapas de implementação**

do mentoring, conforme apresentado no Quadro 7 (p.52). O segundo passo foi a realização da mentoria de forma on-line, obedecendo às **fases da mentoria** de acordo com o Quadro 6 e procurando identificar, no decorrer dos encontros, as **dimensões da profissionalidade docente**, conforme estabelecido por André e Placco (2007), sintetizado no Quadro 3 (p.32).

Nessa perspectiva, a interseção das fases de mentoria de Kram (1983;1985) com as dimensões da profissionalidade docente de André e Placco (2007) resultaram nos aspectos de análise, apresentadas no Quadro 9 (p.79). Dessa forma, a fase da mentoria chamada de **iniciação** trabalha a dimensão **subjetiva**, a etapa de **cultivação** maneja o enfoque **institucional** e **pedagógico**, e por fim o estágio de **separação** e **redefinição** laboram o âmbito **sociocultural**. Para melhor entendimento, esse procedimento pode ser visualizado no Quadro 10.

Quadro 10: Fases da mentoria e Dimensões da Profissionalidade Docente

FASE	DIMENSÃO	CONCEITOS	ASPECTO
Iniciação	Subjetiva	Valores	Identidade
Cultivação	Institucional e Pedagógica	Práticas escolares e Situações de ensino	Aprendizagem
Separação e Redefinição	Sociocultural	Prática educativa	DPD

É importante destacar duas funções importantes incorporadas nessa intervenção pela professora pesquisadora, que são a formação e a pesquisa, tendo em vista que ambas estão intimamente ligadas às concepções docentes acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Para ilustrar as ações e deliberações do primeiro ato, as atividades foram organizadas e descritas no Quadro 11.

Quadro 11: Programa de mentoria

PROGRAMA DE MENTORIA			
ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
Planejamento	- Construir a estrutura do processo de mentoria; - Definir o conteúdo e a temporalidade dos encontros; - Organizar o repertório teórico.	- Elaboração do roteiro de temas a serem abordados; - Realização de leituras e fichamentos de artigos, dissertações e teses.	Notebook
Recrutamento	- Selecionar professores para participar da mentoria	- Convite aos professores para participação da pesquisa por meio de e-mail e whatsApp	Notebook e WhatsApp
	- Analisar as características	- Avaliação do quesito empatia	

Emparelhamento	pessoais dos professores selecionados e suas disponibilidades	em relação aos professores selecionados para viabilizar relacionamento harmônico e produtivo, observando o que Zipfel et. al (2020) chama de “congruência social”.	
Apresentação	- Informar aos professores os procedimentos sobre a realização da mentoria.	- Explanação rápida sobre o projeto; - Acordo sobre datas e horários dos encontros; - Esclarecimento sobre o diário de bordo e gravações dos encontros; - Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	Google meet
Processo de Mentoria	- Acompanhar o professor no desenvolvimento de sua prática; - Refletir sobre sua identidade docente; - Estimular o interesse na aprendizagem docente; - Auxiliar no uso de ferramentas, metodologias, recursos e materiais para utilização na sala de aula;	- Planejamento em conjunto com o professor das aulas a serem ministradas; - Organização dos conteúdos e materiais a serem utilizados; - Definição de atividades a serem realizadas pelos alunos; - Inserção de recursos e metodologias em conformidade com o objetivo da atividade; - Acompanhamento do professor durante sua aula (opcional).	Google meet
Avaliação	- Verificar impressões dos professores acerca da mentoria, suas dificuldades e benefícios.	- Diálogo com os professores sobre o processo de mentoria, vantagens e limitações. - Recolhimento do diário de bordo de cada professor.	Google meet e Diário de bordo

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a construção do roteiro da mentoria, foi dado início aos encontros virtuais, considerando que no ano de 2021 as aulas ainda estavam no formato remoto e realizadas por meio do Google Classroom. As conversas ocorreram primeiramente a cada vinte dias, e posteriormente foram espaçadas, acontecendo a cada trinta dias, com a finalidade de alicerçar o processo nas fases da mentoria, segundo Kram (1983,1985). A duração dos encontros era de trinta a quarenta minutos totalizando treze conferências.

Nesse segundo momento, o objetivo foi, além da realização do processo de mentoria com o professor, observar se o desenvolvimento profissional docente emergia no transcurso da metodologia, cuja verificação foi realizada por meio das manifestações orais nos encontros

virtuais gravados e transcritos posteriormente, como também através dos relatos escritos no diário de bordo.

Para obter esse significativo resultado, foram utilizados como balizadores as dimensões da profissionalidade docente, estudadas por André e Placo (2007), e as fases do desenvolvimento da mentoria, estabelecida por Kram (1983;1985), sendo que para cada fase da mentoria, as dimensões da profissionalidade revelavam-se no discurso do professor mentorado de tal forma implícita, que sua classificação depende do olhar de quem o faz, além de atentar que as dimensões conversavam entre si.

Explicando melhor, cada dimensão da profissionalidade docente abrange aspectos específicos que se interrelacionam em sentidos e significados, porém, através dos relatos nos encontros virtuais foi possível verificar como elas se manifestam e de que forma estão presentes no conceito de desenvolvimento profissional.

Para tanto, foi necessário inserir questões norteadoras para estabelecer parâmetros de diálogo a respeito dos pontos que deveriam ser explorados, além de possibilitar as percepções no decorrer das conversas. Dessa forma, para contemplar cada uma das dimensões da profissionalidade docente foram realizadas, durante as conversas entrevistas, perguntas que instigaram o professor a expressar seu pensamento relativo às temáticas específicas abordadas em cada dimensão, conforme organizadas no Quadro 12:

Quadro 12: Questões norteadoras

DIMENSÃO SUBJETIVA
1 – Quando você quis ser professor? 2 – Você gosta do que faz? Sente-se realizado? 3 – Como foi seu início dentro da sala de aula? 4 – Você se sente desafiado dentro da sua profissão? 5 – Que valor você atribui ao professor? 6 – Como você lida com a diversidade sociocultural dentro da sala de aula? 7 – Como você insere os valores humanos no contexto de suas aulas?
DIMENSÃO INSTITUCIONAL
1 – Como você conduz o relacionamento com seus alunos, dentro e fora de sala de aula? 2 – De que forma você conduz suas relações profissionais? 3 – O que te motiva a melhorar suas práticas de sala de aula? 4 – Você gosta de estudar? 5 – Você busca criar canais de comunicação com seus pares? 6 – Qual a importância do trabalho em equipe?
DIMENSÃO PEDAGÓGICA
1 – Como você faz a apresentação de seu conteúdo? 2 – Você utiliza as TIC's na sala de aula? 3 – Como você faz para aproximar a teoria e a prática? 4 – A interdisciplinaridade está presente no seu planejamento? 5 – De que forma você trabalha a contextualização de uma temática em sala de aula?

6 – Você conhece as metodologias ativas?
7 – Como você escolhe suas estratégias de ensino?
8 – Você já ouviu falar de recursos de baixa tecnologia?
DIMENSÃO SÓCIO CULTURAL
1- Como você avalia seu trabalho a partir da mentoria?
2- Quais adjetivos você elege para sua identidade profissional?
3- Como você se enxerga na relação com seus colegas de trabalho?
4- Qual sentido de compartilhamento e cooperação para você?
5- Qual a sua percepção em relação a amplitude de conhecimento?
6- Como você se sente em relação à sua prática de sala de aula?
7- Qual a importância que você atribui a profissão do docente?
8- Que percepção você tem agora sobre seu desempenho profissional?
9- Qual o seu grau de comprometimento hoje com a atividade docente?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao final, quando todas as temáticas já haviam sido discutidas e as práticas experimentadas pelo professor, foi realizado mais um encontro virtual para que o mentorado falasse sobre a experiência vivenciada no período, abordasse os resultados obtidos e relatasse as contribuições do *mentoring* para sua prática pedagógica, descortinando sua percepção em relação à própria identidade docente, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No capítulo seguinte, será possível conhecer e analisar os diálogos que demonstraram as transformações do pensamento e das ações do professor mentorado, que refletiram no seu desempenho laboral

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados obtidos através do processo de mentoria desenvolvida durante a pesquisa, cujas manifestações orais colhidas no decorrer dos encontros virtuais foram tratadas por meio da análise descritiva interpretativa. Logo, o critério de abordagem utilizado remete às concepções estudadas: relações de mentoria e profissionalização docente, que por sua operacionalização geram “conceitos-chave”, conforme Quadro 9 (Conceitos-chave, p. 80), nos quais se baseiam as ideias desenvolvidas.

6.1 Descrição do processo de *mentoring*

O processo de *mentoring*, segundo Ramos Filho (2014), Belo e Accioly (2015), Erlich, (2017), inicia com o planejamento dos procedimentos que serão desenvolvidos ao longo do programa, a descrição das etapas, objetivos e metodologia a ser utilizada pelo mentor. Em seguida, ocorre a seleção dos participantes mediante análise de características e disponibilidades. Logo após, inicia o desenvolvimento do processo mediante a interação profissional e social entre mentor e mentorando. Por fim, a avaliação da ação através da análise do impacto do programa. Todas essas etapas estão sintetizadas no Quadro 7 (Etapas de implementação do mentoring, p. 52).

Contudo, o desenvolvimento da mentoria, segundo Kram (1983,1985), está dividido em fases (Quadro 6 – Fases do desenvolvimento da mentoria, p. 51), que serão descritas a seguir.

6.1.1 Iniciação

A primeira fase, chamada de **iniciação**, envolve atividades que exigem organização preliminar do mentor, orientações para o mentorado sobre o desenvolvimento do processo e interações entre ambos. Para que isso ocorra, é necessário empatia e transparência entre mentores e mentorados, chamada por Zipfel, et al., (2020) de “congruência social”. Os autores Chiavenato (2002), Ximenes (2014), Erlich (2017), Tancredi et al. (2015) e Bertran et al (2015) afirmam que a empatia e a sensibilidade são aspectos importantes nessa relação, solicitando ao mentor a capacidade de ouvir e compreender a história do outro, sem pré-julgamentos.

Desse modo, os professores do NDE foram contactados em fevereiro de 2021 por mensagens via whatsapp e convidados para participar da pesquisa, sendo aceito por dois docentes. Nestes diálogos, foram informados a cada um dos participantes os procedimentos

relativos ao processo de mentoria, como também estabelecida uma projeção razoável de datas e horários das conversas de acordo com suas disponibilidades, a utilização do diário de bordo e a assinatura do termo de consentimento TCLE.

Essa primeira fase ocorreu de maio a junho de 2021, cujas abordagens exploraram questões relativas aos valores pessoais, profissionais e sociais, que revelaram aspectos importantes da história de vida e do comportamento de cada professor, parâmetros relevantes da dimensão subjetiva, conforme André e Placco (2007), cujo **objetivo era identificar aspectos que revelassem a sua autoimagem**, acolhendo o primeiro aspecto elencado no Quadro 9 (Conceitos-chave, p. 80), a identidade docente.

Feitas as devidas recomendações, observou-se que a expectativa inicial dos professores participantes estava focada na possibilidade de adquirir informações sobre metodologias e aplicativos para utilização nas aulas *on-line*, em razão das dificuldades iniciais de adaptação ao regime virtual de trabalho.

“Professor, eu gostaria de convidá-lo para participar da minha pesquisa de doutorado”. (MENTORA, 2021)

“Bem, se eu puder ajudar. Qual o tema da sua pesquisa?” (PROFESSOR A, 2021)

“Meu projeto estuda o impacto das relações de mentoria na prática docente e tem como objetivo acompanhar o professor durante o desenvolvimento da sua prática, auxiliando, no que for possível, e compartilhando informações”. (MENTORA, 2021)

“Hum....interessante essa proposta. Você tem ferramentas ou aplicativos para me ensinar? Estou precisando muito. Aceitarei todas as dicas”. (PROFESSOR A, 2021)

“Bom, não estou aqui para ensinar nada a outro professor. A proposta é auxiliá-lo a pensar em como melhorar sua prática de sala de aula”. (MENTORA, 2021)

“Ah.....então pode contar comigo sim. Preciso de todas as informações que você tem para compartilhar”. (PROFESSOR A, 2021)

Analisando esse trecho inicial da fala do professor, foi possível perceber que ele demonstrou receptividade, quando declarou sua necessidade de orientação, como também uma grande expectativa em receber "dicas" ou informações que alavancassem seu desempenho, longe de imaginar que o foco da mentoria não é fornecer ideias, mas compartilhar saberes. Todavia, ainda que ele tenha conhecimento específico na sua área de formação, expressa dificuldade em realizar sua prática de sala de aula em razão da carência de conhecimento a respeito de estratégias e metodologias que viabilizem o enriquecimento do seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, a nova conjuntura educacional desafia a autonomia dos professores e instaura uma grande interrogação sobre o significado de ser um profissional da educação,

segundo indica Day (2001). Tal questão levanta inevitavelmente dúvidas a respeito da ação e atuação do “ser professor”.

Considerando que a identidade docente, segundo Pimenta (1997) e Garcia, Hypólito e Vieira (2005), é construída a partir das representações que os professores fazem de si mesmos e das atividades que realizam produzindo significado social, foi possível observar esse aspecto na fala do professor mentorado.

“Para iniciar, me conte como você quis ser professor. Foi uma escolha ou uma opção profissional? (MENTORA, 2021)

“Ah...sempre encarei ser professor como um chamado vocacional, porque desde a faculdade eu gostava de ajudar meus colegas ensinando os conteúdos que eles tinham dificuldade. Eu me sentia realizado!” (PROFESSOR A, 2021)

“Então você escolheu ser professor”. (MENTORA, 2021)

“No primeiro momento, sim. Mas, depois imaginei a docência como algo secundário. Eu idealizava ter uma carreira como executivo e nas minhas horas de folga eu trabalharia na docência” (PROFESSOR A, 2021).

“Que imagem você tem de um professor? (MENTORA, 2021)

“A imagem de um intelectual com poder de influenciar pessoas. Isso contribuiu para meu desejo de lecionar porque meu contato com a docência foi através de meu pai e de minha irmã, que são professores. Mas hoje, eu vejo que as relações familiares e o meio social contribuíram para aquilo que eu achava que era uma escolha minha.” (PROFESSOR A, 2021).

Como estratégia inicial do processo de *mentoring*, é preciso adentrar o universo cognitivo do mentorado para fazê-lo externalizar suas opiniões e percepções acerca do imaginário da profissão docente e, conseqüentemente, franquear o canal de aproximação entre mentor e mentorado, como requer a primeira fase, segundo Kram (1983,1985).

Nesse diálogo, foi possível observar que o professor mentorado iniciou sua carreira na docência considerando apenas o imaginário cultivado sobre a figura do professor, ignorando o ensino como a atividade primordial que sustenta a profissão docente e permanecendo apenas especialistas nas suas áreas de formação. Embora esse caminho seja comum a maioria dos professores, tal cenário revela as influências que determinaram a escolha a favor da profissão, como também a insipiência diante da atividade de ensinar.

Para Mueller et al (2015), Nunes e Nunes (2014) e Silva et al (2018) esses comportamentos demonstram o modo como os professores concebem a educação, seus modelos, crenças e valores, cujo olhar individualista e solitário da docência promove a ação de reprodução de comportamento por identificação e carrega o significado de identidade e o

sentido de autorrealização. Por essa razão, tornou-se imperativo conhecer o berço da identidade docente do mentorado.

“Considerando as influências que direcionaram sua decisão em ser professor, onde você ancora sua identidade com a docência?” (MENTORA, 2021)

“Vejo que a figura do docente sempre me inspirou muito, mas meus professores da área da Administração eram executivos, trabalhavam em empresas do setor público, eram gestores e tinham esse chamado vocacional. Então, eu também sentia essa vontade de ser professor” (PROFESSOR A, 2021).

No decorrer das narrativas, o professor mentorado deixou transparecer a autoimagem que faz de si mesmo dentro do cenário da profissão docente. Para os autores Roldão (2008), Ambrosetti e Almeida (2009), Marcelo (2009), Contreras (2012) e Gorzoni (2016) a identidade docente não se restringe a individualização, mas é construída a partir do significado social da profissão e ancorada na ideia de pertencimento a um corpo coletivo. Entretanto, Garcia, Hypólito e Vieira (2005); Benites (2007) afirmam que a identidade profissional docente também se edifica nas suas tradições, vivências e no fluxo histórico de suas contradições, ou seja, nas representações conscientes ou inconscientes acerca do imaginário da profissão.

“Me fala um pouco sobre seu início na atividade docente. (MENTORA, 2021)

“Eu era servidor técnico administrativo da UFMA, onde tive contato com o ambiente educacional, o que reforçou muito esse desejo de ser professor. Nesse período, comecei a dar aula em faculdade particular e fui percebendo que me sentia bem e realizado, esquecia até os meus problemas, me sentia em outro mundo. Ali eu estava sendo só professor.” (PROFESSOR A, 2021)

“E agora você está somente como professor e não mais como administrador. A docência teve um peso maior”? (MENTORA, 2021)

“Sim, a docência falou mais alto”. (PROFESSOR A, 2021)

Continuando o processo de aproximação através da construção de um espaço de diálogo com o **mentorado**, a relação de mentoria vai se desenvolvendo de tal forma que os participantes, mentor e mentorado, estabelecem um vínculo de empatia estimulando o compartilhamento de dificuldades, valores, sonhos e fragilidades, como Zipfel, et al., (2020) chama de “congruência social”.

Considerando que o ofício de ensinar é subsidiado pelos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, como afirma Tardif (2014), o mentorado concordou que o conhecimento adquire uma grande importância e a função de ensinar vai além do ato de distribuir conteúdo. Torna-se necessário o aporte da formação. Nesse sentido, ele declarou:

“Nós sabemos da importância que a formação inicial e continuada tem para o docente. O que você pensa a respeito disso? (MENTORA, 2021)

“Percebo que há uma **dificuldade maior para quem não fez licenciatura**. Eu fiz o curso de Biologia, mas não consegui terminar. Quando iniciei no IFMA como professor, percebi que o conhecimento que adquiri nessa formação me ajudou muito com a didática, a postura em sala de aula, o contato com os alunos, o domínio de sala, a organização do conteúdo”. (PROFESSOR A, 2021).

Esse recorte revela que, embora o professor mentorado reconhecesse que a formação inicial pelo qual passou na Licenciatura facultou-lhe conhecimento a respeito da práxis docente, sua fala ressaltou um conhecimento ainda periférico a respeito do ensino demonstrando, que sua atividade está restrita ao cumprimento de requisitos metodológicos pertinentes ao contexto pedagógico.

Em relação ao posicionamento do professor diante dos valores profissionais e sociais, ele ratifica o autor Esteve (2009), quando coloca que a própria conjuntura educacional compele o docente acompanhar o cenário global de transformações emergentes, cujos impactos sobre o trabalho docente são inevitáveis, exigindo do professor a capacidade de adaptação às mudanças para prover demandas importantes e de responsabilidade das famílias.

“Diante das inúmeras demandas delegadas ao professor, ainda é preciso inserir os valores humanos nos contextos de sala de aula? (MENTORA, 2021)

“Sim. É preciso trazer cada vez mais os valores para dentro da sala de aula porque percebo que há uma grande deficiência. Eu abordo muito essas questões com o ensino médio porque a gente lida com adolescentes. No superior, pelo fato de serem adultos e responsáveis, a gente pressupõe que eles já estejam munidos dessa formação”. (PROFESSOR A, 2021)

“Você enfatiza comportamentos proativos? (MENTORA, 2021)

“Acredito que sim, porque falo da importância do combate a todas as formas de violência, dos valores éticos, do respeito, da honestidade, da justiça. Esses valores são importantíssimos para a formação do cidadão de bem”. (PROFESSOR A, 2021)

“O que você pensa sobre a responsabilidade de educar imputada ao professor”? (MENTORA, 2021)

“Vejo que os professores adquiriram muitas atribuições que são de inteira responsabilidade das famílias. Contudo, acho importante abrir espaços de diálogo dentro da sala de aula para falar sobre questões que não são discutidas no ambiente doméstico dos alunos. Com o superior, acho importante falar sobre responsabilidade, ética profissional, respeito, tudo no contexto de trabalho” (PROFESSOR A, 2021).

O estímulo à reflexão e à crítica, não somente de sua prática, mas de toda uma conjuntura sociopolítica onde o docente está inserido, também faz parte do processo de *mentoring*, já que encoraja o docente a buscar o aprendizado e o desenvolvimento profissional. (SHIMAZUMI, 2016; CONTRERAS, 2012).

Nesse viés, o mentorado expressou o esforço de adaptação para acompanhar as atribuições imputadas buscando formas ou modelos diferentes para atender demandas plurais e o empenho para acolher a diversidade sociocultural. A respeito dessa particularidade, o professor mentorado relatou uma situação em que precisou intervir.

“Você percebe que dentro das nossas salas de aula tem aparecido muitos alunos inseridos no contexto da diversidade. Como faz para lidar com essa diversidade dentro da sala de aula? (MENTORA, 2021)

“Eu acho esse um dos principais desafios: aprender a lidar com várias diferenças. Precisamos nos preparar para trabalhar com essas situações, mas infelizmente nem os alunos e nem as escolas estão prontas para essa convivência. Isso é um processo”. (PROFESSOR A, 2021)

“Relate uma situação dentro da sala de aula em que precisou intervir”. (MENTORA, 2021)

“Eu tinha um aluno com deficiência auditiva e **só descobri depois de seis meses**. Ele evitava usar o aparelho auditivo por vergonha, era retraído, calado e os colegas faziam *bullying* com ele. Quando eu soube que ele não escutava, entendi o motivo por que ele se sentava na frente, recusava a fazer trabalho em grupo e não conseguia acompanhar as aulas. Então, fui buscar suporte com a coordenação pedagógica para dar um acompanhamento melhor a esse aluno nas aulas e para realizar as atividades”. (PROFESSOR A, 2021)

“Então, para trabalhar com a diversidade é preciso sensibilidade”. (MENTORA, 2021)

“Acredito que sim. Nós não fomos preparados para lidar com a diversidade e tem professores que não sabem trabalhar com isso. Eu tive também um aluno autista, muito comunicativo, hiperativo. Ele causava polêmica na aula com os questionamentos e colocações que fazia a respeito do conteúdo. Me senti um pouco intimidado. Então, para contornar a situação, me aproximei mais dele e fui delegando algumas atividades dentro da sala de aula para que ele se integrasse com todos. E assim, eu o conquistei” (PROFESSOR A, 2021).

No decorrer da mentoria e durante essa fase inicial, o professor mentorado refletiu sobre seu papel como docente através dos relatos de vivências dentro da profissão, cujo fato corrobora com a proposta do *mentoring* e contribuiu para a construção de sua profissionalidade, conforme Marcelo (2009) e Gorzoni (2016).

Desse modo, para exercer o ofício de ensinar é necessário atualização constante e, sobretudo, buscar motivação e conhecimento para melhorar a prática docente. Nesse contexto, o professor mentorado enfatizou a importância do olhar reflexivo sobre sua prática e a motivação em buscar melhorar sua atividade de sala de aula. Corroborando Cária e Oliveira (2016), Trindade e Silva (2019) e Borges e Souza (2020), essa é uma tarefa desafiadora.

“O que te motiva a buscar atualização e mudanças para melhorar tua prática de sala de aula? (MENTORA, 2021)

“A minha principal motivação é saber que estou fazendo o meu trabalho corretamente e o que estou levando para eles é o que eu tenho de melhor. Quando vou em busca de um aplicativo ou de algum recurso, eu sei que aquilo vai ajudá-los a adquirir um conhecimento melhor, um algo a mais” (PROFESSOR A, 2021).

“E o que você sente quando não consegue realizar isso? (MENTORA, 2021)

“Sinto frustração por estar fazendo somente o básico. Mas também me sinto assim muitas vezes por não saber como fazer algo diferente” (PROFESSOR A, 2021).

“De que forma você percebe que não conseguiu? (MENTORA, 2021)

“Reconheço quando vou para a sala de aula com o mesmo conteúdo, slides, anotações, exercícios, ou seja, a mesma aula expositiva dialogada, sem nenhuma alteração”. (PROFESSOR A, 2021).

“Então seria importante pensar em como tornar sua aula mais produtiva”. (MENTORA, 2021)

“Sem dúvida, importantíssimo! E, também urgente. Estar sempre adaptando o conteúdo ao contexto e características da turma, despertando-lhes o interesse em aprofundar conhecimentos através de algum recurso que eu posso providenciar e perceber que o aluno avançará na disciplina. Isso traz um sentimento de realização.” (PROFESSOR A, 2021).

No momento em que o professor mentorado declarou que percebia as situações em que não conseguia desenvolver sua aula de maneira satisfatória, ele estava exercendo uma ação reflexiva sobre a própria prática visualizando, inclusive, atividades que poderia ter feito ou mesmo buscado saber “o que” e “como” fazer. Esse movimento demonstra a importância da prática colaborativa entre os professores por meio do compartilhamento de conhecimento profissional, uma vez que propõe o diálogo sobre problemas, desafios e experiências vivenciadas no espaço laboral com o fim de aprendizagem mútua.

No entanto, mesmo diante de tamanhas adversidades, o professor mentorado revelou no seu discurso o entendimento a respeito da importância da profissão docente. Contreras (2012) esclarece que a importância cultural e social da profissão docente está relacionada à obrigação moral, ao compromisso com a comunidade e à competência profissional, uma vez que evidenciam os objetivos que o professor quer alcançar no exercício da sua profissão.

“Apesar da desvalorização histórica que nossa profissão vem sofrendo, que valor você atribui a atividade docente e ao professor? (MENTORA, 2021)

“Eu acredito que a gente tem um papel fundamental na sociedade, que é transformar a vida das pessoas e de oferecer algo melhor. Quando estou na sala de aula, vejo em cada aluno alguém que tem potencial de transformar sua vida, de mudar sua realidade, de alcançar algo”. (PROFESSOR A, 2021)

“Para mim, a educação é uma força transformadora de vidas e a profissão docente é um instrumento que viabiliza essas transformações. Ver alunos que começam sua vida escolar numa situação de extrema limitação e depois observar que conseguiram ocupar espaços importantes como profissionais competentes, isso me traz um sentimento de dever cumprido, de realização mesmo.” (PROFESSOR A, 2021)

É evidente que o significado social da profissão e a ideia de pertencimento a um corpo coletivo ainda está vinculado ao imaginário do professor mediante as situações vivenciadas no decorrer da sua trajetória laboral, sendo importante destacar a concordância com relação ao ensino, no qual é preciso acessar conhecimentos específicos a respeito da prática de sala de aula, subsidiada pela formação do docente.

Além disso, o docente mentorado percebeu que avocou encargos atribuídos pela conjuntura social que escapam de sua própria competência, mas ainda assim busca atendê-las em razão do compromisso com a profissão. Já em relação a importância da atualização constante e o aprimoramento da sua prática de ensino, considerou relevante e iminente, contudo, ainda não percebeu a dimensão desse “fazer”.

Em suma, as conversas virtuais estabelecidas com o professor mentorado, durante o período supracitado, tiveram a finalidade de construir uma relação de proximidade, confiança e construção de empatia através da escuta e conhecimento da história do professor mentorado. Nessa intenção, a cumplicidade e a parceria estabelecidas na relação atingiu o objetivo proposto nessa primeira etapa, cuja percepção relevante foi a conexão que o professor faz com o significado de identidade docente, ainda ligada ao sentido de chamado vocacional ou influência das relações sociais, de maneira que a reprodução de comportamento por identificação se concretiza através do sentimento de autorrealização.

6.1.2 Cultivação

Tendo em vista que o *mentoring* (mentoria) se baseia no compartilhamento de conhecimentos, ele também fomenta aprendizagem recíproca entre os envolvidos no processo. Partindo desse princípio, a mentoria adentrou a segunda fase, a **cultivação**, em que a aprendizagem e o desenvolvimento carregam “um quê” de reciprocidade, conforme Alonso-García et al (2020) e Souza (2018), na qual é possível perceber o desenrolar das ações experimentadas pelo professor mentorado.

Nessa etapa, as práticas escolares e as situações de ensino são os aspectos observados nas dimensões institucional e pedagógica, segundo André e Placco (2007), cujo **objetivo foi a**

percepção da aprendizagem docente, sendo inclusive importante a abordagem desse aspecto dentro das relações profissionais.

O diálogo iniciou com a preocupação e o desconforto do professor em relação a sistemática adotada pela instituição no enfrentamento das aulas remotas. O cerne da questão girou em torno das dificuldades de adaptação a essa nova modalidade, tendo como desfecho a busca em aprimorar a própria prática e, como limitação, a dúvida a respeito de “como fazer”.

“Eu tive uma aula síncrona com a turma na disciplina de Introdução a Teoria Geral da Administração e o desafio inicial foi justamente a adaptação dos alunos com as ferramentas Google Meet e o Google Classroom”. (PROFESSOR A, 2021)

“Você consegue utilizar esses recursos com eficiência”? (MENTORA, 2021)

“Bom, eu estou me adaptando, mas os alunos sentem muita dificuldade por causa do sinal da internet, que é muito ruim. Estou pensando em algumas estratégias de material para postar, algum texto ou vídeo. Eu quero algo interessante e colaborativo, mas o que seria esse colaborativo?” (PROFESSOR A, 2021)

“Podemos pensar em atividades diferenciadas que instigam a interação e a participação dos alunos”. (MENTORA, 2021)

“Exatamente, mas é preciso ver como realizar as atividades porque eles têm limitações com a internet”. (PROFESSOR A, 2021)

“Então, vamos tentar entender como funcionam as ferramentas. O acesso do Classroom pode ser feito pelo celular, desde que faça *download* do aplicativo. Para realizar as atividades, eles utilizam o aplicativo Docs e depois, postar no Classroom, utilizando a internet”. (MENTORA, 2021)

Convém observar que o professor pretendia utilizar as ferramentas que possuía buscando sair da zona comum; queria saber como fazer diferente e atingir um resultado melhor. Pela necessidade de conhecer o significado do “fazer colaborativo” dentro da sua prática de sala de aula, ele começou a experimentar esse conceito no decorrer da relação de mentoria, uma vez que o significado do termo rege todo o processo, acessando o sentido da profissionalidade docente, segundo Ambrosetti e Almeida (2009).

Desse modo, o professor já se mostrou mais à vontade e confiante na parceria, sendo que, quanto mais ele adquiria conhecimento e habilidades, mais ele mantinha sua vontade ativa em continuar a exercer a atividade de ensinar. Em contrapartida, para fortalecer o vínculo conquistado, foi importante demonstrar o apoio para o planejamento em conjunto, estimulando opiniões e sugestões do mentorado. Para Eby, Rhodes e Allen (2010), a característica fundamental da relação de mentoria é a dinâmica do aprendizado.

“Eu quero organizar um evento para a primeira aula do mês de agosto. O que seria mais adequado? Você poderia me dar orientação de qual tema utilizar? (PROFESSOR A, 2021)

“Vamos analisar o planejamento do seu conteúdo. O que você acha importante abordar nesse momento? (MENTORA, 2021)

“Acho que contextualizar o que a Administração tem de mais moderno, mais contemporâneo, hoje, porque já vou chegar nesse tópico, das novas tendências”. (PROFESSOR A, 2021)

“Você não acha importante buscar uma parceria com o SEBRAE? Ficaria interessante você trazer para a sala de aula um especialista que relatasse uma experiência vivenciada. Isso reforça o conteúdo que você está trabalhando”. (MENTORA, 2021)

“Gostei dessa ideia do SEBRAE. Acho que poderia fazer uma parceria com o SEBRAE da cidade de Pinheiro, porque eu tenho contato com eles e são bem disponíveis. Nós poderíamos até pensar no seminário online envolvendo não só a turma, mas todos os cursos. O que você acha?”. (PROFESSOR A, 2021).

É notório que o professor mentorado, além de demonstrar confiança na relação estabelecida, experimentava também um afluxo de criatividade, cujas ações mediadoras de preparar materiais, organizar espaços e atividades demonstraram sua disposição em contribuir com sugestões para melhor desenvolver o planejamento, auferindo-lhe o saber-fazer do professor. Aqui, além de participar do planejamento encontrando caminhos para realizar as ações, ele ainda sugeriu outros desdobramentos para novas atividades.

Para Gimeno Sacristán (1995), quando o professor articula conhecimento e prática, ideias, intenções e ações, ele promove o autoaprendizado. Nesse caso, as relações de mentoria viabilizam a busca pelo conhecimento auxiliando o professor a construir sua própria autonomia através do aprimoramento de suas experiências.

“Eu pensei em trabalhar com a turma a ideia de um seminário. Eu só não sei se é adequado para esse momento. Você me aconselharia a fazer ou não? porque eu não fiz com nenhuma turma até agora.” (PROFESSOR A, 2021)

“Eu acho interessante. Podemos pensar em várias formas de fazer esse seminário e os alunos podem ir construindo isso dentro da sala de aula para que você possa, também, acompanhar”. (MENTORA, 2021)

“Ótimo. Eu preciso de sua opinião porque a gente discutindo, eu consigo ver melhor. Como eles têm problemas com a internet, eu pensei que seria melhor fazer um grupo de WhatsApp com a turma e no dia combinado, ao invés de fazer ao vivo, eles mandariam os vídeos da apresentação no grupo. O que você acha? (PROFESSOR A, 2021)

“Sim. Ficaria muito bom. Se for pelo google meet, você compartilha a apresentação de cada aluno. Daí você determina a data de envio dos vídeos”. (MENTORA, 2021)

“Gostei disso. Eu achei essa ideia muito boa. Então, na próxima aula já passo para eles a atividade do seminário”. (PROFESSOR A, 2021)

Mais uma vez, é possível perceber uma interação produtiva na desenvoltura do professor mentorado manifestando ideias para diversificar sua prática através do suporte que as relações de mentoria promovem, alusivo aos autores Amado (2015) e Alcântara et al (2015). À medida que a relação de mentoria se estabeleceu, mais o professor mentorado desejou experimentar novas atividades, buscando a sustentação no auxílio do mentor. Para Alexandersson (1994); Alcântara (2015) e Dolan (2012), essa assistência se torna uma estratégia vantajosa para a consolidação do processo de *mentoring*, para o aperfeiçoamento profissional e melhoria da prática pedagógica.

Reiterando que as relações de mentoria possibilitam uma atualização permanente dos professores através do compartilhamento de saberes, como também viabiliza uma aprendizagem profissional, os autores Pimenta (2002), Roldão (2006), Nóvoa (2011) e Masseto (2012) ratificam a importância dessa conexão para uma aprendizagem contínua, tendo em vista que ela é sinônimo de desenvolvimento. Nesse diálogo, entre mentor e mentorando, ficou evidente a troca de experiências possibilitando o desenvolvimento de um novo olhar sobre a própria prática.

“Percebo que alguns alunos têm dificuldades com leitura de textos grandes e mesmo de artigos científicos. E isso acaba impactando na escrita e na própria compreensão. Como eu posso fazer para exercitar com eles a leitura, a compreensão e articulação das ideias?”. (PROFESSOR A, 2021).

“Certo. Bom, poderíamos utilizar uma estratégia em que você teria a oportunidade de acompanhar em tempo real a produção textual deles. O que você acha? (MENTORA, 2021).

“Isso seria muito bom, mas como fazer isso?” (PROFESSOR A, 2021)

“Poderíamos fazer uma escrita compartilhada. Ela é uma produção textual realizada por mais de uma pessoa. Então, você divide a turma em grupos e distribui textos científicos ou de revistas da sua área para eles. Elabore questões sobre o texto dentro do drive e abra uma sala de meet para cada grupo. As equipes compartilham com você as páginas. Daí você terá a oportunidade de acompanhar a escrita de cada um. É como se todos estivessem na sala de aula presencial”. (MENTORA, 2021)

“Adorei essa ideia, mas será que eu consigo? Essa aí eu achei mais difícil”. (PROFESSOR A, 2021)

“Não, professor. É muito fácil, você consegue. Com o domínio dessa ferramenta, sua aula vai ficar bem dinâmica”. (MENTORA, 2021)

É significativo verificar que o professor mentorado, mesmo demonstrando sua vontade de aprender, ainda apresentou dúvidas sobre a sua capacidade e receio de não conseguir realizar a estratégia sugerida. Diante disso, o incentivo para superar desafios

também faz parte do rol de atribuições do mentor, tendo em vista que o *mentoring* instiga o aprendizado e o desenvolvimento de seus tutelados.

Em razão de fomentar colaboração e compartilhamento de conhecimentos e experiências entre pares, as relações de mentoria emancipam o desempenho de novos papéis pelos docentes dentro dos processos de ensino e de aprendizagem facilitando as relações profissionais horizontais, sem o ônus da hierarquia administrativa, valorizando aspectos afetivos, éticos e sociais do processo educativo. Segundo Alcântara (2015), esse aspecto revela a dimensão inovadora da mentoria.

Nesse propósito, o mentor encorajou o mentorado a avançar e superar suas limitações, de tal modo que isso constitui um aspecto relacional fundamental para a relação de mentoria, conforme Kram (1985), em que o mentor estimula o mentorando na aquisição de conhecimento proporcionando transformação, aprendizagem e aperfeiçoamento. A reciprocidade dessa relação, conforme Meggison et. al. (2006) e Aguiar e Quartieri (2017), se ancora nos laços de confiança e respeito construídos por ambos.

“No começo dessa experiência de aulas remotas a gente passava só estudo dirigido com textos e atividade avaliativa. Então, a gente deixava esse aluno sobrecarregado com muitas atividades” (PROFESSOR A, 2021).

“Quando você passa um texto para leitura, o que você pede para eles fazerem? Somente leitura ou você pede alguma outra coisa?” (MENTORA, 2021)

“Bom, eu peço para eles fazerem a leitura e a gente discute na aula seguinte e cada aluno fala o que entendeu” (PROFESSOR A, 2021).

“Certo. Não seria interessante pensar que tipo de atividade ou ferramenta você poderia utilizar para fazer com que eles explorassem melhor as ideias do texto e não ficassem esperando você chegar com a ideia pronta e entregar?” (MENTORA, 2021)

“Isso seria ótimo, porque eu teria uma garantia de que realmente leram o texto” (PROFESSOR A, 2021).

“Uma ferramenta interessante é o mapa conceitual. O aluno vai ler o texto e extrair palavras que vão trazer a ideia desse texto. Ele vai montando como se fosse um fluxograma de ideias”. (MENTORA, 2021)

“Gostei muito dessa ideia. Já posso utilizar na próxima aula. Eu trabalho com muito texto e preciso explorar mais isso”. (PROFESSOR A, 2021)

A importância de ouvir o professor mentorado descrever como realiza determinada prática ou como se comporta diante de uma situação específica foi uma ação primordial para reforçar a relação de mentoria, uma vez que fortalece o vínculo, proporcionando reciprocidade de crescimento e estimulando novas formas de desenvolver a prática docente.

Diante dessas perspectivas, o desenvolvimento profissional por meio da mentoria é percebida quando o mentorado fornece ao mentor o *feedback* das práticas experienciadas e compartilha as estratégias formativas, demonstrando o caráter colaborativo da relação, uma vez que o *mentoring* deve incorporar o estigma de relação bilateral, do tipo ganha-ganha. Santos (2007) denomina isso de caráter de complementaridade da mentoria, cuja troca de conhecimentos fornece compensação para ambos, mentor e mentorando.

“Vou organizar as atividades para eu fazer nesse final de semana. Daí eu compartilho com você o link da atividade para ver se está adequada e os enunciados das questões ficaram bons, antes de publicar”. (PROFESSOR A, 2021)

“Certo. Nós olhamos juntos para analisar como está, o que pode melhorar ou acrescentar. Isso vai te ajudar na elaboração das próximas atividades” (MENTORA, 2021).

Nessa fase, torna-se imprescindível disponibilizar apoio e acompanhamento ao mentorado, a fim de que possa motivá-lo a aprender. Para estimular o raciocínio crítico, o mentor encoraja a reflexão e a análise das atividades conjuntamente com o mentorado buscando viabilizar conhecimento e desenvolver habilidades para catalisar seu desenvolvimento profissional.

“Eu postei um vídeo para os alunos assistirem sobre o conteúdo, como um recurso complementar, mas não pedi uma tarefa específica, apenas que assistissem” (PROFESSOR A, 2021).

“Pois é. Dessa forma o aluno fica descomprometido em assistir e muitas vezes despreza essa postagem. Não seria melhor pensar uma estratégia ou buscar uma ferramenta para valorizar essa atividade?” (MENTORA, 2021).

“É verdade. Como eu posso fazer para essa atividade ganhar importância?” (PROFESSOR A, 2021)

“O que você acha de pedir um relatório do vídeo? Eles postam e apresentam o conteúdo do vídeo em forma de nuvem de palavras ou através de um cartaz virtual?” (MENTORA, 2021).

“Ah...ótimo! Assim fica muito interessante com essas duas opções. Como é esse cartaz virtual?” (PROFESSOR A, 2021)

“Para fazer cartaz virtual, você pode utilizar o aplicativo Jambord. Nesse espaço eles vão inserindo fotos, conceitos, informações, gráficos e podem apresentar para a turma em forma de compartilhamento de tela”. (MENTORA, 2021)

“Interessantíssimo! Adorei essas duas sugestões. São ótimas! Vou aproveitar também essa atividade para compor a nota do bimestre. Vai ser ótimo.” (PROFESSOR A, 2021)

É perceptível o quanto o apoio emocional e o direcionamento das ações do professor mentorado através do compartilhamento de informações proporcionam segurança e

desenvolvimento, tendo em vista que o mentor nunca deve se colocar como avaliador. Essa perspectiva se insere nas funções psicossociais, segundo a classificação das dimensões da mentoria estudadas por Kram (1998), cujo suporte emocional atinge diretamente a identidade profissional.

Considerando que o uso de recursos tecnológicos, também se configura um grande desafio a ser superado pelos docentes, Freire (2004) e Gatti; Barreto (2009) afirmam que, além da necessidade de pensar conhecimentos relacionados aos avanços das ciências, é preciso também inteirar-se da utilização da tecnologia, a fim de facilitar as novas práticas. Nesse contexto, o professor mentorado foi inquirido sobre esse grande desafio.

“Tenho acompanhado os colegas pelo grupo de Whatzapp e vejo o esforço de todos em se adaptar a essa nova modalidade de aula virtual. Você se sente desafiado? (MENTORA, 2021)

“Eu me sinto desafiado, principalmente porque a gente está num ambiente em que as pessoas estão cada vez mais ligadas à tecnologia. Hoje, quando eu vou dar aula para o curso técnico ou para o curso superior, eu percebo que o que eu estou falando parece que não está alinhado com o que os alunos estão vivendo. Eles vivem um tempo diferente do que eu vivi. Como é que minha aula pode ser mais interessante em relação àquela quando eu estudava? Como ela pode ficar interessante a ponto desses alunos se sentirem motivados a assisti-la? O computador e o celular são mais interessantes e a gente acaba tendo que competir com tudo isso”. (PROFESSOR A, 2021).

“E você tem respostas para esses questionamentos? (MENTORA, 2021)

“Bom....tenho procurado estratégias, principalmente para o ensino do empreendedorismo, através de instituições que elaboram e desenvolvem aplicativos ou ferramentas para utilizar em sala de aula”. (PROFESSOR A, 2021).

“Isso tem ajudado? (MENTORA, 2021)

“Tem ajudado pouco, porque a utilização desses softwares chama atenção dos alunos na sala de aula e eles ficam mais motivados. Mas eu sinto que ainda há um grande abismo e, muitas vezes, os alunos não têm acesso à internet”. (PROFESSOR A, 2021)

“Então você pode mesclar com a utilização de recursos de baixa tecnologia” (MENTORA, 2021)

“O que é isso? Que recursos são esses?” (PROFESSOR A, 2021)

Convém observar que o conhecimento dos recursos tecnológicos ainda é raso, porém a possibilidade e a frequência de uso tendem a habilitar o docente. Entretanto, ainda que ele estivesse familiarizado com os recursos de baixa tecnologia, como o livro didático, foi preciso oferecer diretrizes para que ele conseguisse pensar estratégias de utilização desses recursos.

Nesse momento, o professor mentorado relatou situações relacionadas a gestão de conflitos, evidenciando a busca por apoio e colaboração, contudo, McCann & Johannessen (2009) afirmam que essa diligência por suporte ou integração no ambiente de trabalho com

colegas de profissão é comum, espontâneo e até informal, no entanto para orientação no sentido de desenvolver habilidades de ensino, isso dificilmente ocorre, ou melhor, essa demanda não se estende às práticas de sala de aula.

“Como você se relaciona com seus alunos”? (MENTORA, 2021)

“Eu tenho um perfil apaziguador e procuro sempre conciliar os conflitos. A solução mais viável é buscar o consenso e nunca trabalhar esses conflitos sozinho. Sempre se deve recorrer a alguém da instituição para acompanhar, mediar e buscar soluções juntos”. (PROFESSOR A, 2021)

“E com seus pares? Quando você precisa de auxílio para desenvolver algum conteúdo ou uma estratégia em sala de aula, costuma buscar informações com algum colega de trabalho?” (MENTORA, 2021)

“Dificilmente faço isso, principalmente no local de trabalho. Não me sinto seguro em compartilhar dúvidas ou dificuldades porque tenho receio que o colega me julgue incapaz”. (PROFESSOR A, 2021)

É significativo e muito relevante essa fala do professor mentorado sobre sua dificuldade em buscar apoio para desenvolver sua prática dentro do espaço laboral. Realmente, essa possibilidade não acontece e isso demonstra o quanto as relações de mentoria são inovadoras e valiosas para o contexto de trabalho dos professores.

Quando Amado (2007) propõe a criação de relações de mentoria entre os professores com a finalidade de melhorar a sua prática pedagógica, é no sentido de estimular o compartilhamento de saberes. Logo, ficou notório na fala do professor mentorado que, interprofissionalmente, ainda existem dificuldades latentes relativas à comunhão de esforços e saberes, em razão do receio à exposição de fragilidades. Segundo aponta Gatti (2017), é preciso combater o individualismo e a competitividade entre professores, mediante demanda por posturas didáticas mais colaborativas dentro das relações pedagógicas.

“Professor, você trabalha a interdisciplinaridade com seus pares”? (MENTORA, 2021)

“Eu acho muito importante a interdisciplinaridade, mas eu não me sinto preparado para realizá-la como deveria ser. Pode acontecer um projeto em conjunto aqui, um determinado evento ali, mas algo bem pontual”. (PROFESSOR A, 2021)

Você acha que a dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade está relacionada à questão da convivência interpessoal entre os professores? Como é a convivência com seus pares? (MENTORA, 2021)

“Eu tenho uma convivência muito boa, mas percebo que alguns colegas têm uma resistência, não a convivência interpessoal, mas a trabalhar em grupo. Parece que a gente tem receio de interferir na aula do outro e, até mesmo, expor fragilidades. Será que o colega quer ver se eu dou aula direito, né? Isso é uma barreira”. (PROFESSOR A, 2021)

“Você busca essa parceria com seus colegas para realizar interdisciplinaridade? (MENTORA, 2021)

“Normalmente, não. Para acontecer na rotina da sala de aula, eu não vejo isso possível. Acho que eu não estou preparado e a maioria dos colegas também não, porque a gente tem receio do julgamento das nossas fraquezas”. (PROFESSOR A, 2021)

Apesar dessa evidente dificuldade, a busca pela aprendizagem de novas formas de ensinar reverbera no desempenho e na qualidade do ensino, cujas propostas estão ancoradas na reflexão, na colaboração e no desenvolvimento profissional de professores. Entretanto, o desinteresse pela aprendizagem profissional pode até advir de variadas causas, mas certamente se dirige para uma via de acomodação, conforme Moran (2007).

Nessa direção, durante os encontros virtuais, o professor mentorado demonstrou interesse em obter mais informações a respeito das estratégias de ensino e uma vontade crescente de experimentá-las. Diante desse fato, Vergara (2013) e Shimazumi (2016) afirmam que as relações de mentoria proporcionam o incremento de competências para manter vivo o interesse do professor em desempenhar seu papel de ensinar, tendo em vista que o mentor auxilia, encoraja e direciona a aprendizagem. Para Marcelo (2009), o compromisso e a disponibilidade para aprender a ensinar leva a construção do “eu profissional”.

“Eu fiquei curioso. A sala de aula invertida é uma metodologia ativa ou uma estratégia? Às vezes a gente acha que está trabalhando com uma coisa e na verdade é outra”. (PROFESSOR A, 2021)

“A sala de aula invertida, também chamada de *flipped classroom*, é um modelo de metodologia ativa, que termina sendo uma estratégia de ensino também”. (MENTORA, 2021)

“Como posso utilizar isso de forma correta para eu desenvolver um determinado conteúdo? Por exemplo, na disciplina de gestão de pessoas eu vou discutir a experiência de Hawthorne”. (PROFESSOR A, 2021)

“Para os alunos participarem e aprenderem melhor, você passa a leitura da experiência para fazer em casa e, na sala de aula, propõe a discussão através da aplicação de uma metodologia ativa chamada de GV/GO”. (MENTORA, 2021)

“Ah....eu conheço essa técnica! Eu posso aplicar nesse caso?” (PROFESSOR A, 2021)

“Claro que pode. Eu vou te enviar uma lista de metodologias ativas que você pode aplicar, mas utilize também sua criatividade para elaborar atividades que instigam a participação e a criatividade dos alunos. Você tem liberdade para fazer isso e pode trazer ideias de suas próprias experiências anteriores. Eu vou te encaminhar também por e-mail alguns textos sobre as metodologias ativas para você ler. Depois a gente pode discutir algumas e tentar adaptar, já pensando nas tuas próximas aulas”. (MENTORA, 2021)

É fácil constatar no professor mentorado a vontade de aperfeiçoar ainda mais sua prática

de sala de aula e realizar um ensino de qualidade, mas sua limitação vai além do “como fazer”. Mueller et al (2015) acreditam que muitos professores realizam sua prática pedagógica referenciados pelas ações de reprodução de comportamentos de seus antigos mestres, razão pela qual os levam a ter uma visão fragmentada do conhecimento. É preciso buscar a inovação.

Nesse sentido, a possibilidade que a mentoria oferece à atividade docente é de inovação educacional através da orientação pedagógica dos professores, além de estimular o trabalho em equipe e a aprendizagem independente, reafirmando a declaração de Lopes (2012), que “se trata de estimular formas novas de pensar e de experimentar o caminho da criação e da inovação, fortalecido na própria experiência prática, ao interagir com problemas, situações e pessoas” (p. 24).

Considerando essa perspectiva, o professor mentorado abraçou a oportunidade e experimentou situações de aprendizado que possibilitaram transformações na sua prática que, segundo Tomasello (2003), pode ocorrer por imitação, colaboração e instrução. Nesse caso, durante o processo de mentoria, aconteceu pela cooperação entre os pares no intercâmbio de experiências e no desenvolvimento de saberes e habilidades.

“Como já estamos chegando ao final do semestre, eu quero realizar uma atividade para encerrar as aulas e concluir a avaliação dos alunos. Eles já estão cansados e loucos para entrar de férias. Que tipo de atividade posso realizar para estimular a participação deles?” (PROFESSOR A, 2021)

“Vamos pensar em opções para você desenvolver uma atividade lúdica, porque estimula o aluno a aprender se divertindo. Se a aula for virtual, você pode utilizar o aplicativo Karrot, que é um jogo de perguntas e respostas. Mas, se for no formato presencial, você pode utilizar a construção de jogos”. (MENTORA, 2021)

“Ah....ótimo. Isso é bem interessante! Como faz?” (PROFESSOR A, 2021)

“Você distribui os temas e as opções de jogos. Daí pode ser qualquer jogo, por exemplo: ludo, batalha naval, damas, caça ao tesouro, dominó. Os alunos vão adaptar o tema para o formato do jogo que escolheram.” (MENTORA, 2021)

“Muito bom. Isso é muito bom mesmo. Essa é uma ideia que eu vejo uma boa aceitação por parte deles. Acho ótima essa estratégia”. (PROFESSOR A, 2021)

“Toda vez que você apresentar uma proposta diferente, a aula fica interessante e inesperada. É o elemento surpresa que faz eles ficarem o tempo todo engajados”. (MENTORA, 2021)

O entusiasmo e a disponibilidade do professor mentorado foram aspectos positivos que deram o tom da relação de mentoria estabelecida com ele. Tendo em vista essa ampliação de conhecimentos através da orientação e intervenção formativa, o *mentoring* provocou conscientização e o engajamento do professor em relação à sua prática, conforme elucidaram

Amado (2007), Bozeman & Feeney (2007) e Oliveira (2012). Além disso, essa relação de apoio produziu também aprendizagem, socialização e transformação identitária do mentorado, dentro e fora do seu ambiente de trabalho (MULLEN, 2012).

O *mentoring*, conforme Sundli (2007), ajuda os professores a conduzirem as situações de sala de aula, através do conhecimento de técnicas e competências indispensáveis para o trabalho com os alunos. Logo, é visível o desenvolvimento pessoal e profissional do mentorado, quando relatou sua percepção em relação à sua prática.

“Você já consegue perceber a diferença entre suas aulas antes e depois da mentoria?” (MENTORA, 2022)

“Sim, eu consigo. Vejo que melhorou muito, porque eu tinha uma visão bem conteudista e achava que o aluno só iria aprender se fosse eu explicando e ele ouvindo passivamente”. (PROFESSOR A, 2022)

“Então, a experiência da mentoria foi positiva.” (MENTORA, 2022)

“Sem dúvida que sim. A proposta da mentoria me trouxe várias possibilidades e fez uma grande diferença no meu trabalho. Eu não pensaria nessas possibilidades como estratégias de aula e achava que dessa forma estava matando tempo”. (PROFESSOR A, 2022)

“E os alunos? Será que gostaram também da nova dinâmica das aulas?” (MENTORA, 2022)

“Com certeza, principalmente em relação às avaliações, porque ficavam preocupados com a prova escrita. Quando fizemos o mapa conceitual, o seminário, a escrita compartilhada, o GVGO, eu informava durante as atividades que eles já estavam passando pela avaliação”. (PROFESSOR A, 2022).

“Como eles reagem?” (MENTORA, 2022)

“Bom, achavam estranho porque passaram a vida toda com aula expositiva e prova escrita” (PROFESSOR A, 2022).

“Assim, você sente motivação e mais segurança para realizar seu trabalho”. (MENTORA, 2022)

“Sim, através da mentoria, consegui perceber de que forma posso fazer com que minha aula se torne interessante e produtiva. Claro que uma aula dialogada tem um resultado muito bom, mas se ela acontecer sempre da mesma forma, não tem efeito tão positivo. O aluno cansa também.” (PROFESSOR A, 2022).

Resumindo, as experiências de ensino e aprendizagem funcionaram tanto como ferramenta de intervenção quanto de pesquisa, uma vez que as relações de mentoria desenvolvidas nessa etapa viabilizaram momentos de reflexão sobre as práticas realizadas. Nesse fomento de novos significados, o professor mentorado descortinou possibilidades para o aprimoramento da sua prática através do olhar crítico sobre antigas concepções, da aprendizagem de estratégias que estimulam a criatividade e a inovação, da oportunidade de

experimentalizar diferentes recursos, além de reiterar seu papel como professor e ressignificar sua identidade docente.

6.1.3 Separação

Após a captação e compreensão de uma gama de informações relevantes compartilhadas entre mentor e mentorado, chegou o momento da **separação**, que consiste na terceira fase da mentoria. Nessa etapa, segundo Reali et. al (2018), é necessário o afastamento do mentor para observar se o mentorado consegue conduzir sua prática com autonomia.

Como já vivenciou práticas significativas que auxiliaram no desenvolvimento do seu trabalho de forma independente, a relação entre mentor e mentorado se modifica em razão da capacidade adquirida, tornando-se um indicador para evidenciar que o mentorado está pronto para “caminhar com as próprias pernas”.

Por esse motivo, as interações ficaram mais espaçadas, mas o professor mentorado ainda buscou apoio para desenvolver as atividades com outras turmas. Desse modo, foi necessário fazer uma orientação curta e sem muitos detalhes para que ele entendesse que já possuía informações suficientes para levar adiante sua tarefa de ensinar.

“Eu recebi novas turmas, mas são do ensino médio. Eu pensei em utilizar as ideias que você já me passou. Essas orientações são também para essas turmas?” (PROFESSOR A, 2022)

“Sim. As orientações feitas durante o processo de mentoria te ajudarão com qualquer tipo de turma. O importante é trabalhar com a perspectiva do fazer, aproximando teoria e prática”. (MENTORA, 2022)

“Pois é, eu quero fazer assim: toda semana uma atividade prática ou no laboratório. O que você acha?” (PROFESSOR A, 2022)

“Você pode utilizar alguma das estratégias que realizou ou criar uma nova ou mesmo adaptar para esse novo contexto”. (MENTORA, 2022)

Mesmo ciente do término da fase de mentoria e apesar de todas as experiências vivenciadas pelo professor mentorado, ele ainda sentiu receio de caminhar sozinho, porém a orientação foi realizada em forma de direcionamento para que percebesse o caminho que deveria trilhar. Nesta fase, é imprescindível o afastamento estrutural e psicológico entre mentor e mentorado para que este incorpore autonomia de pensamentos e ações, ainda que o acesso ao mentor se faça necessário. Esse distanciamento tem por objetivo maximizar os benefícios das fases anteriores.

“As turmas de ensino médio têm outro perfil e pouco amadurecimento. A disciplina de gestão fica complexa para eles, porque não conseguem ver a aplicação prática dos conteúdos. O que você me sugere?” (PROFESSOR A, 2022)

“Você deve contextualizar mais e trabalhar com a mesma filosofia do fazer”. (MENTORA, 2022)

“Tem algum aplicativo ou atividade específica para aplicar com eles?” (PROFESSOR A, 2022)

“Para os alunos dessa faixa etária, mais adolescente, seria muito interessante trabalhar algumas metodologias ativas e os recursos de baixa tecnologia, mas sempre trazendo o ensino para a perspectiva da realidade. É importante trabalhar esse aspecto”. (MENTORA, 2022)

“Entendi. Você pode me disponibilizar algum material que eu possa ler sobre esses recursos?” (PROFESSOR A, 2022)

“Sim. Já enviei para seu e-mail”. (MENTORA, 2022)

Embora munido de todo o aparato teórico e experiencial, o professor mentorado mantém a resistência para se desassociar da orientação mais direta da relação de mentoria, mas entende que é necessário avançar na construção da própria autonomia do pensar e agir para que o desenvolvimento profissional se instale.

A fase de desvinculação da relação de mentoria não significa que o processo terminou, apenas não há necessidade de recorrer ao mentor a todo instante, uma vez que ele deve continuar dando suporte, mas de maneira menos intensa. É importante pontuar que o processo de desenvolvimento profissional e pessoal fica perceptível, mas em contrapartida o mentor também experimenta uma satisfação por ter contribuído para o êxito do mentorado. (MORAN, 2011)

“Com as turmas do nível técnico que assumi, apresentei a escrita compartilhada. Disponibilizei um texto que falava de um modelo de negócio e contextualizamos com os modelos que eles já conheciam e que faziam parte da realidade deles. Os alunos se envolveram na atividade e a aula se tornou muito prazerosa. Isso me impactou de forma tão positiva, que me fez perceber que avancei” (PROFESSOR A, 2022)

“Buscando as estratégias, você vai desenvolvendo o teu conteúdo de forma tranquila e os alunos vão ganhando autonomia. Esse é o grande objetivo: dar autonomia ao aluno e fazer com que o professor também possa ter um desempenho melhor” (MENTORA, 2022).

“Com certeza. E assim, à medida que essas atividades vão se desenvolvendo, eu vou avaliando, porque tudo o que eles vão resolvendo na sala de aula serve de avaliação. Além de retirar aquela preocupação de estar elaborando prova. Acaba também a lógica de só fazer atividades escritas, onde muitos alunos acabam só copiando a tarefa dos outros. Acaba ficando por isso mesmo” (PROFESSOR A, 2022).

“Sim, exatamente. Perde até o sentido, não é, professor?” (MENTORA, 2022)

Portanto, emerge o entendimento de ambas as partes sobre a necessidade do afastamento para que haja o “voo solo” do mentorado, por meio do qual ele irá reconhecer, no seu dia a dia, as competências e valores adquiridos ao longo do relacionamento. Já para o

mentor, haverá uma redução na sua dedicação e compromisso para com o seu mentorado, permanecendo um sentimento de reconhecimento e gratidão, o qual pode evoluir para uma amizade.

6.1.4 Redefinição

Considerando que o professor mentorado já possui independência e autonomia para conduzir suas práticas de sala de aula, realizando processos que foram compartilhados com o mentor, sem o seu auxílio direto, chega a fase de **redefinição**, ou seja, efetivar tudo aquilo que foi aprendido. Para Moran (2011), “a prática da mentoria nessa fase não é mais uma preocupação ou necessidade de ambos, mentor e mentorado, podendo ocorrer, contudo, com pouca frequência” (p. 32).

Dessa forma, a última fase do processo de mentoria teve por objetivo verificar a imersão do mentorado na dimensão sociocultural de André e Placco (2007), cuja abrangência envolve o contexto social, político e cultural da **prática educativa**, que se refere ao terceiro aspecto observado, conforme Quadro 9 (Conceitos-chave, p. 80).

Nessa etapa final, Kram (1983;1985) informa que o mentorado demonstra mais autonomia e sua relação com o mentor pode tornar-se mais igualitária em relação ao desempenho da função docente, sem diferenciações de conhecimento superior ou inferior, e na compreensão de seu compromisso social, que demonstra seu pertencimento a um corpo coletivo docente.

Por essa ótica, a reconfiguração da relação entre mentor e mentorado pode evoluir para um relacionamento de amizade e contribuições mútuas, contudo, as contribuições e aconselhamentos ocorrerem ocasionalmente. Logo, o aspecto observado nesta etapa foi o **desenvolvimento profissional docente** mediante a ressignificação da prática educativa, que se manifestou através de uma visão mais ampla a respeito da educação.

“Você concorda que o ensino é uma ferramenta de desenvolvimento humano?” (MENTORA, 2022)

“Concordo sim. Eu sou exemplo vivo dessa transformação concretizada pelas oportunidades que eu tive através da educação. Eu vim de uma cidade pequena, do interior do Maranhão, com poucas oportunidades, mas que busquei estudar e a partir daí tive possibilidades e oportunidades que eu não teria se não fosse por meio da educação” (PROFESSOR A, 2022)

“Muito bom. Aliás, a educação tem função social e política”. (MENTORA, 2022)

“Exatamente. Ela é uma força propulsora de transformações, mas na ausência dela se torna uma ferramenta de manipulação. Uma população com mais educação conhece

seus direitos e deveres, pensa de forma crítica e reivindica melhorias sociais”. (PROFESSOR A, 2022)

“E o professor? Que lugar ocupa nesse contexto?” (MENTORA, 2022)

“Estamos imersos nesse cenário, influenciando vidas e sendo influenciado por elas. Apesar dos desafios que enfrentamos na educação, é preciso levá-la a todos”. (PROFESSOR A, 2022)

Com a visão mais ampla do significado de ensino, o professor mentorado incorpora a compreensão de manter vivo o compromisso com a profissão docente, que ensina a responsabilidade em buscar atualização constante, ou seja, a própria melhoria contínua baseada no conhecimento científico. Segundo Roldão (2006), os esforços de parceria e colaboração interprofissionais são produtivos, cuja interação com seus pares é condição necessária para obter conhecimento e habilidades.

“Compreendo sua dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade, mas como você entende agora o sentido de compartilhamento e cooperação no seu contexto de trabalho?” (MENTORA, 2022)

“Bem, esse entendimento se ampliou, porque a visão que eu tinha anteriormente da docência era de uma atividade solitária em relação à prática de sala de aula, seja no planejamento ou na execução dela. Agora, vejo que existem muitas possibilidades para enriquecer a minha aula.” (PROFESSOR A, 2022)

“Isso também pode acontecer interprofissionalmente?” (MENTORA, 2022)

“Acredito que sim. A proposta de mentoria veio em um momento extremamente oportuno, pois com a pandemia e o ensino remoto emergencial percebi que todos nós tínhamos as mesmas dificuldades e necessidades. Isso nos impactava diretamente, tanto na qualidade da aprendizagem quanto na prática de sala de aula”. (PROFESSOR A, 2022)

Decorrido todo o processo de mentoria, o professor mentorado passou a considerar que o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os docentes podem ocorrer sem nenhum constrangimento, uma vez que o *mentoring* não propõe ensinar e avaliar desempenhos, mas multiplicar conhecimentos e melhorar o exercício laboral.

Considerando a afirmação de Morgado (2011) a respeito da construção da profissionalidade pelo docente ao longo da sua trajetória laboral de forma progressiva e contínua, é possível visualizar que o mentorado conseguiu avaliar sua trajetória e perceber que avançou. Nesse cenário, é possível afirmar que houve desenvolvimento profissional.

“Como você avalia seu trabalho a partir da mentoria?” (MENTORA, 2022)

“Com a mentoria, eu senti um grande impacto na qualidade da minha prática, porque eu tinha uma visão muito tradicional de sala de aula. Foi o que eu aprendi com os meus professores: aula expositiva, dar todo o conteúdo, fazer avaliação escrita, tudo bem convencional”. (PROFESSOR A, 2022)

“Então podemos afirmar que seu desempenho melhorou”. (MENTORA, 2022)

“Sim, sensivelmente. Nossas conversas me fizeram refletir sobre a minha prática docente e os caminhos que me levaram a ser professor. Isso mudou a minha forma de ver o ensino”. (PROFESSOR A, 2022)

“Esse resultado está ligado à amplitude de conhecimento?” (MENTORA, 2022)

“Com toda certeza. Minha didática era muito limitada, sobretudo, pela falta de segurança para conduzir os trabalhos. Mesmo tendo conhecimento na minha área de formação, ainda existiam limitações no meu desempenho, principalmente, no tocante ao uso de metodologias inovadoras”. (PROFESSOR A, 2022)

Diante dessa avaliação positiva, o professor mentorado conseguiu visualizar como eram suas crenças e sua prática antes da mentoria e o quanto elas se modificaram após o processo, trazendo-lhe confiança e autonomia no desempenho de suas atividades profissionais e na relação que poderá estabelecer com seus pares.

Desse modo, a narrativa das atividades de ensino desenvolvidas pelo professor mentorado, no diário de bordo, mostrou os conhecimentos construídos no decorrer da relação de mentoria e isso também é um aspecto relevante para demonstrar a prática educativa conquistada. De acordo com Mizukami (2006), quando o professor relata as experiências vivenciadas, ele **ressignifica seus conhecimentos**. Logo, esse indicador pode oferecer evidências sobre o impacto das relações de mentoria na prática pedagógica.

Relatei a minha mentora, que os alunos tinham muitas dificuldades em realizar as atividades, porque apenas copiavam do texto os conceitos que respondiam às perguntas, mas não conseguiam estabelecer uma discussão mais elaborada. Ela sugeriu que aplicasse com a turma a metodologia de elaboração de mapas conceituais. Conforme sua orientação, expliquei para a turma como seria a atividade e disponibilizei no *Google Classroom* um texto sobre Teoria da Burocracia e um vídeo com as orientações necessárias para elaboração do mapa conceitual. **Estabeleci prazo para a entrega na plataforma e organizei a apresentação dos mapas. A atividade foi um sucesso!** Os alunos conseguiram compreender bem o conteúdo. Todos os conceitos mais importantes foram trabalhados e os alunos ainda desenvolveram habilidades ligadas a capacidade de síntese” (PROFESSOR A, 2022).

As narrativas escritas pelo professor mentorado ensejam reflexões, revelam a complexidade das situações de ensino que ocorrem em sala de aula e oferecem vantagens para a aprendizagem profissional da docência. Nesse viés, Reali et. al (2018) afirma que é necessário auxiliar os professores a pensar e agir em situações complexas, favorecendo o desenvolvimento de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões. Segundo as autoras, a possibilidade de mostrar o desenvolvimento de práticas de ensino permite ao professor acessar seus conhecimentos acadêmicos, experiências prévias, sentimentos e preocupações.

Nesse arremate, Gorzoni (2016) esclarece que a profissionalização é um processo de construção baseado na cooperação entre as pessoas, exigindo estratégias e esforços para tanto. Já o profissionalismo, se refere aos enfrentamentos por reconhecimento social, participação e prestígio na trajetória laboral. E, por fim, a profissionalidade está associada à aquisição dos saberes necessários ao desempenho das atividades. Todos esses aspectos interferem no desenvolvimento profissional.

Assim, foi possível perceber nas experiências suscitadas durante o processo de mentoria, através das narrativas escritas e dos relatos orais realizados pelo professor mentorado, os pensamentos, os motivos, as intenções, as concepções, as necessidades, as preocupações, as frustrações e, também, os sentimentos de curiosidade, entusiasmo, disposição e muita vontade de aprender, cujas demonstrações legitimam a relevância das relações de mentoria na prática docente.

Portanto, a partir do momento que é atingida essa última fase, considera-se o objetivo da mentoria alcançado, na qual o mentorado compartilha das mesmas habilidades, conhecimentos e potenciais do seu mentor e, ainda, pode oferecer contribuições para o desenvolvimento e crescimento de ambos.

6.2 O desenvolvimento profissional docente

A utilização das relações de mentoria no processo de formação continuada com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento profissional docente é apresentada nesse estudo como uma alternativa real, uma vez que o mentoring tem como proposta auxiliar o docente a desenvolver o seu conhecimento e melhorar a sua prática.

É oportuno destacar que o processo de formação continuada deve reforçar nos professores o desejo pelo desenvolvimento profissional reiterando o significado do profissional competente, que está sempre em busca de aprender continuamente. Nesse contexto, Imbernón (2009) apresenta perspectivas de direcionamento para essas ações, conforme descrito no Quadro 4.

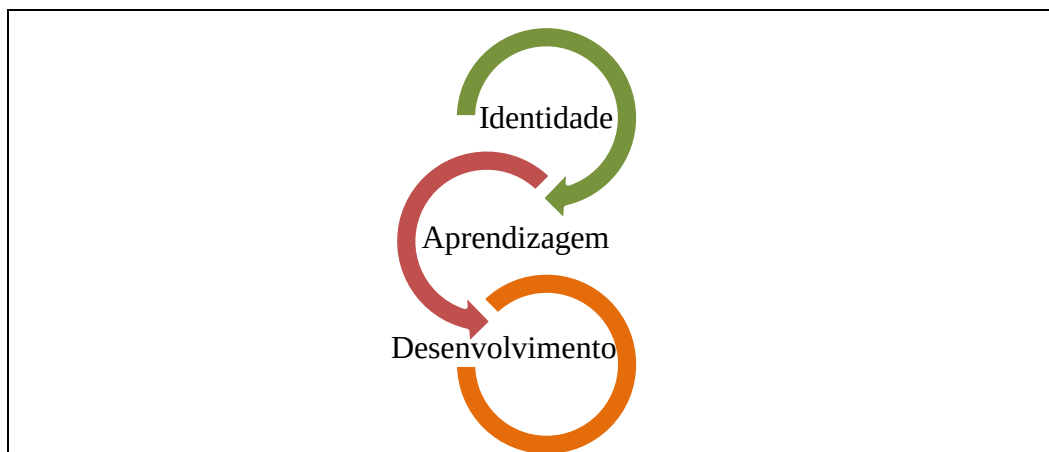
Diante das possibilidades apresentadas pelo autor, é possível perceber que o desenvolvimento profissional docente acontece mediante o processo de aprendizagem do professor, que através da interação com seus pares e por meio das relações de mentoria descobre novas formas de realizar sua prática pedagógica, ou melhor, mergulha na inovação.

“A partir das nossas conversas, **percebi o quanto era preciso amadurecer na docência em relação à minha prática** e como é desafiador manter-se fiel à identidade profissional. A rotina, repleta de obrigações que vão além do ensino, por vezes acaba engessando as nossas ações e gerando desmotivação. **Através da mentoria, eu consegui perceber de que forma posso fazer com que minha aula se torne interessante e produtiva**”. (PROFESSOR A, 2022)

Nesse recorte, o professor mentorado consegue perceber sua evolução durante o processo de *mentoring* e conclui que essa relação de apoio e compartilhamento que a relação de mentoria proporciona, foi decisiva para que ele transformasse sua prática de sala de aula e consequentemente o ensino.

Para tanto, é importante afirmar que, na visão desta pesquisadora, todos os aspectos observados durante o processo de *mentoring* desenvolvido com o professor mentorado, devem constituir um cenário de formação continuada de professores envolvendo três elementos fundamentais, que estão entrelaçados e encadeados numa relação sequencial e dinâmica, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Elementos principais da Formação Continuada de Professores



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Nessa perspectiva, a profissionalidade docente estabelece relação com a identidade profissional, ou seja, o significado de “ser professor”, tendo em vista que o compartilhamento de saberes fortalece o vínculo com o coletivo da profissão. Tal cenário se torna favorável à aprendizagem do professor, porque ele estará numa relação de troca de conhecimento e experiências com seu mentor, cuja associação produz benefícios para ambos e, principalmente, o desenvolvimento profissional.

Os autores Roldão (2008), Morgado (2011) e Libâneo (2015) afirmam que a profissionalização é um conceito atrelado ao processo de desenvolvimento profissional, cuja construção das condições de exercício da profissão devem se basear em valores de cooperação

entre os indivíduos para fortalecer o desempenho individual e emergir o sentimento de pertencimento a um corpo coletivo, tendo em vista o domínio do saber que produz com qualidade e autonomia.

“A reflexão inicial sobre a minha carreira, sobre a docência e sobre a educação me fizeram despertar para a necessidade de mais conhecimento para desenvolver um ensino de qualidade, mas sozinho não é possível realizar. **A mentoria me fez ter um outro olhar sobre o significado de compartilhamento de saberes**” (PROFESSOR A, 2022).

Considerando esse aspecto apontado pelo professor mentorado, quando o desenvolvimento profissional é construído por colegas de uma mesma categoria profissional, principalmente dentro da esfera da educação, é necessário um esforço para superar o individualismo, a competição e o julgamento entre os profissionais, como elucida Franzoi & Martins (2020). Essa mudança de paradigma é sustentada por práticas colaborativas e compartilhamento de conhecimento profissional, como já foi demonstrado anteriormente na descrição do processo de mentoria.

Nesse processo interativo entre profissionais com enquadramento funcional semelhante, como é o caso dos professores, a aprendizagem interprofissional, chamada de *peer mentoring*, configura uma inovação. É o que Blake et. al (2020) chama de **desprivatização da prática**, cuja foco é o compartilhamento de saberes e experiências entre docentes para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Na verdade, na visão desta pesquisadora, seria um salto quântico para o professor sair da condição de prática reflexiva para prática colaborativa.

Diante dessa questão, o professor mentorado mencionou a dificuldade dos docentes de se aproximarem para compartilhar deficiências com seus pares em razão do receio de serem julgados incapazes. Muitas vezes, o docente busca apenas apoio para sanar uma dúvida ou mesmo trocar experiências e informações. Esse entrave causa desconforto, distanciamento e desinteresse pela aprendizagem profissional, que segundo Moran (2007), torna-se um convite à acomodação.

“Acredito que **a falta de um modelo pedagógico que estimule a aproximação dos professores e a atuação de forma interdisciplinar acaba contribuindo para esse distanciamento**. Por exemplo, cada professor constrói seu plano de ensino e suas estratégias, cada um no seu tempo, de forma solitária e sem interação. Se essas ações fossem realizadas de forma coletiva, pelo menos com pares da mesma área de formação, acho que teríamos uma outra realidade” (PROFESSOR A, 2022)

A partir desse entendimento, a colaboração interprofissional mediante as relações de mentoria como uma possibilidade de formação continuada desconstrói a perspectiva da docência como uma atividade solitária, uma vez que enseja a comunicação e o compartilhamento através da troca de experiências, cuja horizontalidade de objetivos, conforme Franzoi & Martins (2020) e Prunuske et al (2019), promovem aprendizado e desenvolvimento profissional docente, além do fortalecimento desse coletivo.

Considerando o valor e a importância do professor, sua profissionalidade está vinculada, segundo Contreras (2012), ao seu desempenho, valores e intenções colocadas na atividade de ensinar estabelecendo, dessa forma, o seu *modus operandi*, ou melhor, o saber-fazer docente. No entanto, é preciso que essa construção seja baseada na cooperação entre os pares através do compartilhamento de saberes com o objetivo de superar dificuldades e alcançar qualidade e autonomia.

“O trabalho colaborativo com os colegas de profissão acontece de forma pontual com alguns projetos ou atividades de extensão. Contudo, acredito que ainda temos limitações nessas relações. Quando trabalho com os professores de uma área de formação, já não consigo com os professores de outras áreas e, assim, vejo que não há uma aproximação e as trocas são esporádicas, em eventos ou atividades específicas. Temos **dificuldades em compartilhar conhecimentos** de forma mais ampla, inviabilizando o desenvolvimento de atividades de natureza interdisciplinar” (PROFESSOR A, 2022).

Torna-se até compreensível a dificuldade que os professores enfrentam para realizarem suas práticas, já que a proximidade é um grande obstáculo para o compartilhamento de saberes, conforme descrito pelo professor mentorado. Diante desse cenário, Borges (2007) aponta que a colaboração profissional está na razão da partilha de todas as situações, certezas e incertezas, que ocorrem no espaço de trabalho mediante a busca pelo apoio necessário para sua aprendizagem profissional. A partir desse fato, compreende-se, indubitavelmente, a importância das relações de mentoria para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse viés, o desenvolvimento profissional docente perpassa pela maturação do ser professor, que é construído ao longo de seu desempenho laboral repleto de saberes, significados e representações, como também a partir das relações que estabelece com outros professores (MARCELO, 2009). Tal perspectiva deve subsidiar os processos de formação continuada de professores com propósito de promover aprendizado, inovação, autonomia e qualidade no exercício laboral docente.

No acompanhamento do exercício docente do professor mentorado durante o processo de mentoria, foi possível verificar o teor de desenvolvimento profissional conquistado por ele

através da manifestação dos saberes incorporados, cujas evidências materializam as categorias de saberes, classificadas por Tardif (2014). As falas ilustram a conquista progressiva de cada classe de saberes – profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

“Eu fiquei imaginando se seria melhor a gente fazer um grupo de WhatsApp e no dia combinado, ao invés de fazer ao vivo, **eles mandariam os vídeos no grupo apresentando o assunto, até utilizando um cartaz ou um mapa conceitual**, e apresentariam em forma de vídeo pelo WhatsApp”. (PROFESSOR A, 2021)

“Eu estou aqui com outra ideia, que poderia também ser para avaliação, né? Seria um momento extra dedicado à leitura, conforme eu já tinha comentado antes, sobre essa dificuldade dos alunos, que acaba comprometendo a escrita dos trabalhos, né? **Eu pensei em fazer uma roda de leitura com eles usando os capítulos do livro**”. (PROFESSOR A, 2021)

Esses recortes mostram as evidências do saber profissional adquirido, uma vez que o professor mentorado passou a criar possibilidades de realizar sua prática com mais confiança e capacidade inovadora, considerando que este saber se apoia nas ciências, na cultura, no conhecimento pedagógico e abrange técnicas e métodos aprendidos durante o processo.

Com relação ao **saber disciplinar**, oriundo das variadas áreas de conhecimento e procedente das disciplinas de formação, o professor mentorado foi revelando todo o seu arcabouço de conhecimento e percebendo que a contextualização da teoria traz um frescor à disciplina trabalhada, ou melhor, uma atualização dos cenários, como demonstrado nestas falas seguintes.

“Eu pensei em trabalhar com a Teoria de Sistemas, abordando esses novos modelos de gestão, novos paradigmas da área, as novas tendências, né? **Algo mais atual, a própria tecnologia nas empresas virtuais**”. (PROFESSOR A, 2021)

“Eu penso que falar sobre ética é importante, **mas se eu preparar esse assunto dentro de uma aula, fica mais adequado**. Por exemplo, dentro da Administração eu abordo o comportamento do trabalhador, o perfil do administrador, os processos da Gestão de Pessoas, e **dentro desses assuntos vou inserindo os valores como a ética, a corrupção e o preconceito**”. (PROFESSOR A, 2021)

Nos próximos trechos, é possível verificar a manifestação do **saber curricular**, cuja concretização revela como a instituição escolar realiza a gestão dos conhecimentos produzidos e de que forma são incorporados pelos docentes. Neles, o professor mentorado mostrou o quanto está engajado com as diretrizes da escola e as práticas necessárias e obrigatórias para seu segmento laboral, inclusive estabelecidas por lei, já que se encontra vinculado a uma instituição de ensino público federal.

“Nessa sua ideia do Sebrae, acho que poderia fazer uma parceria com o Sebrae de Pinheiro. E aí a gente poderia pensar em um seminário online, que envolvesse não só a turma, mas os todos os cursos. Um evento de dois dias, algo simples em que já posso **fazer o cadastro do evento no sistema SUAP para solicitar que sejam gerados certificados de participação**. Isso deve motivar a participação dos alunos. Você acha que fica bom?” (PROFESSOR A, 2021)

“Eu penso que a **visita técnica é uma boa oportunidade para o aluno verificar como a teoria se aplica na prática**, porque a gente fica muito na parte acadêmica, só na abstração. O curso de Administração precisa de vivência, de experiência, de participação e fazer *network* o tempo todo. Tem que levar o aluno”. (PROFESSOR A, 2021)

E por fim, nas declarações seguintes ficou evidente a ocorrência dos **saberes experienciais**, em que emergem de situações típicas da ação pedagógica dos professores e resultantes de episódios específicos vivenciados no cotidiano escolar que, segundo Tardif (2014), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (p. 39). Nas falas, o professor mentorado relatou incidentes vivenciados em que sua competência mediadora revelou seu verdadeiro *know-how*, ou seja, o seu saber-fazer docente.

“Nos IF’s nós lidamos com vários públicos, são alunos do ensino médio, técnico e superior. Fui dar aula no curso de Eletrônica e um aluno perguntou por que ele tinha de estudar empreendedorismo. **Eles não entendem, são muito jovens, e nós professores temos que saber ouvir e transformar essa visão fazendo-os enxergar que é preciso aprender mais além** daquilo que é do campo da eletrônica. E eles ainda dizem: lá vem aquele cara da Administração falar de emprego! Isso gera uma certa frustração. Mas precisamos entender que somos profissionais e temos que enfrentar essas situações”. (PROFESSOR A, 2021)

“Em algumas situações de conflitos na sala de aula eu tive que intervir porque senão teria agressão física entre os alunos. Eu tentei mediar a situação, mas, precisei do apoio da equipe da coordenação pedagógica e até mesmo da Direção. **Acho que isso deixa o professor extremamente desgastado emocionalmente e abala sua imagem também**. Acredito que nessa hora o professor se questiona, meu Deus, o que estou fazendo aqui? Será se a docência é realmente a minha praia?” (PROFESSOR A, 2021)

Assim, a formação continuada de professores conduzida pelo processo de *mentoring* dispõe de grande potencial para viabilizar aprendizagem e desenvolvimento profissional entre os participantes, conforme as vantagens enumeradas por Abrahamson et al. (2019) e Celebi et al. (2019). Contudo, dentre todas listadas pelos autores, a eliminação do isolamento, o favorecimento da inovação, a promoção de autonomia e o fortalecimento do coletivo profissional são os benefícios mais importantes e necessários ao profissional do ensino.

Portanto, o desenvolvimento profissional docente manifesta-se a partir da (re)configuração da identidade docente e da (re)condução da aprendizagem profissional, cujos procedimentos conduzidos pelas relações de mentoria geram resultados que vão muito além da

ideia de aquisição de conhecimentos, mas proporcionam compartilhamento de experiências, valores e sabedoria, ou seja, um mix de amplitude social que viabiliza o desenvolvimento humano integral, valorizando o indivíduo nas múltiplas dimensões do ser.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das variadas demandas atribuídas ao professor no decorrer da sua trajetória laboral, a perspectiva da profissionalidade docente ainda perpassa pelo nexos entre a construção da identidade docente e o esforço de aprendizagem profissional. Logo, é preciso avançar no processo de ensino e no desempenho da profissão.

Considerando que a educação experimenta um processo de inovação tecnológica e (re)estruturação metodológica, a aprendizagem tornou-se um processo ainda mais complexo, que não se resume apenas em adquirir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 21). Dessa forma, a engenhosa atividade de ensinar e de aprender requer intervenções assertivas para possibilitar a maximização do potencial individual ou grupal, desenvolver habilidades e melhorar os desempenhos.

É importante enfatizar que a construção profissional docente é um processo progressivo realizado ao longo do exercício laboral e envolve identificação, propósito e reconhecimento, cuja interrelação resulta no conjunto de fatores que interferem no desenvolvimento profissional e constituem dimensões reflexivas do trabalho docente.

Inserido nesse viés, a cultura colaborativa se apresenta como requisito relevante já que está ancorada em práticas de compartilhamento e apoio mútuos que convergem para uma maior compreensão a respeito das práticas de sala de aula. Tal perspectiva proporciona a “desprivatização” da prática docente e retira o professor do insulamento em que se encontra, cuja labor solitário enfraquece sua força coletiva.

Atentando que, formação continuada e desenvolvimento profissional são aspectos associados ao mesmo universo contextual, o fato é que a aprendizagem docente deve ser um exercício constante de atualização de saberes relacionados à formação permanente, cuja ação inovadora está na parceria interprofissional a partir da interação social com seus pares viabilizando a reinterpretação de saberes e novas concepções de ensino.

Nesse cenário, o mentoring manifesta-se como uma prática muito utilizada no mundo profissional e das corporações, mas que vem ganhando espaço na educação devido às grandes transformações que essa área vem sofrendo ao longo das últimas décadas, principalmente quando se fala de educação híbrida, à distância, de novas metodologias e tecnologias.

Embora a mentoria não seja um tema novo, as perspectivas de trabalho são amplas e significativas tanto no âmbito organizacional como educacional, cujo objetivo primordial é o

desenvolvimento individual, profissional e social. Por isso, seu papel é mostrar caminhos, criar possibilidades e apontar as direções.

Haja vista ser um reconhecido processo de “partilha de conhecimento”, o *mentoring* fomenta aprendizado recíproco e reflexivo mediante a troca de experiências entre mentor e mentorado, possui atributo de orientação formativa voltada para o desenvolvimento profissional e promove interação interprofissional gerando mudanças significativas no desempenho laboral.

Dessa forma, a proposta de mentoria na educação direcionada para o desenvolvimento profissional docente configura um aspecto inovador no ensino, uma vez que possibilita aproximação entre os professores e o compartilhamento de saberes e experiências viabilizando aprendizagem, autonomia e interação profissional.

Para tanto, é preciso pensar na figura do mentor não como um simples professor, mas como um facilitador, que ajuda a desenvolver potencialidades apresentando ao mentorado um leque de estratégias organizativas e metodológicas capazes de escutar sua intervenção pedagógica e mediar o desenvolvimento do espírito crítico.

Em contrapartida, auxiliar o mentorado, enquanto docente, a refletir sobre sua identidade profissional e mediar sua aprendizagem para que ele consiga aprimorar sua prática de sala de aula proporciona ampliação da criatividade, sociabilidade, afetividade, motivação e tudo aquilo que viabilize seu desenvolvimento profissional.

Por esse prisma, a mentoria fortalece o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais entre os professores, já que se constitui basicamente em um processo relacional amplo, significativo e relevante para os participantes, cuja cumplicidade proporciona o apoio que o mentorado precisa para experimentar novas formas de desenvolver sua prática de sala de aula.

Nessa perspectiva, o mentor não precisa ser um *expert* em áreas de formação específica, mas um profissional experiente e disposto a compartilhar conhecimentos e auxiliar no desenvolvimento profissional do seu mentorado, cujo resultado dessa operação é extremamente positivo porque promove a (re)estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem docente.

A partir desse constructo, o presente estudo demonstrou que as relações de mentoria geram impactos positivos não somente na prática de professores, mas também no desenvolvimento profissional docente, uma vez que resgata sua identidade profissional e estimula o aprender a aprender mediante o compartilhamento de saberes e a interação social. Afinal, a interprofissionalidade aproxima os sujeitos e fortalece o pertencimento coletivo.

Desse modo, ao longo da relação de mentoria, as experiências vivenciadas pelo mentor e mentorado demonstraram a exequibilidade desse processo e sua relevância, tanto para a

profissionalização da atividade docente quanto para alavancar a qualidade no ensino, tendo em vista a promoção de aprendizagem, autonomia e motivação.

Em face disso, o estudo valeu-se da pesquisa participante realizada com professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA - Campus São José de Ribamar, através de encontros virtuais e com a utilização do diário de bordo para o registro das percepções experimentadas pelos participantes durante o processo de *mentoring*.

Os resultados alcançados são satisfatórios na medida em que ficou demonstrado que as relações de mentoria podem gerar impactos positivos na prática de professores por meio do estímulo à reflexão, à criatividade e a inovação impulsionando o aprendizado docente através do aprender a aprender, promovendo o desenvolvimento profissional docente mediante a restauração de sua identidade profissional, do compartilhamento de saberes e da interação social, e ainda fortalecendo o coletivo profissional.

Esse efeito benéfico das relações de mentoria sobre a prática docente emergiu a partir da realização do *mentoring*, tendo em vista que os objetivos específicos foram atendidos, pois as dificuldades e limitações dos professores foram equacionadas paulatinamente à medida que a ressignificação de sua identidade profissional e o estímulo à aprendizagem foram se consolidando. É importante frisar que a mentoria da proposta pedagógica do professor mentorado proporcionou-lhe autonomia e desenvolvimento profissional, uma vez que foi realizada mediante o compartilhamento interprofissional de saberes envolvendo profissionais que interagiram e aprenderam juntos.

A análise das manifestações orais e das narrativas escritas revelaram, no decorrer do processo de *mentoring*, as concepções, os comportamentos, as fragilidades e as potencialidades desconhecidas até mesmo pelo próprio docente. No entanto, quando essas perspectivas foram equalizadas através do compartilhamento e colaboração mútuos entre pares, novos panoramas surgiram para esses profissionais do ensino.

Nesse sentido, os objetivos propostos foram atingidos através do arcabouço de informações produzidas durante o desenvolvimento da relação de mentoria, cujos resultados positivos e favoráveis alcançados pelo professor mentorado – autonomia, aprendizado, desenvolvimento e identidade profissional, capacidade reflexiva e crítica, criatividade – aqui já demonstrados, evidenciaram um crescimento profissional alusivo aos aspectos pessoal, social e profissional.

Logo, a resposta para a questão de pesquisa - **como as relações de mentoria podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente?** – se torna evidente a partir das

experiências vivenciadas pelo professor mentorado em forma de aprendizado e ressignificação de sua identidade docente, das práticas colaborativas experienciadas e do compartilhamento de saberes entre mentor e mentorado, na medida em que promove desenvolvimento pessoal, profissional e social. Neste fomento, esta tese defende a importância da reflexão sobre os processos de formação continuada de professores, na perspectiva da **horizontalidade das relações laborais**, ora promovido pelo *mentoring*, que poderão **retirá-los da condição de trabalho solitário** e **humanizar as relações laborais** para o fortalecimento do coletivo profissional, cujos aspectos contribuem para o referencial do mentoring.

Assim, esse estudo estabeleceu um “divisor de águas” para o olhar dessa professora pesquisadora como também sobre as práticas de sala de aula que serão desenvolvidas a partir da conclusão deste trabalho. É de grande relevância a disseminação da prática de *mentoring* entre os professores em razão do apoio profissional que oferece através da interação, do compartilhamento e do desenvolvimento profissional docente.

Por fim, é importante ressaltar que podem existir outras linhas teóricas e metodológicas para tratar do assunto, suscitando mais debates, estudos e questionamentos a respeito do *mentoring* para o desenvolvimento profissional docente sendo imprescindível o aprofundamento contínuo desse tema, uma vez que possibilita descortinar os bastidores da atuação profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSON, E. D, PUZZAR, C., FERRO, M. S e BAILEY, S. Experiências e percepções de mentores de pares em programas de graduação em ciências da saúde e do esporte. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 21–37. 2019.
- AGUIAR, V. R. L. **A formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de Administração**. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação). 130f. PUC-SP, 2012.
- AGUIAR, R. P.; QUARTIERI, M. T. Formação com professores de educação básica utilizando a relação de mentoring integrando recursos tecnológicos no planejamento de aulas. *Revista Signos*, Lajeado, v.38, n. 2, 2017.
- AKINLA, O., HAGAN, P., & ATIOMO, W. Uma revisão sistemática da literatura descrevendo os resultados de programas de orientação de pares para estudantes de medicina do primeiro ano. *BMC Medical Education*, 18(1), 98. 2018. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1195-1>.
- ALBANAES, P.; SOARES, F. M. de S.; BARDAGI, M. P. **Programas de tutoria e mentoria em universidades brasileiras: um estudo bibliométrico**. Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.
- ALCÂNTARA, L. A. G.; DULLIUS, M. M.; CARREIRA, S. P. G. O desenvolvimento do professor: uma proposta de formação continuada centrada nas tecnologias e ancorada prática. *Revista Eletrônica de Matemática – REMAT*, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2015.
- ALEXANDERSON, M. **Reflexão aprofundada entre professores para maior aprendizagem**. Em T. Madsen (Ed.) O aprendizado dos professores. 1994. Lund : Studentlitteratur . [\[Google Scholar\]](#)
- ALLEN, T.; EBY, L. POTEET, M.; LENTZ, E.; LIMA, L. Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, v. 89, n. 1, p. 127-136, 2004.
- ALONSO-GARCÍA, M. A; SÁNCHEZ-HERRERO, S. A; CASTAÑO-COLLADO, G. Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (80), 121-140. 2020. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>
- AMADO, N. **O professor estagiário de Matemática e a integração das tecnologias na sala de aula** – Relações de Mentoring em uma constelação de práticas. 2007. 712 f. Tese (Doutorado em Matemática – Especialidade de Didática da Matemática) – Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Faro, 2007.
- AMADO, N. Tecnologias na aprendizagem da matemática: Mentoring, uma estratégia para a Formação de Professores. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 1013-1039, 2015.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PLACCO, V. N. de S. **Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação**. Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

APPELBAUM, S. H.; RITCHIE, S.; SHAPIRO, B. T. Mentoring revisited: na organizational behavior construct. **Journal of Management Development**, v.13, n. 4, p. 62-72, 1994.

BAINER, D. **Suporte de comportamentos entre professores em ambientes autênticos**. Em T. Ganser, DL Bainer, M. Bendixen-Noe, BL Barbara, AD Stinson, C. Giebelhaus & CK Runyon (Eds.), *Questões críticas em mentoria e programa de mentoria para professores iniciantes* (pp. 5-9), The Ohio State University, Mansfield. 1998. Disponível em World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425146.pdf>. Acesso em 20/07/2021.

BELO, A.; ACCIOLY, S. A mentoria como influência de pessoas no ambiente organizacional. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT**. Alagoas, v. 3, n. 1, p. 185-200, 2015.

BELLODI P L; M. M. A. **Tutoria: mentoring na formação médica**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005.

BERTRAM, C.; MUKEREDZI, T. G.; MTHIYANE, N. **Tornando-se profissionalmente qualificado: As experiências de tutoria na escola de alunos PGCE em tempo parcial**. Faculdade de Artes, Educação de Adultos, Durban, África do Sul. 2015

BILBAO, N. G.; FRAILE, C. L. Características del mentoring em um programa de innovación educativa com professorado universitario. *International journal of developmental and educational psychology*. **INFAD Revista de psicologia**. N.1, vol 1, 2015 p 521-530.

BLAKE, H., SOMERSET, S., WHITTINGHAM, K., MIDDLETON, M., YILDIRIM, M., EVANS, C. Estudar: Local de trabalho e saúde interprofissional aprendendo dentro da indústria de construção. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17 (18). 2020.

BORGES, M.P.A. **Professores: Imagens e auto-imagens**. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

BORGES, F. S. F.; SOUZA, L. S. de. **Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis aproximações e distanciamentos**. - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 2020.

BOTTI et al. Perceptor, Supervisor, Tutor e Mentor. IN: **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA** 373 32 (3): 363 – 373; 2008.

BOZEMAN, B.; FEENEY, M. K. **Rumo a uma teoria útil de mentoria: uma análise conceitual e crítica**. *Administration & Society*, 39 , 719-739. 2007.

BRASIL, Emenda Constitucional, n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 - Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL, **Lei n.º 12.014 de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de out 1988, Saraiva: São Paulo, 2004.

BRASIL, **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRITO, V.L.F.A. de. **Identidade Docente**: um processo de avaliação de recursos. In: BRITO, V.L.F.A (Org.) Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 79-100.

CAMPOS, A. M. **O papel da mentoria na atuação dos professores: o caso dos cursos de Engenharia do Centro Universitário Estácio do Recife**. 2018. Dissertação de mestrado. Centro Universitário Guararapes. 2018.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. da S. S. **A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação**. Revista Intersaberes | vol.11, n.23, p. 421-440| maio - ago. 2016.

CASTANHEIRA, P. “*Mentoria para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores*”, **International Journal of Mentoring and Coaching**, Vol. 5No.4, pp.334-346. 2016.

CELEBI, N., GRIEWATZ, J., MALEK, N. P, HOFFMANN, T., WALTER, C., MULLER, R., RIESSEN, R., PAULUSCHKE-FRÖHLICH, J., DEBOVE, I., ZIPFEL, S., & FRÖHLICH, E. Resultados de três maneiras diferentes de treinar estudantes de medicina como tutores de ultrassom. **BMC Educação Médica**, 19(1). 2019.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIAVENATO, I. **Construção de talentos: coaching & Mentoring – As novas ferramentas da gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2a. ed. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COZBY, P. **Métodos de pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. **Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa**. Act Scientiae. V 15, p 23-29, 2013.

CRISP, D. A, RICKWOOD, D., MARTIN, B., & BYROM, N. Implementando um programa de apoio de pares para melhorar o bem-estar dos estudantes universitários: a experiência dos facilitadores do programa. **Australian Journal of Education**, 64(2), 113–126. 2020.

CUNNINGHAM, J. B.; EBERLE, T. Characteristics of the Mentoring Experience: A quality study. **Personal Review**, v. 22, n. 4, 1993.

DARWIN, A., PALMER, E. **Círculos de mentoria no ensino superior**. Pesquisa e Desenvolvimento do ensino superior. 28(2). 125-136. 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2001.

DAY, C, SACHS, J. Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development, in C. Day e S. Sachs (Org.), *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press. 2004.

DEMO, P. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOLAN, A. M, “*Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree program in Ireland*”, **European Journal of Teacher Education**, Vol. 35No.4,pp.463-479. 2012.

EBY, L.T.; RHODES, J.E.; ALLEN, T.D. **Definição e evolução da mentoria**. Em TD Allen e TL Eby (Eds.), *The blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach* (pp. 7-20). Nova York: John Wiley & Sons.2010.

ERLICH, P. **O poder do mentoring nas organizações**. Pernambuco: Erlich Pessoas & Organizações, 2017.

ESTEVE, J. M. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 17-27.

EVANGELISTA, E. G.; NOVAES, C. M. de. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: narrativas de experiências vividas em escola pública de Mato Grosso**. Research Society and Development, v 9, n. 11. 2020.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades**. Revista Educação em perspectiva. Viçosa/MG. V 11. P 1-18. 2020.

FLORES, M. A. **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.

FRANZOI, M. M. G. **Experiência de mentoring entre estudantes de graduação em enfermagem: reflexões e ressonâncias dialógicas**. Interface (Botucatu). 2020; 24: e190772

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

FYN, A. F. Relações de mentoria em grupos de pares e o papel da narrativa . *The Journal of Academic Librarianship* , 39 (4), 330 - 334 . 2013. [\[Crossref\]](#) , [\[Web of Science ®\]](#), [\[Google Scholar\]](#)

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As Identidades docentes como fabricação da docência**. In: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 45- 56, jan./abr., 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2020.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor coordenador**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000. P 9-16.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba de S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO: 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 13 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GEERAERTS, K.; TYNJÄLÄ P.; HEIKKINEN, H. L.T.; MARKKANEN, I.; PENNANEN, M. & GIJBELS D. **A mentoria em grupo como ferramenta para o desenvolvimento de professores**. *European Journal of Teacher Education* , 38 (3), Páginas 358-377 | Publicado online: 06 de dezembro de 2014

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2022

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GOBATO, P. G.; REALI, A. M. de M. R. **A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar-Brasil**. Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GORZONI, **A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa**. Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo - PUC-SP. 2016.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na Era da Insegurança**, Porto Alegre, Art Med, 2004.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola**. In A. B. Lozano et al (orgs.), Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728. 2011.

HEIKKINEN, H.; JOKINEN, H.; TYNJÄLÄ, P. “**Educação e Desenvolvimento de Professores como Aprendizagem ao Longo da Vida**”. Em *Peer-group: Mentoring for Teacher Development*, editado por H. Heikkinen, H. Jokinen e P. Tynjälä, 3 – 40. Londres: Routledge, 2012. [Referência cruzada], [Google Scholar]

HUIZING, R. L. **Tutoria em conjunto**: Uma revisão da literatura sobre tutoria em grupo. *De Mentor & Explicações: Parceria na aprendizagem*, 20 (1), 27 de - 55. 2012. [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2009.

IZA, D.F.V.; BENITES, L.C.; NETO, L.S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E.V.; ARNOSTI, R.P.; NETO, S.S. **Identidade docente**: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de educação*, v.8, n.2, p. 273-292, 2014.

JONES, M. **The Balancing Act of Mentoring**: Mediating between Newcomers and Communities of Practice. In CULLINGFORD, C. (org.) *Mentoring in Education: an International Perspective*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited. 2006. p.57-86.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRAM, K. E. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, v.26, p. 608-625, 1983.

KRAM, K. E. **Mentoring at work**: developmental relationships in organizational life. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1985.

KRAM, K. **Mentoring at work: developmental relationship in organizational life**. Boston: University Press of America, 1988.

KRAUSZ, R. **Coaching executivo**: A Conquista da Liderança. São Paulo: Nobel, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LOPES, R (Org). **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2012.

MACHADO, G. B.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. da. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**. V 26. E260048, 2021.

MARCELO, G. C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999. Porto, Portugal.

MARCELO G. C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, G. C. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, 2009.

MARCELO, G. C. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto ed. Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação / Wivian Weller, Nicolle Pfaff, (organizadoras).- Petrópolis , RJ: Vozes, 2010.

MARCELO, C; PRYJIMA, M. **A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional**. In: Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Meriela Pryjma. Org. UTFPR, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**, 2^a. Ed. rev. São Paulo, Summus, 2012.

MCCANN, T. M.; JOHANNESSEN, Larry. **Questões de mentoria: o desafio para a formação de professores**. English Journal, v. 98, n. 5, p. 108-111. 2009.

MEGGINSON, D. et al. **Mentoring in Action: A Practical Guide**. London e Philadelphia: Kogan Page. 1995/2006. 2a. edição.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2016.

MONTE, G. T. do. **Prática da mentoria**: Estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade Potiguar – UNP Laureate International Universities, 2011.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda, et. al. **Narrativas de formação**: o que dizem licenciadas e professoras iniciantes. Revista Educação Pública. Cuiabá, 2016.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011

MULLEN, C.A. **Mentoring**: An Overview. In FLETCHER, S.J. e MULLEN, C. A. (orgs.) The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. London: Sage Publications Ltd. 2012. p.7-23.

MUELLER, P. H.; ENDLICH, E.; MACIEL, V. C. C.; CAMAS, N. P. V. **Paradigmas educacionais e a prática pedagógica**: uma proposta de reconfiguração da docência. V Seminário Internacional sobre profissionalização docente. Anais XII EDRCERE, 2015 p. 21773- 21785.

NOGUEIRA, M. de O. S. **Práticas Colaborativas na Escola: coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 145 f. Dissertação de Mestrado.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente de professores**. In: Nóvoa, A (org). Profissão professor. Porto Editora: 1995. Porto, Portugal.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA: 2009. Lisboa, Portugal.

NÓVOA, A. **Diálogos sobre a formação docente e pesquisas na atualidade**. Conferência. Cuiabá, 2016. UFMT.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar**. 2001. 835 p. Tese de doutorado. Universidade de Santiago de Compostella, 2001.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. **Papel dos formadores, modelos e estratégias formativas no desenvolvimento docente**. Série Estudos – periódicos do Programa Pós-graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n-37, p 167-185, jan/jun 2014.

OLAUSSEN, A., REDDY, P., IRVINE, S., & WILLIAMS, B. **Aprendizagem assistida por pares: tempo para esclarecimento de nomenclaturas**. Medical Education Online, 21(1), 30974. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/meo.v21.30974> Acesso em 04/2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, D.P.R. **Coaching, mentoring e counseling: um modelo integrado de orientação profissional com sustentação da universidade corporativa**. São Paulo: Atlas, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Presidente Prudente, v. 3, set. 1997.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo. Ed. Cortz, 2002.

PEREIRA-DINIZ, J. E.; ZEICHER, K. M. (Orgs.). **Justiça Social: desafio para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLOVINA, N. **Principais determinantes da qualidade do mentor na profissão de ensino**. **Anais do Instituto de Pesquisa Pedagógica**. ISSN 0579-6431 Ano 48 • Número 1 • Junho de 2016 • 7–26. Belgrado.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

PONTE, J. P. Formação dos professores de Matemática: Perspetivas atuais. In: PONTE, J.P. (Ed.). **Práticas profissionais dos professores de matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 343-360.

PRADES, P. S. **Tutoria aprendizagem de Ciências Sociais**. Revista Multidisciplinar de Educação, Ciências Sociais e Tecnológicas. Vol. 3 Nº 1 (2016): 60-70. 2016.

PRUNUSKE, A., HOUSS, B., KOSOBUSKI, A. W. **Alinhamento de papéis de mentores de pares para estudantes de medicina sub-representados na medicina com competências de educação médica: um estudo qualitativo**. BMC Educação Médica, 19(1). 2019.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMOS FILHO, A. F. **Mentoria e capital psicológico percebidos por mentores e mentorados em uma instituição de ensino superior privada no estado da Paraíba: um quase-experimento**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) - Faculdade Boa Viagem-Devry Brasil, 2014.

REALI, A. M. M. R.; MASSETTO, D. C.; GOBATO, P. G.; BORGES, F. V. A. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 330-347, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 maio 2020.

ROBERTS, A. “**Mentoria revisitada: uma leitura fenomenológica da literatura**”. *Mentoring & Tutoria* 8 (2): 145 – 170. 2000. [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]

ROBSON, D.; MTIKA, P. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE PROFESSORES RECÉM-QUALIFICADOS POR MEIO DE CONSULTA AO PROFISSIONAL: INVESTIGANDO A MENTORIA BASEADA EM PARCERIA. *ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, VOL. 39, ABRIL, PP.66-76. 2018.

ROLDÃO, M do C. **Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior**. Revista Nuances. Presidente Prudente. 2006.

ROLDÃO, M do C. **Formação de professores, currículo e supervisão**. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, 2008.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p.191-202, mai./ago. 2017.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SANTOS, N. M. B. F. **Programas de mentoring: aprendendo com a realidade canadense**. **Rio Grande: Interfaces Brasil/Canadá**, n. 7, p. 251-265, 2007

SHIMAZUMI, M. **O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês em um instituto de idiomas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, 2016.

SILVA, F. L. da; BATTINI, O. **A questão da identidade do professor**. Revista Travessias. v. 09. n 01. p. 23. Ed. 2015.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, 2005.

SILVA, C. R. E. da. Orientação profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2010.

SILVA, S. A.R da; BARBOSA, J. R. A.; BARBOSA, D. de J.; FERRETTI, M. P. T. A formação continuada e seus impactos na educação básica. **Anais do V CEDUCE**. Paraíba, 2018

SOUSA, D. A. B. de. **Educação médica no contexto da docência**: a formação pedagógica dos docentes da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia. 2016.

SOUZA, M. B. **Relação de Mentoring com um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Possibilidade de integrar o Ensino de Geometria. Mestrado Profissional no Ensino de Ciências Exatas. Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. 132P. 2018

SUCHANKOVA, E.; HRBACKOVA K. Mentoring in the professional Development of primary and secundar school teachers. **ERIES Journal**. Vol 10. N 1 p 7-15, 2017.

SUNDLI, L. Mentoring – A new mantra for education? **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 201-214, 2007.

SUTTON, S. S.; CUÉLLAR, C.; GONZÁLEZ, M. P.; ESPINOSA, M. J. **Mentoria pedagógica em escolas chilenas**: uma abordagem inovadora para a aprendizagem profissional dos professores. International Journal of Mentoring and Coaching in Education. ISSN : 2046-6854. 2021

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. M. R.. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 077-095, jan./abr. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TEODORO, I. P. P.; REBOUÇAS, V. de C. F.; THORNE, S. E.; SOUZA, N. K. M. de; BRITO, L. S. A. de; ALENCA, A. M. P. G. **Descrição interpretativa: uma abordagem metodológica viável para a pesquisa em enfermagem**. Escola Ana Nery 22(3), 2018.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. Editora Cortez, 2018.

TRINDADE, G. de A.; SILVA M. D. F. Desenvolvimento profissional docente do curso de matemática do parfor à luz do processo formativo. **REMATEC**: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Ano 14, Número 32, p.29-46. 2019

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERGARA, S. C. Mentoria. In: VALENTE, J. A. **Gestão de Pessoas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

XIMENES, C. A. **O mentoring como ferramenta de apoio à gestão de recursos humanos**: um estudo de caso. Setúbal: IPS, 2014.

WARSCHAUER, C. **As diferentes correntes de autoformação**. Educação OnLine, 2005. Disponível em: https://331e03ee-3c3b-415f-be8d-7d48a2328167.filesusr.com/ugd/603c36_89c4041ad0c140b39714e12df7c83cc1.pdf. Acesso em: jan. 2021.

ZIBOLD, J., GERNERT, J. A, REIK, L. J. U, KEIDEL, L. M, GRAUPE, T., DIMITRIADIS, K. **Adaptações à mentoria e treinamento de mentores de pares na faculdade de medicina durante a pandemia de COVID-19**. GMS JOURNAL PARA EDUCAÇÃO MÉDICA, 38(1). 2021.

ZIPFEL, S; LODA, T; LÖFFLER, T; ERSCHENS, R; HERRMANN-WERNER, A. **Educação médica em tempos de COVID-19**: expectativas dos estudantes alemães – Um estudo transversal, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241660>. Acesso em maio de 2021.

APÊNDICE A - Termo de Anuência

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo a pesquisadora Sarah Patricia Aguiar e Silva Omena, doutoranda devidamente matriculada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pertencente à Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, desenvolva nesta instituição sua pesquisa intitulada: **RELAÇÕES DE MENTORIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**, sob orientação da professora Dra. Maria Madalena Dullius. Este estudo tem como objetivo geral investigar como as relações de mentoria podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas nesta pesquisa, autorizo a utilização do nome, imagem e dados da instituição. Também concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados o que segue abaixo:

1. A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
2. Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
3. A garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
4. No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São José de Ribamar.

São José de Ribamar, 23 de novembro de 2020.

Documento assinado digitalmente



MARCO ANTONIO GOIABEIRA TORREAO
Data: 09/01/2023 12:08:00-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Msc. MARCO ANTONIO GOIABEIRA TORREÃO
Diretor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
do Maranhão - Campus São José de Ribamar.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa, cujo título “RELAÇÕES DE MENTORIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE”, é desenvolvida pela doutoranda Sarah Patricia Aguiar e Silva Omena, aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES. Tem como objetivo investigar como as relações de mentoria contribuem com o despertar de competências socioemocionais para a formação do professor empreendedor.

Os dados para esta pesquisa serão produzidos por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação e imagem nesta pesquisa, pois fui devidamente informado (a) sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de produção de dados que será utilizado, já citado neste termo.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificado (a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra ficará sobre os cuidados do pesquisador (a). O responsável pela pesquisa é a doutoranda Sarah Patricia Aguiar e Silva Omena fone: (098) 98118-0559.

São José de Ribamar, ____ de ____ de 2021.



Participante da pesquisa
RG:031184412006-0
SSP/MA



Pesquisador(a)

RG



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09