

UNIVERSIDADE CESUMAR - UNICESUMAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MENTORIA ENTRE PARES COMO ESTRATÉGIA PARA O
COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

JANI BOLSONELLO PICIN MARTINS

MARINGÁ
2023

JANI BOLSONELLO PICIN MARTINS

**MENTORIA ENTRE PARES COMO ESTRATÉGIA PARA O
COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) da Universidade Cesumar (Unicesumar) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regiane da Silva Macuch
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M386m Martins, Jani Bolsonello Picin.

Mentoria entre pares como estratégia para o compartilhamento do conhecimento na formação continuada de docentes do ensino fundamental I / Jani Bolsonello Picin Martins. – Maringá-PR: UNICESUMAR, 2024.
171 f.; il.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Regiane da Silva Macuch.

Coorientadora: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara.

Dissertação (mestrado) – Universidade Cesumar - UNICESUMAR, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Maringá, 2024.

1. Compartilhamento. 2. Aprendizagem. 3. Formação continuada. 4. Mentoria entre pares. 5. Gestão do Conhecimento. I. Título.

CDD – 370.7123

Leila Nascimento – Bibliotecária – CRB 9/1722
Biblioteca Central UniCesumar

Ficha catalográfica elaborada de acordo com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

JANI BOLSONELLO PICIN MARTINS

MENTORIA ENTRE PARES COMO ESTRATÉGIA PARA O COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) da Universidade Cesumar (Unicesumar), como pré-requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Linha de Pesquisa: Educação e Conhecimento

A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Dr^a. Regiane da Silva Macuch
Centro Universitário de Maringá (Presidente)

Prof. Dr^a. Viviane Sartori
Universidade Cesumar

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Aprovada em: 13 dezembro 2023

Dedico ao meu esposo Reginaldo e aos meus filhos Vithória Cristina, Davi Ângelo e Rafael
Asafe. Sem o apoio e incentivo de vocês, eu não teria chegado até aqui.
Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar a viver essa experiência.

Ao meu esposo que acreditou em mim, mesmo quando eu não achava ser possível.

Aos meus filhos pela paciência e compreensão nos dias de correria.

Aos amigos e familiares pelas palavras de incentivo, especialmente a Larissa B. Gomes que me conduziu e mostrou o caminho para o ingresso no programa.

Aos colegas de curso que conheci durante a trajetória do mestrado, dividindo aflições e anseios, como também celebrações de conquistas e vitórias, semeando risadas em dias difíceis. Vocês ficarão em minha memória e alguns levarei em meu coração.

A minha professora, que se tornou orientadora, que se tornou amiga: Dr^a Regiane Macuch. Quanto incentivo e ensinamento. Quantos cafés, abraços, carinho e colo recebi durante o percurso! Obrigada!

A minha coorientadora Dr^a Angela Lara que sempre esteve a disposição, cheia de orientações e carinho. Vi o cuidado de Deus colocando pessoas maravilhosas em minha vida. Muito obrigada!

Ao corpo docente, coordenação, membros da banca (qualificação e defesa) e colaboradores do Programa de Mestrado de Gestão do conhecimento, gratidão!

À Universidade Cesumar - Unicesumar, pela concessão da bolsa de estudos institucional parcial e a CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, conforme Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018.

*“Tu és o meu Deus; graças te darei!
Ó meu Deus, eu te exaltarei!”
Salmos 118:28*

RESUMO

No cenário educacional, especificamente nas licenciaturas em Pedagogia, o docente tem a possibilidade de atuar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Rotatividade de ambientes e de alunos acaba por exigir habilidades e conhecimentos diferenciados e específicos. O desenvolvimento profissional docente é composto de conhecimentos, habilidades específicas e experiências vividas resultam na construção da identidade profissional. Como parte desse processo, a formação continuada tem papel importante para o compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens docentes, em qualquer nível profissional. Diante disso, pensando nas especificidades docentes e nas estratégias de compartilhamento do conhecimento sugeridas pela Gestão do Conhecimento nas Organizações, este estudo se concentrou na pesquisa na mentoria entre pares como proposta de compartilhamento entre docentes por meio da formação continuada. Portanto, este estudo é de natureza aplicada, abordagem qualitativa com objetivos descritivos e estatísticos, por meio da utilização de métodos de revisão de literatura narrativa e integrativa, procedimentos técnicos como entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de bordo. Os dados demonstraram que as dificuldades docentes são frequentes e reais, independente do contexto acadêmico. Sendo assim, o compartilhamento do conhecimento entre docentes torna-se estratégia relevante para a carreira, desempenhando papel crucial no desenvolvimento profissional e na melhoria contínua da qualidade na educação. Desse modo, os resultados deste estudo delineiam aspectos essenciais sobre a importância desse compartilhamento para as práticas pedagógicas que melhor se adaptam às mudanças de abordagens, metodologias, tecnologias e demandas educacionais. Dessa forma, com os resultados obtidos com a pesquisa emergiu a proposição de modelo de mentoria entre pares para a formação continuada de professores sob a ótica da Gestão do Conhecimento, baseada nas dificuldades que os professores enfrentam durante o processo de Ensino no nível de escolaridade Fundamental I e do conhecimento do funcionamento da formação continuada na organização educacional de ensino básico estudada. Concluiu-se que o compartilhamento do conhecimento docente desempenha papel fundamental no desenvolvimento profissional visando a melhoria contínua da qualidade na educação, aumentando a satisfação no trabalho, desenvolvendo o senso de propósito e a motivação, como também, promove um ambiente de apoio mútuo, criando cultura de aprendizado contínuo. Portanto, a mentoria entre pares torna-se uma contribuição social no âmbito educacional uma vez que amplia o aprendizado docente, como resultado possível um melhor desempenho pessoal e profissional em sala de aula.

Palavras-chave: Compartilhamento – Aprendizagem – Formação continuada – Mentoria entre pares – Gestão do Conhecimento.

PEER MENTORING AS A STRATEGY FOR KNOWLEDGE SHARING IN THE CONTINUING TRAINING OF ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS I

ABSTRACT

In the educational scenario, specifically in Pedagogy degrees, teachers have the possibility of working from Early Childhood Education to Elementary School I. Rotation of environments and students ends up requiring differentiated and specific skills and knowledge. Teaching professional development is made up of knowledge, specific skills and lived experiences that result in the construction of professional identity. As part of this process, continuing education plays an important role in sharing teaching knowledge and learning, at any professional level. Given this, thinking about the specificities of teachers and the knowledge sharing strategies suggested by Knowledge Management in Organizations, this study focused on researches into peer mentoring as a proposal for sharing between teachers through continuing education. Therefore, this study is applied in nature, with a qualitative approach with descriptive and statistical objectives, through the use of narrative and integrative literature review methods, technical procedures such as semi-structured interviews, participant observation and logbooks. The data demonstrated that teaching difficulties are frequent and real, regardless of the academic context. Therefore, sharing knowledge between teachers becomes a relevant career strategy, playing a crucial role in professional development and continuous improvement in the quality of education. Thus, the results of this study outline essential aspects about the importance of this sharing for pedagogical practices that better adapt to changes in approaches, methodologies, technologies and educational demands. Thus, with the results obtained from the research, the proposition of a peer mentoring model for the continued training of teachers from the perspective of Knowledge Management emerged, based on the difficulties that teachers face during the Teaching process at the Elementary school level I and knowledge of how continuing education works in the basic education educational organization studied. It was concluded that sharing teaching knowledge plays a fundamental role in professional development, aiming to continuously improve the quality of education, increasing job satisfaction, developing a sense of purpose and motivation, as well as promoting an environment of mutual support, creating a culture of continuous learning. Therefore, peer mentoring becomes a social contribution in the educational field as it expands teacher learning, resulting in better personal and professional performance in the classroom.

Keywords: Sharing – Learning – Continuing training – Peer mentoring – Knowledge Management.

Figura 1	Passos vitais para construção de um programa de Mentoria	38
Figura 2	Elementos de indução Programa de integração de novos professores	43
Figura 3	Ciclo de Aprendizagem de Kolb	51
Figura 4	Estudos fundamentados pela BNCC	60
Figura 5	Organização das transcrições em planilhas do Excel	99
Figura 6	Dados sociodemográficos	102
Figura 7	Tempo de atuação na carreira docente	106
Figura 8	Aquisição de conhecimento em início de carreira	111
Figura 9	Aquisição de conhecimento em início de carreira através de outro docente	114
Figura 10	Soluções levantadas diante das dificuldades docentes	123
Figura 11	Dificuldades atuais e soluções apontadas pelas entrevistadas	124
Figura 12	Nuvem de palavras “Como os docentes buscam por novos conhecimentos”	125
Figura 13	Nuvem de Palavras “Manciras de Aprender”	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Dimensões de Proficiência segundo Wiig (1993)	26
Quadro 02	Cinco estágios de aquisição de habilidade, por Dreyfus e Dreyfus (2004)	27
Quadro 03	Características dos trabalhadores do conhecimento e seus papéis ...	28
Quadro 04	Ferramentas e práticas de compartilhamento do conhecimento da APO	32
Quadro 05	Classificação da Mentoria	35
Quadro 06	Tipos de mentoria	36
Quadro 07	Bases e etapas do programa de mentoria entre pares	40
Quadro 08	Pilares da Rota de Aprendizagem	41
Quadro 09	Objetivos do Programa de integração de novos professores	43
Quadro 10	Estilos de processamentos e Percepções de experiências e novas situações	50
Quadro 11	Estilos de Aprendizes	51
Quadro 12	Estilo de aprendizagem de Kolb (2011)	53
Quadro 13	Aspectos para o estabelecimento de diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica	60
Quadro 14	Itens que ressaltam a condição precária da formação inicial no Brasil.....	60
Quadro 15	Dimensões de aprendizagem, segundo as diretrizes	61
Quadro 16	Atribuições do docente do atendimento na educação especial	71
Quadro 17	Aquisição do conhecimento por parte do docente, segundo Imbernón	76
Quadro 18	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	85
Quadro 19	Métodos e instrumentos ou técnicas de coletas de dados	86
Quadro 20	Fases da Revisão Integrativa	87
Quadro 21	Roteiro da entrevista	94
Quadro 22	Formação acadêmica e ano de conclusão	103
Quadro 23	Formação Acadêmica em nível de Pós graduação ou Especialização	105
Quadro 24	Dificuldades enfrentadas no início de carreira docente	108
Quadro 25	Estratégias pedagógicas utilizadas atualmente em sala de aula	117

Quadro 26	Narrativas das dificuldades encontradas em sala de aula.....	119
Quadro 27	Compartilhamento de seus conhecimentos	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Resultados sobre Mentoria entre pares	81
Tabela 02	Resultados encontrados para compartilhamento do conhecimento docente	90
Tabela 03	Resultados encontrados Formação inicial e continuada	91
Tabela 04	Tempo de atuação no EF I e atuação em 2023.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGGCO	Programa de Pós Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações.
OE	Objetivos Específicos
GC	Gestão do Conhecimento
APO	Organização de Produtividade Asiática
COPs	Comunidades de Prática
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
CGFORG/DICAP /SEB/MEC	Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
RLP	Programa de Aprendizagem Recíproca de Educação de Professores
SSHRC	Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas do Canadá
NTIP	<i>New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
EC	Experiência Concreta
OR	Observação Reflexiva
CA	Conceitualização Abstrata
EA	Experimentação Ativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IES	Instituição de Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
PAEE	Programa de Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
TCC	Trabalho de conclusão de curso
EJA	Educação de Jovens e adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
E	Entrevistada
EF I	Ensino Fundamental I
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PAI	Plano de Atendimento Individualizado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	OBJETIVOS	18
1.1.1	Objetivo Geral	18
1.1.2	Objetivos Específicos	18
1.2	JUSTIFICATIVA	18
1.3	ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES (PPGGCO)	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES.....	20
2.1.1	Conhecimento tácito e explícito	23
2.1.2	Conhecimento Organizacional	25
2.1.3	Compartilhamento do conhecimento	30
2.1.4	Práticas de compartilhamento	32
2.1.5	Mentoria ou <i>Mentoring</i>	34
2.1.5.1	Mentoria entre Pares	37
2.1.5.2	Mentoria entre pares para formação docente	44
2.1.6	Aprendizagem organizacional	49
2.2	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	54
2.2.1	Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica	55
2.2.1.1	Formação continuada e sua importância no desenvolvimento docente.....	61
2.2.1.2	Formação continuada na Educação Especial	70
2.2.2	Aprendizagem Docente	73
2.2.3	Identidade profissional	79
3	METODOLOGIA	84
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	84
3.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA	86
3.2.1	Revisão de Literatura	86
3.2.2	Estudo de Caso	92
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO	95
3.4	SUJEITOS ENTREVISTADOS	96
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	97

4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	101
4.1	ENTREVISTAS.....	101
4.1.1	Bloco I - Dados demográficos	101
4.1.2	Bloco II - Formação Acadêmica	102
4.1.3	Bloco III – Experiência Docente	107
4.2	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA ...	141
4.3	DISCUSSÃO GERAL	147
4.3.1	Proposta de Mentoria entre Pares para a Formação Continuada de Docentes da APAE	152
4.3.1.1	Clareza na definição de Mentoria	153
4.3.1.2	Justificativa para Programa de Mentoria	155
4.3.1.3	Desenho do Programa de Mentoria entre Pares na Formação Continuada no Ensino Fundamental I	156
4.3.1.4	Treinamento	157
4.3.1.5	Condução do Programa de Mentoria	158
4.3.1.6	Avaliação do Programa	158
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICES	
	Apêndice A- Roteiro de Entrevista Professores.....	171

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional, a diversidade tem feito parte da rotina dos professores, seja de alunos, contextos e ideias. No contexto das Licenciatura em Pedagogia, no qual estou inserida, o profissional tem a possibilidade de atuar como docente, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, com alunos com idades que variam de 0 aos 11 anos, em média. No interior do ambiente escolar, o docente tem a possibilidade de atuar em diferentes salas de aula, níveis de ensino e com alunos de diversas idades, que variam conforme a atribuição anual ou as condições de contratação.

Rotatividade de ambientes e de alunos, ritmos de aprendizagens variados, perfis de aprendizagens e de sujeitos aprendentes, variedade de metodologias e processos de ensino, especificidades individuais de aluno para aluno, dentre outras situações, acabam por exigir habilidades e conhecimentos diferenciados e específicos por parte dos profissionais docentes. De modo geral, o docente busca, continuamente, por conhecimentos específicos para suprir as necessidades educacionais voltadas a sua realidade.

Essa busca pelo conhecimento gera habilidades específicas para cada docente, que acaba por resultar em uma maneira única de atuar e ensinar, que gera a identidade profissional (Morgado, 2007). A identidade profissional é construída no decorrer da carreira docente, baseada em vivências, conhecimentos adquiridos e processos de formação individuais e coletivos. O processamento dessas experiências e novas situações, geram estilos dentro dos ciclos de aprendizagem docente (Wiig, 1993) que permeiam o processo de evolução profissional (Kolb, 2011).

Na busca pelo conhecimento, a formação continuada tem papel importante para o professor em todo e qualquer nível profissional. Capacitações, trocas de experiências, entre outras ações auxiliam a formação do professor. No entanto, diante da variedade de formação continuada - nem sempre significativas o suficiente para suprir a necessidade do professor em início de carreira diante dos desafios que se apresentam - ocorrem rupturas no conhecimento necessário para dar conta da atuação na turma para a qual foi designado.

Assim, neste estudo, dentro da área de gestão do conhecimento, o mesmo não será tratado pela visão da gestão no tocante aos conceitos de competitividade, mas como possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar. Sob essa ótica, entende-se que o docente em início de carreira necessita de ideias, habilidades críticas e capacidades específicas. Quanto maior a experiência e tempo de carreira docente, melhores condições de reflexão sobre seu papel de ensinar com maestria são almejadas.

Diante do panorama apresentado, a seguinte premissa que sustenta este estudo: se novos

conhecimentos e estratégias docentes surgem, reorganizados ou baseados em pesquisas e estudos atuais, se fazendo presentes aos docentes que acabaram de sair das universidades, também é certo que aqueles docentes que estão há mais tempo na profissão, são por lógica, detentores de conhecimentos construídos no decorrer da carreira, logo, unir esses dois conjuntos de conhecimentos, por meio da mentoria entre pares, pode ser um dispositivo eficaz em prol da qualidade da educação oferecida pelas organizações educacionais.

Diante dos desafios enfrentados pelos docentes, independente do tempo de carreira e do contexto, e sob o olhar da Gestão do Conhecimento, tem-se a seguinte pergunta de pesquisa: **Como a mentoria entre pares pode contribuir com o compartilhamento do conhecimento entre docentes do Ensino Fundamental I?**

Diante deste cenário, e considerando as especificidades inerentes à prática docente, no contexto da Gestão do Conhecimento, a sugestão de compartilhamento do conhecimento por meio da mentoria entre pares surge como uma proposta viável para promover a formação continuada dos docentes no ensino fundamental I.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

Propor modelo de mentoria entre pares no processo de compartilhamento do conhecimento, entre docentes do Ensino fundamental I, dentro da formação continuada.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. **Buscar**, por meio de revisão de literatura, estudos sobre formação inicial e continuada de docentes, compartilhamento do conhecimento e mentoria entre pares.
2. **Conhecer** o funcionamento da formação continuada docente no ensino fundamental I em uma escola.
3. **Diagnosticar** dificuldades que docentes iniciantes passam no processo escolar do ensino fundamental I.
4. **Reconhecer o conhecimento** de docentes experientes, bem como a disponibilidade dos mesmos para auxiliar professores iniciantes.

1.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de novas **contribuições sociais** no âmbito

educacional voltadas à formação docente, em específico, para o compartilhamento do conhecimento na formação continuada de docentes do Ensino Fundamental I como dispositivo eficaz na ampliação do aprendizado docente, buscando como resultado, melhor desempenho em sala de aula.

Como **contribuições acadêmicas**, tem-se a mentoria entre pares, como estratégia para o compartilhamento do conhecimento no contexto escolar. Por fim, a relevância no **campo científico** é justificada pela quase total inexistência de publicações com a temática de mentoria entre pares na docência dentro da educação básica.

1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES (PPGGCO)

A sociedade na qual estamos inseridos urge por uma educação que promova a transformação dos sujeitos. Docentes capacitados que consigam desenvolver bem seu papel diante do desafio de educar são de importância ímpar para um processo educacional eficaz. O foco desta pesquisa está no desenvolvimento do papel do professor e suas especificidades docentes em sala de aula.

Assim sendo, este estudo está em consonância com a linha de pesquisa Educação e Conhecimento, dentro do programa de mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, que tem como objetivo estudar e compreender os processos de formação, como também analisar a interface entre ciência, tecnologia e inovação a serviço da educação.

Ademais, este estudo tem como prioridade especial a educação básica e a proposição de meios para inserir a acadêmica na pesquisa e na utilização das práticas de Gestão do Conhecimento com a finalidade de promover organizações educacionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção teórica sobre o tema proposto nesta dissertação, a presente seção abordará conceitos essenciais que constituem o embasamento para o desenvolvimento do estudo. Os conceitos estão organizados pela lógica que parte do geral para se chegar ao específico. Portanto, sob a ótica da Gestão do Conhecimento, buscou-se o esclarecimento sobre os tipos de conhecimento, com aprofundamento em compartilhamento do conhecimento e suas práticas, tendo em vista a mentoria como estratégia de compartilhamento e sua relação com a aprendizagem do profissional docente no contexto organizacional de cunho educacional. E, sob o olhar da educação, buscou-se a compreensão da profissionalização docente, formação inicial e continuada, como sua importância no desenvolvimento docente e, também um breve olhar na formação continuada no contexto da educação especial e por último, a contextualização da aprendizagem docente para a formação da identidade profissional.

2.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

Para a compreensão mais aprofundada da Gestão do Conhecimento nas Organizações, é fundamental iniciar com a exploração do conceito de conhecimento. Embora as informações se encontrem amplamente acessíveis na era atual, a capacidade de converter informação em conhecimento permanece como ponto crucial de interesse dentro dos contextos organizacionais.

Partindo dessa premissa, conceituar o conhecimento se constitui como um processo complexo que envolve diferentes especificidades. O conhecimento é possível apenas ao ser humano, sendo esse, um ser "pensante-sentinte-comunicante" que articula sentimentos e pensamentos e os transmite por meio de linguagem simbólica (Correia, 2006).

Diferentes áreas do conhecimento têm diferentes abordagens em relação ao conceito de conhecimento, suas características e estruturas. Assim, o conhecimento científico docente foi selecionado como base para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Para compreender o termo "conhecimento", partiu-se da palavra de origem no latim "*cognoscere*", que significa "procurar, saber e o ato de conhecer" (Silva, 2008, p. 41). Ao buscar o significado dessa tradução, "*cognoscere*," em português, a palavra "saber" no dicionário atual, modelo online, é definida como "ter conhecimento; ficar ou permanecer informado" (Ribeiro, In DICIO, 2019-2023).

Segundo Ramos (2011), o conhecimento pressupõe aquilo que a mente ou o intelecto conseguem contemplar (s/p). Além disso, pode ser considerado como um ente concreto,

resultante de uma observação específica diante de um questionamento particular (Viero, Machado, 2013).

Grayling (2002) afirma que, de acordo com definição padrão na Filosofia, o conhecimento é a crença verdadeira justificada, o que é compreendido como uma verificação do conhecimento no sentido proposicional. Quando se aborda o conhecimento na Filosofia da Educação, destaca-se não apenas o ato de conhecer, que envolve a relação estabelecida entre a consciência que conhece e o objeto conhecido, mas também o resultado desse ato, ou seja, o saber adquirido e acumulado, que é o produto do conhecimento (Aranha, 2006).

O conhecimento é apreendido em sua subjetividade, estando constantemente em processo de reelaboração (Correia, 2006). Segundo o autor, por meio da interação entre o sujeito e o objeto, obtêm-se informações e elaboram-se conhecimentos. Diante desse processo, o sujeito procura compreender, representar, dar sentido e explicar os objetos que fazem parte de sua experiência de vida, bem como aqueles que integram suas concepções e suposições (Correia, 2006).

O conhecimento como produto da inteligência simbólica humana, pode ser visto sob diversas formas, porque o múltiplo adquire unicidade, a diversidade ganha sentido e harmonia e o vazio é preenchido com significado, incluindo o sentido existencial (Correia, 2006). Assim, o conhecimento pode ser visto como:

1. Saber da vida: Baseado na experiência vivida desde a infância, desenvolvido ao longo da vida, é único e fundamentado em um entendimento da realidade pessoal (Correia, 2006; Ramos, 2011). Esse tipo de conhecimento parte do senso comum, envolvendo experiências pessoais, particulares e sociais, compartilhadas por meio de trocas de vivências e ligadas à cultura a qual o indivíduo está inserido, abarcando valores, crenças e opiniões.

2. Conhecimento mítico: Derivado da intuição, parte do pressuposto de que “existem modelos naturais e sobrenaturais dos quais brota o sentido de tudo o que existe” (Correia, 2006, s/p). Esse conhecimento auxilia na explicação e representação do mundo individual de cada pessoa, sendo de natureza simbólica.

3. Conhecimento teológico: Trata-se do conhecimento de fé, de caráter dedutivo, que parte de uma realidade universal para representar e atribuir significado a realidades particulares, assim como da compreensão e aceitação da existência de um Deus ou de deuses, que são a razão de ser de todas as coisas (Correia, 2006; Ramos, 2011). Esse tipo de conhecimento permeia a sociedade e os modelos específicos da vida humana, sendo geralmente referido como religião.

4. Conhecimento filosófico: Este tipo de conhecimento é de natureza racional e

fundamentado na especulação sobre a realidade. Tem como objetivo a busca da verdade e a exploração dos “porquês” de tudo o que existe. É considerado um conhecimento ativo, uma vez que instiga o ser humano a buscar respostas para perguntas que ele mesmo pode formular (Correia, 2006; Ramos, 2011).

5. Conhecimento técnico: Trata-se de um conhecimento direcionado para a aplicação prática, a capacidade de realizar tarefas e a operacionalização de processos. Tem como objeto o domínio do mundo e da natureza e, é altamente especializado e específico, contribuindo para diversas atividades técnicas da vida (Correia, 2006).

6. O saber das artes, segundo o autor mencionado, é um tipo de conhecimento que valoriza os sentimentos, a emoção e a intuição racional-sentimental do ser humano. Ele enaltece as experiências estéticas da humanidade, proporcionando bem-estar e estabelecendo uma relação com o senso de gosto, a apreciação do belo e do grotesco (Correia, 2006).

7. Conhecimento científico: caracteriza-se por ser sistemático e metódico, não ocorrendo de maneira espontânea ou intuitiva. Ele envolve a realização de experimentações, validações e comprovações, permitindo ao ser humano criar ferramentas para intervir na realidade e promover transformações (Correia, 2006; Ramos, 2011).

Dos conhecimentos mencionados, o conhecimento científico visa assegurar maior confiabilidade. Isso é alcançado por meio da observação, da identificação de eventuais problemas e da formulação de hipóteses para desenvolver possíveis deduções ou induções a fim de se chegar a uma conclusão.

Nessa linha de pensamento, do conhecimento científico, surge a discussão sobre o conhecimento docente. Ao abordar o conhecimento no contexto educacional, em particular o conhecimento dos professores, de acordo com Becker (2005), ele pode ser dividido em conhecimento derivado da prática e conhecimento de natureza teórica. Em outras palavras, a noção de prática está relacionada às ações realizadas, enquanto a teoria se relaciona com os conteúdos.

Diante da pluralidade de formas de conhecimento, sob a perspectiva da Gestão do Conhecimento, torna-se imperativo, segundo Wiig (1993) definir conhecimento e, adicionalmente, compreender os elementos pertinentes para discernir o seu estado presente. Uma vez que, somente por meio desse entendimento, torna-se possível empreender sua eficaz gestão.

Na perspectiva da organização escolar, a conceituação do conhecimento, como delineada por Sallis e Jones (2002, p. 8), reside na descrição do conhecimento como "informação em uso". Essa abordagem tem como objetivo estabelecer uma clara distinção entre

o conceito de conhecimento e o de simples informação, realçando, assim, sua aplicabilidade direta para aprimorar o contexto escolar, conforme menciona o autor.

Sob essa ótica, o conhecimento no âmbito educacional é percebido, segundo Cheng (2019), como um recurso informacional dinâmico que se engaja de maneira substancial com a mente humana. Este enfoque oferece uma perspectiva que atribui significado e finalidade ao conhecimento, como sugerido pelo autor.

Dessa forma, o conhecimento organizacional na esfera escolar assume a forma de informação prontamente utilizável, o que o torna uma ferramenta fundamental para melhorar a eficiência e a qualidade do ambiente educacional (Cheng, 2019).

Conforme o referido autor, todo esse debate converge para a gestão do conhecimento como meio de aprimorar o desempenho escolar. Ao se considerar a compreensão do conceito é relevante destacar que o mesmo abrange diversas manifestações, notadamente o conhecimento tácito e o conhecimento explícito (Polanyi, 1968). Assim, o conhecimento interno ao sujeito se caracteriza como tácito, e o conhecimento externo, é categorizado como explícito. Conceitos esses que serão discutidos na seção subsequente.

2.1.1 Conhecimento tácito e explícito

Toda pessoa possui conhecimentos prévios sobre determinado assunto. Wiig (1993) destaca que quando alguém adquire conhecimento por meio da experiência, seja pela observação ou análise de novas situações, as informações observadas são assimiladas e gradualmente organizadas e internalizadas para que se convertam em conhecimento.

De acordo com o autor mencionado, esse novo conhecimento, aos poucos, vai tomando forma, muitas vezes, inicialmente, de maneira incerta e não confirmada. No entanto, essas novas informações podem ser utilizadas para gerar novos conhecimentos. A construção apropriada do conhecimento só pode ser iniciada após a confirmação da veracidade das informações (Wiig, 1993).

Assim sendo, compreende-se que a experiência se transforma em um processo de aprendizagem fundamental para a construção do conhecimento. Portanto, o conhecimento, de forma geral, pode ser categorizado como tácito ou explícito.

O **conhecimento tácito** se refere àquele que reside dentro do indivíduo. Sendo considerado de grande valor, resultante da observação e compreensão de ações que posteriormente são postas em prática (Polanyi, 1966; Dalkir, 2017).

Esse tipo de conhecimento, segundo os referidos autores, é de difícil articulação e expressão por meio de palavras, textos ou desenhos. O conhecimento tácito é de natureza

individual, vinculado a um contexto específico e desafiador de articular e transmitir (Cheng, 2019).

Ele é considerado a essência do conhecimento de natureza qualitativa e implícita, geralmente relacionando-se com a compreensão de como as coisas existem, como se relacionam e como funcionam (Wiig, 1993). Esse tipo de conhecimento está presente em todas as atividades realizadas pela pessoa, composto por conceitos, temas e fenômenos que são observados e refletidos, conforme mencionado pelo referido autor.

De acordo com Cheng (2019), sob a ótica educacional, o conhecimento necessário para a prática do ensino é, por sua essência, tácito, embora tenha a capacidade de ser transformado em conhecimento explícito por meio da codificação em guias de ensino e planos de aula, por exemplo. No entanto, segundo o autor, essa conversão implica a descontextualização do conhecimento tácito, que é originalmente adquirido em um contexto específico.

Por outro lado, o **conhecimento explícito** é o conteúdo que se apresenta de forma tangível, expresso por meio de palavras, áudios, manuais, vídeos, imagens, disponível em repositórios, podendo ser representado como um produto final (Dalkir, 2017).

Conforme destacado por Cheng (2019), o conhecimento explícito é passível de digitalização, podendo ser arquivado nos registros documentais de uma organização e transmitido ou comunicado com facilidade. Conforme observado pelo autor, o conhecimento explícito é tipicamente caracterizado pela organização eficaz e representação clara, o que o torna passível de ser transferido e compartilhado de maneira eficiente entre diferentes unidades temáticas ou departamentos.

Sempre que se documenta de alguma maneira o conhecimento, seja por meio de manuais, artigos ou ao explicar o que se sabe sobre uma área de conhecimento ou parte dela, ocorre uma análise e síntese que resulta em formas reconstruídas, constituindo um modelo de conhecimento explícito (Wiig, 1993).

De acordo com o autor mencionado, a diferença entre informação e conhecimento ocorre da seguinte forma: o conhecimento é acumulado, integrado e mantido por períodos mais longos, e está disponível para ser utilizado com o propósito de lidar com situações e problemas específicos. Por outro lado, a informação consiste em fatos e dados organizados para descrever uma condição ou situação específica, mas ela não é empregada para interpretar a situação ou tomar decisões sobre como gerenciá-la, visto que isto só pode ser feito pelo processo de transformação da mesma em conhecimento.

Portanto, segundo Wiig (1993, p. 152-153), o conhecimento pode ser representado e organizado de quatro maneiras:

1) Conhecimento factual: baseado no entendimento do que “sabemos ser verdade”, concentrando-se em procedimentos iniciais e organizado para ser relevante diante de situações específicas;

2) Conhecimento conceitual: construído a partir de observações, dados e fatos, incluindo imagens conceituais sobre objetos, situações, pensamentos e comportamentos. Esse conhecimento é um modelo abstrato e pessoal do mundo;

3) Conhecimento expectativo: Como o nome sugere, é baseado em expectativas, julgamentos, hipóteses, associações e crenças;

4) Conhecimento metodológico: Envolve uma abordagem metodológica e estratégica, fornecendo um metac conhecimento para lidar com o pensamento em situações e contextos específicos.

Na busca pelo conhecimento, a informação não atinge um nível mais profundo e não se transforma em conhecimento sem o processo de aprendizagem. Assim, “quando aprendemos, acumulamos, internalizamos e organizamos o conhecimento em nossas mentes, estamos, de fato, construindo conhecimento” (Wiig, 1993, p. 215).

Além disso, o conhecimento também se desenvolve como ajuste ou adaptação entre a mente e o mundo, por meio da vivência e da experiência de vida. Portanto, “o conhecimento surge da vivência de cada indivíduo” (Becker, 2005, p. 38). Diante disso, o conhecimento também está intrinsecamente relacionado aos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos, como os conhecimentos organizacionais, tema que será explorado a seguir.

2.1.2 Conhecimento Organizacional

O conhecimento organizacional pode ser caracterizado como aquele que possui um valor agregado significativo, ou seja, aquele que pode ser gerenciado de maneira eficaz (Wiig, 1993). Portanto, a habilidade de gerenciar o conhecimento tornou-se cada vez mais essencial na economia do conhecimento, e, como resultado, a criação e o aumento do conhecimento passaram a ser fatores cruciais para a competitividade nas organizações (Dalkir, 2017).

À medida que o conhecimento é melhor organizado e gerenciado, a organização pode aumentar seu capital intelectual e, como resultado, alcançar maior sucesso. Nesse contexto, a Gestão do Conhecimento nas Organizações desempenha papel fundamental atuando como alicerce estratégico para a otimização dos recursos intelectuais disponíveis.

Para Takeuchi e Nonaka (2008), ao explorar a Gestão do Conhecimento, os autores enfatizam que, embora os termos "informação" e "conhecimento" sejam frequentemente usados de forma intercambiável, existe uma diferença entre eles. De acordo com os autores, a

informação está relacionada à interpretação de dados, eventos ou objetos, tornando visíveis significados previamente ocultos. Ela é considerada um meio necessário ou material para extrair e construir o conhecimento. Além disso, a informação é vista como um fluxo de mensagens fundamentado nas crenças e no compromisso de seu emissor, enquanto o conhecimento é criado a partir desse fluxo.

Essa compreensão dos autores destacados enfatiza que “o conhecimento está intrinsecamente relacionado à ação humana” e voltado para a função de uma instância específica, perspectiva ou intenção. Dessa forma, o conhecimento está relacionado à ação direcionada a um propósito e carrega um significado específico no contexto (Takeuchi; Nonaka, 2008, p. 57).

Do ponto de vista organizacional, o conhecimento é fundamentado em valores, verdades, crenças, percepções e experiências individuais, abrangendo *insights*, compreensões e habilidades adquiridas por meio da experiência prática (*know-how*) que todo indivíduo possui. Ele representa o recurso fundamental que nos permite operar de maneira inteligente (Wiig, 1993; Dalkir, 2017).

Wiig (1993) observa que a informação consiste em fatos e dados organizados para representar uma situação específica. O autor também destaca que o conhecimento é utilizado na interpretação das informações e na tomada de decisão. Portanto, não há uma fronteira rígida entre informação e conhecimento, mas um processo que envolve ambos, criando valor para a organização.

Na linha de pensamento de Wiig (1993), quando o conhecimento é construído fora das pessoas, ele é codificado em **modelos de conhecimento** e bases de dados estruturadas. Esses modelos de conhecimento podem assumir várias formas, com o autor se concentrando na abordagem dos modelos de conhecimento profissional (conhecimento de negócios e conhecimento especializado) por meio da utilização na gestão prática de conhecimento, com base em definições operacionais desse conhecimento. O autor define essa dimensão como Proficiência.

Quadro 01: Dimensões de Proficiência segundo Wiig (1993).

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
Ignorante	Totalmente inconsciente, sem compreensão ou julgamento.
Principiante	Vagamente ciente do campo - inocente sem experiência real.
Iniciante avançado	Consciente e parcialmente informado, mas relativamente pouco qualificado.
Intérprete competente	Começando a compreensão mais profunda - pouco habilidoso.
Intérprete proficiente Competente e amplamente qualificado	Conhecedor de áreas selecionadas.
Especialista	Altamente proficiente em uma área específica - geralmente conhecedor.

Mestre	Especialista em muitas áreas e com amplo conhecimento.
Grão-Mestre	Especialista de classe mundial em todas as áreas do domínio do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado Wiig (1993)

A **dimensão de proficiência** abordada pelo referido autor também é descrita por Dreyfus e Dreyfus (2004) com sua explicação teórica para entender como os adultos adquirem habilidades e progridem de novatos a especialistas, por meio de **cinco estágios de aquisição** de habilidades ou experiência: iniciante, iniciante avançado, competente, proficiente e especialista.

Quadro 02: Cinco estágios de aquisição de habilidade, por Dreyfus e Dreyfus (2004):

ESTÁGIO	CARACTERÍSTICA
Iniciante ou novato	Adquirem o conhecimento tácito de como realizar uma tarefa ou função por meio da prática; Atua usando recursos e regras sem contexto; Não compreende que as regras são baseadas no contexto; Não assume a responsabilidade pelas consequências; Segue as regras.
Iniciante avançado	Alcançado após considerável experiência; Regras mais sofisticadas que são situacionais; Desenvolve a ideia de que a ideia de desenvolver habilidade é uma concepção muito mais ampla; Começa a fazer a pergunta – como? Como se faz (preencha o espaço em branco)? Consegue definir metas, mas não consegue defini-las razoavelmente.
Competente	Mais experiência; Possui senso de importância e é capaz de priorizar comportamentos com base em níveis de importância; Aprende a adotar uma visão hierárquica de tomada de decisão; Requer organização e a criação de um plano; Aceita a responsabilidade pelas escolhas porque reconhece que fez escolhas; Estão emocionalmente envolvidos em sua tomada de decisão; A resolução de problemas indica competência; Raciocínio lento e desapegado (resolução de problemas); Toma decisões.
Proficiente	Usa a intuição com base em experiências passadas suficientes; Cognição baseada na intuição junto com a tomada de decisão destacada; Reconhece intuitivamente, mas responde por decisões mais calculistas.
Especialista	Funciona ou responde como resultado de “compreensão madura e praticada; Perda de consciência da intuição e da tomada de decisão – opera simplesmente porque o faz; o conhecimento torna-se tácito; Nesse estágio eles “veem”, mas às vezes não reconhecem que “veem”; Atuam sem refletir sobre cada comportamento, mas os especialistas refletem e consideram alternativas quando apresentados com tempo e resultados críticos; Ao refletir, eles se envolvem em uma reflexão crítica de suas próprias suposições; Possuem uma bagagem de situações construída com base na experiência; As ações são inconscientes operando a partir da intuição e do conhecimento tácito; O desempenho é fluido.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Dreyfus; Dreyfus (2004); Burns (2023)

Além dos modelos de conhecimento e aquisição de habilidades, Reinhardt et al. (2011) discorrem sobre as **características dos trabalhadores do conhecimento** e seus papéis:

Quadro 03: Características dos trabalhadores do conhecimento e seus papéis.

PAPÉIS	ATIVIDADES
Auxiliar	Transfere informações com o objetivo de ensinar os colegas que enfrentam problemas recentemente.
Aprendiz	Utiliza as informações e as pratica com o objetivo de procurar melhorar suas competências e habilidades pessoais.
Networker	Constrói relações com pessoas do mesmo perfil (pessoal ou profissional), compartilhando informações e oferecendo assistência.
Organizador	Planeja atividades, tanto pessoais quanto profissionais.
Recuperador	Pesquisa e levanta informações sobre um determinado tema.
Solucionador	Identifica e fornece opções de resolução de problemas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado Reinhardt et al. (2011)

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

Gestão do Conhecimento é um conjunto de abordagens e processos distintos e bem definidos (Wiig, 1993, p. 17). O objetivo, segundo o referido autor, é encontrar e **gerenciar funções de conhecimento crítico**, tanto positivo quanto negativo, em diferentes tipos de operações. A natureza da Gestão do Conhecimento é construir e alavancar o conhecimento para facilitar a criação, acumulação, implantação e utilização do conhecimento de qualidade.

Dalkir (2017) destaca que um dos principais atributos da Gestão do Conhecimento é a abordagem tanto do conhecimento quanto da informação. Uma definição adequada de Gestão do Conhecimento, de acordo com a autora mencionada, abarca tanto a captura e o armazenamento das perspectivas do conhecimento quanto a valorização dos ativos intelectuais.

Consequentemente, a Gestão do Conhecimento, conforme a mesma autora, se configura como uma coordenação de pessoas, tecnologias, processos e estrutura organizacional que pode agregar valor às organizações por meio da reutilização e inovação. Ela representa uma combinação de estratégias, ferramentas e técnicas. O enfoque da Gestão do Conhecimento é a geração e síntese desse capital intelectual para otimizar a tomada de decisão e a inovação em diversas funções e locais (Dalkir, 2017).

De acordo com Takeuchi e Nonaka (2008), a Gestão do Conhecimento é definida como “o processo contínuo de criação de novos conhecimentos, difundindo-os amplamente dentro da organização”. Esse movimento do conhecimento impulsiona a transformação dentro da organização (p. 7).

De acordo com Cheng (2019), a gestão do conhecimento no contexto escolar abrange o processo que viabiliza a recuperação, compartilhamento, aplicação, armazenamento e criação do conhecimento, visando maximizar sua utilidade dentro da instituição.

Nas escolas, a Gestão do Conhecimento estabelece um mecanismo que capacita líderes escolares e educadores a recuperar e utilizar o conhecimento organizacional como um recurso para planejar e executar o ensino de maneira eficaz (Nonaka e Takeuchi, 1995; Cheng, 2014). Em resumo, **a Gestão do Conhecimento se concentra na captura e reutilização do conhecimento com o propósito de economizar tempo e esforço, resultando assim, na melhoria do desempenho escolar** (Cheng, 2019), sendo esta a definição que será explorada neste estudo.

Conforme indicado pelo último autor mencionado, tanto gestores quanto professores têm a capacidade de extrair informações acionáveis. Ou melhor, informações que consistem em dados úteis para embasar decisões específicas, bem como de recontextualizar o conhecimento explícito para fins de tomada de decisão e desenvolvimento organizacional.

Esses **processos de gerenciamento de registros** desempenham um papel crucial na aquisição, codificação e disseminação do conhecimento em um ambiente escolar (Cheng, 2019). Por meio desses mecanismos, é possível aprimorar o planejamento e a administração escolar, seja por meio da gestão de registros, seja por meio de reuniões que possibilitam o compartilhamento de conhecimento entre todos os professores, como preconiza o autor.

Cheng (2019) enfatiza que se deve estabelecer um mecanismo de apoio para os professores na aquisição e criação de conhecimento pedagógico, a fim de preencher as lacunas de implementação. A Gestão do Conhecimento não só desempenha um papel imprescindível na resolução de problemas e tomada de decisão, mas também na formulação de estratégias pedagógicas (Cheng, 2019).

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

Uma das estratégias da GC no contexto escolar denomina-se personalização, que se concentra na partilha de conhecimento tácito entre os indivíduos, conforme proposto por Ho et al. (2012). A estratégia de personalização engloba processos de recuperação, partilha e aplicação do conhecimento, conforme discutido por Cheng et al. (2017).

Conforme Cheng (2019), qualquer reunião de preparação de aula que promova o compartilhamento e a elicitación de conhecimento pode ser considerada uma estratégia de personalização. O autor destaca exemplos dessas estratégias que incluem: pesquisa-ação colaborativa, comunidades de aprendizagem profissional, comunidades de prática e círculos de aprendizagem, onde o diálogo presencial entre os membros facilita o compartilhamento de conhecimento.

O conhecimento fundamental no ensino é de natureza tácita e encontra-se internalizado na mente dos professores. Esse conhecimento é mobilizado conforme necessário como parte de uma estratégia de personalização, visando sua aplicação e compartilhamento eficazes (Cheng, 2019). O ato de compartilhar assume um papel essencial na geração de novos conhecimentos, tema esse que será abordado a seguir.

2.1.3 Compartilhamento do conhecimento

O compartilhamento do conhecimento ocorre no momento em que algo é externalizado para um indivíduo ou grupo. De acordo com a definição de Cheng (2019), a **externalização** é o processo de conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, que se desenrola desde a interação verbal até a criação de registros textuais. Esses registros textuais representam o meio pelo qual o conhecimento tácito é transformado em um plano de desenvolvimento concreto, como explicado pelo autor.

Conforme delineado por Cheng (2019), a externalização do conhecimento envolve a transformação de uma ideia inicialmente difusa na mente de um indivíduo em uma concepção mais clara e direcionada, permitindo a compreensão objetiva. Com frequência, esse processo de externalização resulta na geração de novas ideias a partir do conhecimento previamente tácito, como discutido por Takeuchi e Nonaka (2008), e reforçado por Cheng (2019).

De acordo com os autores, esse ciclo de externalização também fomenta a realização de diálogos e reflexões, os quais, por sua vez, contribuem para a sistematização desse conhecimento. Como consequência, ocorre o aprendizado e a aquisição de novos saberes na prática, seguindo uma abordagem destacada por Takeuchi e Nonaka (2008) e respaldada por Cheng (2019). Essa ação se revela de grande relevância no contexto educacional.

O diálogo e a conversa são considerados mais do que esforços intelectuais; são processos fundamentalmente sociais que promovem a aprendizagem. Conforme afirmado por Dalkir (2017), **a chave está em conectar as pessoas** para que possam discutir, explorar soluções, desenvolver novas habilidades, aprimorar práticas de trabalho e compartilhar inovações no campo. As pessoas dependem umas das outras para alcançar objetivos comuns.

Diferentemente da educação formal e do treinamento, nos quais o conhecimento público é transmitido de forma direta, o compartilhamento de conhecimento engloba o processo de aprendizado contínuo que se estende ao longo de períodos mais longos. E também considera contextos específicos e faz uso da linguagem característica da área educacional, conforme ressaltado por Dalkir (2017).

Transpondo essa reflexão para o contexto educacional onde esta pesquisa será direcionada, Cheng (2019) destaca que, **a reflexão e o planejamento em grupo assumem um papel essencial na articulação e transferência do conhecimento tácito.**

Wiig (1993) enfatiza que, a forma de comunicar pode afetar o compartilhamento de conhecimento. Segundo ele, dentre os modos diversos de comunicação (telefone, redes, por documentos, intermediários, repositórios, online, entre outros), a comunicação face a face em tempo real prova ser a mais eficaz, pois fornece um progresso rápido e permite esclarecimentos, exploração de aspectos particulares de interesse, criação de diálogos, atividades relacionadas de troca de conhecimento, construção de conhecimento e resolução de problemas. Esse processo é de suma importância para o aprimoramento profissional e a expansão do acervo de conhecimentos.

Portanto, essa construção se fundamenta nas experiências vividas e na aquisição de conhecimento, que ocorrem por meio de aprendizado, que de acordo com Cheng (2019) ocorre tanto ao nível individual quanto coletivo, e envolve interações entre indivíduos.

A gestão do conhecimento reconhece que o conhecimento é ativamente construído em ambiente social (McDermott, 2009). Para Takeuchi e Nonaka (2008, p.60), “a socialização é um processo de compartilhamento de experiências”, onde **a chave para aquisição de conhecimento é a experiência.** Esse conhecimento é considerado, por Dalkir (2017), como grupal, que pode ser facilmente convertido e mobilizado e facilmente transferido e compartilhado. Entretanto, quanto mais a informação é compartilhada entre as pessoas, mais oportunidades ocorrem para a criação de novos conhecimentos.

No entanto, em meio a toda essa socialização e o gerar um novo conhecimento, existem obstáculos no compartilhamento. Dalkir (2017) ressalta **3 fatores inibidores para o não compartilhamento** do conhecimento. A saber: 1) o entendimento de que o conhecimento é

propriedade, visto a ideia de reconhecimento e por isso não pode ser compartilhado; 2) a veracidade do conhecimento em questão e/ou a dúvida, por parte do detentor do conhecimento e como o receptor entenderá e utilizará esse conhecimento; e, por último, 3) a cultura e o clima da organização, visto que uma cultura de compartilhamento permite e incentiva a troca efetiva de conhecimento, mas o contrário também é verdadeiro.

Como mencionado por Dalkir (2017), a Gestão do Conhecimento abrange um conjunto de estratégias, ferramentas e técnicas destinadas a facilitar o compartilhamento do conhecimento. Com base nisso, o próximo tópico a ser explorado tratará das práticas de compartilhamento do conhecimento.

2.1.4 Práticas de Compartilhamento

Na literatura da Organização de Produtividade Asiática (APO), seu Manual de ferramentas e técnicas apresenta a aplicação de métodos, ferramentas e técnicas fundamentais utilizados na Gestão do Conhecimento (GC). Esse material é focado em 20 ferramentas principais, organizadas em 5 etapas distintas: 1. Identificando o conhecimento; 2. Criando conhecimento; 3. Armazenando conhecimento; 4. Compartilhando conhecimento e 5. Utilizando conhecimento (Young, 2020). Entretanto, no contexto deste estudo, a atenção estará concentrada nas práticas relacionadas à etapa 4, que diz respeito ao compartilhamento do conhecimento:

Quadro 04: Ferramentas e práticas de compartilhamento do conhecimento da APO:

FERRAMENTA	DESCRIÇÃO
Assistência de pares (<i>Mentoria entre pares</i>)	Essa é uma técnica usada por uma equipe para solicitar assistência de colegas e especialistas no assunto em relação a um problema significativo que a equipe está enfrentando. A assistência de pares ajudará a explorar melhor “o que todos sabemos entre nós” e ajudará a evitar erros demorados e custosos e a reinventar a roda. Os pares ganham, aprendendo com o projeto e uns com os outros.
Avaliações de Aprendizagem	Esta é uma técnica usada por uma equipe de projeto para auxiliar o aprendizado individual e em equipe durante o processo de trabalho O objetivo de uma revisão de aprendizagem é aprender continuamente durante a execução do projeto.
Revisões após a ação	Esta é uma técnica para avaliar e capturar as lições aprendidas após a conclusão de um projeto Ele permite que os membros da equipe do projeto descubram por si mesmos o que aconteceu, por que aconteceu e como sustentar os pontos fortes e melhorar os pontos fracos.
Narrativa ou contar história (<i>storytelling</i>)	Contar histórias é um meio de transmitir eventos em palavras, imagens e sons, muitas vezes por improvisação ou embelezamento. Histórias ou narrativas foram compartilhadas em todas as culturas e em todos os países para entreter, educar, preservar a cultura e incutir valores morais.
Espaço de trabalho físico colaborativo	Um espaço de trabalho físico neste contexto significa literalmente as configurações em que realmente trabalhamos, ou simplesmente os aspectos físicos do nosso escritório.

	Quando compartilhamos ou criamos conhecimento, geralmente interagimos com outras pessoas por meio da comunicação face a face: discutimos, dialogamos ou apenas fazemos uma pergunta. O espaço de trabalho físico é onde essas interações humanas ocorrem e pode apoiar o compartilhamento/criação de conhecimento se for bem projetado.
Café do Conhecimento	É uma maneira de ter uma discussão em grupo, refletir, desenvolver e compartilhar quaisquer pensamentos e ideias que possam surgir, de uma forma não confrontativa. Um café de conhecimento suspende todo julgamento e normalmente leva ao desenvolvimento de <i>insights</i> e compartilhamentos mais profundos do que o habitual.
Comunidades de Prática (COPs)	Os COPs são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor, à medida que interagem regularmente. No contexto da gestão do conhecimento, os COPs são formados, intencionalmente ou espontaneamente, para compartilhar e criar habilidades, conhecimentos e conhecimentos comuns entre os funcionários.
Bibliotecas de documentos	Idealmente, devemos planejar para identificar quais são nossos principais ativos de conhecimento e devemos identificar e desenvolver ativos de informação para apoiá-los. Uma biblioteca de documentos bem planejada levando a um sistema de gerenciamento de documentos pagará dividendos como parte de qualquer portal de conhecimento ou sistema de GC.
Bases de Conhecimento (Wikis, etc.)	O conhecimento explícito é o conhecimento que precisa ser exteriorizado de forma adequada. O conhecimento que é considerado crítico para o desenvolvimento e aplicação na organização e que faria uma grande diferença no desempenho organizacional deve ser codificado. É aqui que as bases de conhecimento explícitas podem ser criadas de forma eficaz.
Blogues	Um blog é um site muito simples em estilo Diário que contém uma lista de entradas, geralmente em ordem cronológica inversa. As entradas são tipicamente artigos curtos ou histórias, muitas vezes relacionadas a eventos atuais. No entanto, as entradas não precisam ser apenas textos. Eles também podem ser fotografias, vídeos, gravações de áudio ou uma mistura de tudo isso. O conteúdo de um blog pode ser criado por um único autor ou, no caso de alguns dos blogs mais populares, uma coleção inteira de escritores. O blog publica um índice eletrônico que notifica automaticamente as pessoas quando algo novo é adicionado.
Serviços de redes sociais	As redes sociais agora são muito comuns. Uma rede social é um grupo de pessoas que compartilham uma área de interesse comum. Os serviços de redes sociais são sistemas <i>online</i> que suportam redes sociais. Compartilhamento de conteúdo, como <i>links</i> de documentos para <i>sites</i> relevantes ou até <i>streaming</i> de vídeo.
Comunicação por vídeo e webinars	É possível conectar pessoas ao redor do mundo por meio de comunicação por vídeo gratuita ou de baixo custo. <i>Webinars</i>: Abreviação de “seminário baseado na Web”, um <i>webinar</i> é uma apresentação, palestra, <i>workshop</i> ou seminário que é transmitido pela Web usando <i>software</i> de videoconferência. Uma característica fundamental de um <i>webinar</i> é seu elemento interativo: a capacidade de dar, receber e discutir informações em tempo real. Usando o software de webinar, os participantes podem compartilhar áudio, documentos e aplicativos com os participantes do webinar. Isso é útil quando o <i>host</i> do <i>webinar</i> está realizando uma palestra ou sessão de informações. O apresentador pode compartilhar aplicativos e documentos da área de trabalho mesmo enquanto fala. Hoje, muitos serviços de <i>webinar</i> oferecem opções de transmissão ao vivo ou a capacidade de gravar o <i>webinar</i> e enviá-lo para o YouTube ou outro serviço posteriormente.
Construindo Clusters de	As organizações se agruparam em vários tipos de <i>clusters</i> para permitir que fossem mais eficazes. Guildas, sociedades, associações, redes, etc. continuam

Conhecimento	a ajudar a apoiar e desenvolver seus membros. <i>Cluster</i> de conhecimento é usado para se referir a um grupo de empresas do mesmo setor industrial. Um <i>cluster</i> de conhecimento pode ser visto como um tipo de Comunidade de Prática (COP) que visa combinar recursos de conhecimento para criar produtos e serviços inovadores e/ou organizar e competir de novas maneiras para ganhar contratos comerciais maiores.
Localizador de experiência/ Quem é quem	É uma ferramenta de TI para conectar de forma eficaz e eficiente as pessoas que precisam de um conhecimento específico com aqueles que possuem o conhecimento. Geralmente contém informações gerais sobre especialistas, como nome, foto, cargo, informações de contato, etc. pessoas/conhecimentos que os usuários desejam encontrar; pode se concentrar no conhecimento tecnológico, operacional ou relacional.
Espaços de trabalho virtuais colaborativos	A essência de um espaço de trabalho virtual colaborativo é que ele permite que as pessoas trabalhem juntas, independentemente de onde estejam fisicamente localizadas. Em termos práticos, isso significa que deve envolver uma combinação de compartilhamento de documentos, edição colaborativa e conferência de áudio/vídeo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado da APO (Young, 2020)

Dentre as práticas recomendadas para o compartilhamento do conhecimento no Manual da APO, esta pesquisa se concentra, principalmente, na **mentoria entre pares**. No entanto, é importante entender que a mentoria entre pares é apenas um dos modelos de mentoria, e, portanto, nas próximas seções, abordaremos mentoria em sua totalidade, incluindo suas definições e características.

2.1.5 Mentoria ou *Mentoring*

Dentre as definições, a mentoria pode ser conceituada como uma orientação que se baseia no conhecimento e na experiência, desenvolvendo habilidades pessoais por meio do diálogo entre indivíduos, resultando em reflexão, ação e aprendizado mútuo (Rolfe, 2006). Ainda de acordo com a autora, a mentoria facilita a identificação das necessidades de conhecimento, habilidades e desenvolvimento de atributos necessários, aumenta iniciativa e autoconfiança nas decisões individuais, permitindo a aquisição de competências que não podem ser totalmente adquiridas na teoria, mas somente pela prática.

Nessa linha de pensamento, a **mentoria** pode ser compreendida como um sistema de apoio multidimensional, de longo prazo e regulamentado, com *feedback*, que promove o crescimento e desenvolvimento das pessoas por meio de orientação, intensidade, reflexão e aprendizado monitorado (Mullen; Klimaitis, 2021).

Belo e Accioly (2015) destacam que a mentoria contribui para a socialização, aumenta a satisfação no trabalho e na carreira, fortalece a autoeficácia, reduz os níveis de estresse e diminui a intenção de abandonar o emprego.

Segundo Flores et al. (2022), a mentoria é vista como uma estratégia em que a formação teórica é seguida pela prática. Portanto, o aprendizado e os benefícios para os envolvidos em um programa de mentoria são mútuos (Rolfe, 2006). Dessa forma, o contato entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento se torna benéfico para ambos os participantes da mentoria.

A mentoria pode ser considerada uma “ferramenta estratégica para estimular a aprendizagem individual e organizacional”, sendo de fácil e eficiente utilização com o objetivo de transmitir conhecimento (Maia; Brito; Rocha Neto, 2022, p. 644). Segundo os autores, **a mentoria é considerada um fator de aprendizagem que facilita a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, resultando na criação de novas ideias.**

Dentro da classificação de mentoria, ela pode ser intencional ou formal, o que significa que é planejada, organizada e direcionada com um início, meio e fim (Belo; Accioly, 2015; Moran, 2019; Mullen; Klimaitis, 2021). Além disso, a mentoria pode ser informal, ocorrendo com base em encontros não programados e naturais entre pessoas, dependendo do contexto em que estão inseridas (Mullen; Klimaitis, 2021).

Independente da classificação, a mentoria pode ser usada de várias maneiras. Erlich (2017) propôs uma adaptação do sistema de Kram (1980) para classificar a mentoria em 9 funções, subdivididas em 3 grupos, como descrito no quadro a seguir.

Quadro 05: Classificação da Mentoria.

GRUPOS	FUNÇÕES	DESCRIÇÃO
Carreira e instrumentais	Orientação. Proteção. Exposição e visibilidade. Patrocínio.	Domínio de conhecimento profissional com objetivo de crescimento profissional.
Socioemocionais ou psicossociais	Aceitação ou pertencimento. Escuta e aconselhamento. Confirmação. Abertura para socialização.	Senso de competência Identidade e eficiência profissional.
Modelar	Papel de modelo.	Alvo de admiração e respeito.

Fonte: Adaptado de Erlich (2017) e Maia; Brito; Rocha Neto (2022)

Na mentoria, os participantes desempenham papéis específicos. Aqueles que compartilham seu conhecimento são conhecidos como mentores, enquanto aqueles que recebem o conhecimento são chamados de mentorados ou aprendizes. Dentre os tipos de mentoria, destacam-se alguns modelos conforme o quadro a seguir.

Quadro 06: Tipos de mentoria.

MODELO/ TIPO	DESCRIÇÃO	AUTOR(ES)
Mentoria diversa	Voltada à diversidade dos envolvidos. Gênero e raça se cruzam com formações que unem mentor e aprendiz/mentorado que diferem demograficamente.	Mullen; Klimaitis (2021)
Mentoria eletrônica (e-mentoring)	Voltada para a mediação do aprendizado e da comunicação de forma remota por meio de processo em que a mídia eletrônica é o principal canal de comunicação.	Argente-Linares et al. (2016) Mullen; Klimaitis (2021) Jan; Mehboob (2022)
Mentoria acadêmica ou escolar	Utilizada em contextos educacionais (universidades, cursos e escolas), é direcionada para a aprendizagem criativa e ativa; centralizada nos conteúdos trabalhados de forma invertida; na personalização da aprendizagem (itinerários diferentes, autonomia crescente).	Keller (2005) Zimmerman et al. (2002) Simões; Alarcão (2011) Moran (2019) Santos; Sampaio (2020) Calsing e Heidemann (2023)
Mentoria colaborativa	Envolve uma relação mutuamente benéfica, tendo como base a reciprocidade, apesar das diferenças de conhecimento e experiência, status e classificação.	Mullen; Klimaitis (2021) Luiz, org (2022) Parker; Xu; Chi (2022)
Mentoria em grupo	Contém o envolvimento de três ou mais pessoas desafiando e apoiando uns aos outros para crescimento, orientação de diferenças, sendo consideradas redes informais ou formais que valorizam não somente resultados, mas sim a aprendizagem.	Mullen e Klimaitis (2021) Menezes et al (2021)
Mentoria Multinível	Modelo direcionado para mudanças práticas que pode ir além dos resultados instrumentais visando a manifestação de um ponto de vista influente e criando uma cultura de sinergia que geralmente pretende reformular sistemas e transformar resistência para que todos tenham sucesso, facilitando interdependência, compromisso, empoderamento e liderança envolvida e participativa.	Mullen; Klimaitis (2021)
Mentoria cultural	Desenvolve consciência social e confiança interpessoal, expondo normas e práticas escondidas, capitalizando oportunidades de crescimento e resolvendo problemas.	Mullen; Klimaitis (2021) Burgess et al (2022) Parker; Xu; Chi (2022)
Mentoria Reversa	Alguém mais novo (júnior) fornece orientação e novos conhecimentos para um colega mais antigo, com o objetivo de uma troca reversa, gerando um ambiente de aprendizado compartilhado.	Marcinkus Murphy (2012) Zauchner-Studnicka (2017) Pizzolato, Dierickx (2022) Davis et al (2023)
Mentoria entre pares	A mentoria de pares pressupõe processos colaborativos de aprendizagem. Modelo entre pares (duas ou mais pessoas).	Rolfe (2006) Moran (2019) Santos e Sampaio (2020) Asian Productivity Organization (APO, 2020) Mullen e Klimaitis (2021) Parker; Xu; Chi (2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Cada modelo de mentoria depende dos sujeitos envolvidos, dos objetivos propostos, do contexto, das estratégias e metodologias, bem como dos resultados que se pretendem alcançar. Cada programa precisa ter claros seus conceitos, objetivos e estratégias para a elaboração de um modelo de mentoria específico que atenda às necessidades e os objetivos propostos.

Há várias abordagens e modalidades para a aplicação da mentoria, no entanto, a seleção do modelo a ser adotado dependerá das circunstâncias, dos objetivos específicos e da estrutura organizacional na qual será implementado. Dado que o propósito deste estudo é propor um modelo de mentoria entre pares como estratégia para a formação continuada, esta temática será explorada na próxima seção.

2.1.5.1 Mentoria entre Pares

Conforme mencionado anteriormente, a Mentoria entre pares é um dos modelos de mentoria. Dessa forma, definida sob uma ótica organizacional, é tratada como técnica de assistência, envolvendo duas ou mais pessoas, que são colegas e/ou especialistas em determinado assunto e auxiliam na resolução de problemas. No Manual da APO, a mentoria entre pares é considerada uma estratégia para extrair experiências e conhecimentos, conhecida como "o que todos sabemos entre nós" (Young, 2020, p.7).

A mentoria entre pares consiste em oferecer orientação e suporte para enfrentar dificuldades, conforme apontado por Moran (2019). Besnoy e McDaniel (2016) descrevem a mentoria entre pares como a relação entre duas ou mais pessoas que envolve o compartilhamento de contatos, redes de relacionamento e assistência em um contexto específico.

Para Santos e Sampaio (2020), a mentoria entre pares é uma relação que se desenvolve de maneira natural ou estabelecida de forma planejada. Essa relação envolve duas pessoas, uma mais experiente (o mentor) que facilita a aquisição de competências e conhecimento pela outra pessoa, que é menos experiente (o mentorado). Além disso, a mentoria entre pares pressupõe a colaboração mútua no processo de aprendizagem.

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

Embora não seja uma obra recente, a abordagem prática de Ann Rolfe (2006) oferece uma estrutura sólida para a concepção de um modelo de mentoria entre pares, destacando passos

fundamentais que permitem a construção de um programa adaptado ao contexto organizacional. A autora baseia suas orientações em conceitos-chave conforme explicitado na Figura 01.

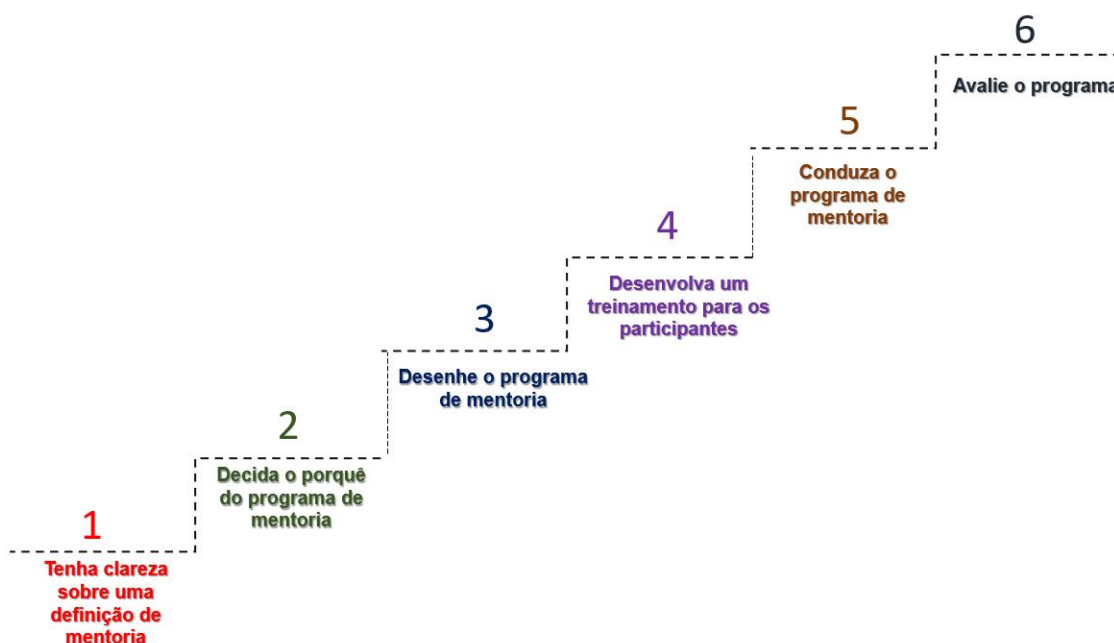


Figura 01: Passos vitais para construção de um programa de Mentoria
 Fonte: elaborado pela autora (2023) adaptado Rolfe (2006)

Os passos delineados na Figura 01 fornecem um roteiro para o desenvolvimento de programas de mentoria que levam em consideração a organização e seu contexto específico. De acordo com a autora mencionada, um programa de mentoria visa otimizar a utilização do conhecimento e da experiência dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento das competências tanto de mentores quanto de mentorados.

Além disso, um programa de mentoria é imprescindível para a retenção de habilidades, no desenvolvimento das pessoas e no potencial impacto positivo nos resultados organizacionais. A obra da autora fornece um guia composto por seis passos para a elaboração de um Programa de Mentoria:

1. Estabelecer os papéis e responsabilidades dos mentores e mentorados.
2. Definir os objetivos e avaliar o custo do programa em relação aos resultados organizacionais estratégicos.
3. Criar um plano que inclui um cronograma, ações e responsabilidades claramente definidas.
4. Oferecer treinamento para garantir que todos os envolvidos no programa possuam papéis bem definidos, conhecimento e habilidades necessárias para desempenhá-los.

5. Selecionar participantes, distribuir papéis e promover a participação no programa.
6. Registrar os resultados, documentar as lições aprendidas e identificar possíveis áreas de melhoria para futuros desenvolvimentos do programa.

É importante destacar que, diversos programas de mentoria entre pares são utilizados com base no contexto. Por exemplo, o Programa de Mentoria por Pares no Agrupamento de Escolas Santos Simões, em Portugal, abordado no livro “Práticas de Flexibilidade Curricular em Diálogo II,” publicado em 2020, explora a aplicação da mentoria entre pares no contexto educativo português.

Este programa de mentoria foi construído em torno de cinco dimensões apontadas por meio de investigação de Silva e Freire (2014). Apesar de ser um programa de mentoria entre pares implementado no contexto escolar, voltado a mentoria entre alunos, apresenta sua estrutura, organização e desenvolvimento baseado em 5 dimensões, sendo pertinente para a discussão neste estudo.

Dimensão 1: é a seleção e recrutamento dos mentores e mentorados, apresentando de forma descritiva e prática, objetivos, benefícios, desafios e resultados esperados do programa.

Dimensão 2: é uma capacitação, formação de apoio ao mentor com informações e materiais úteis ao desenvolvimento e função aos envolvidos nos pares.

Dimensão 3: é uma compatibilização dos mentores e mentorandos com a organização dos pares.

Dimensão 4: a parte prática de convivência e acompanhamento dos mentores com os mentorados com seus devidos encontros.

Dimensão 5: diz respeito ao encerramento do programa, por meio de um encontro em grupo na qual os participantes expressam e relatam suas experiências, benefícios e o impacto da sua participação no programa (Santos, Sampaio, 2020, p. XX).

Nota-se que as dimensões propostas são parecidas com a proposta de Rolfe, porém, contendo um passo a menos. No contexto brasileiro, essa estratégia tem sido implantada na gestão educacional por meio da mentoria entre pares envolvendo diretores, no sentido colaborativo. O programa é voltado a diretores de escola e teve como resultado a publicação de um livro, em 2022, intitulado “Mentoria de diretores de escola: orientações práticas”, organizado por Maria Cecília Luiz.

O livro faz parte do material pedagógico do curso de Formação em Mentoria de Diretores na Prática, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O foco do livro é atender às demandas da gestão escolar em diversos contextos, com o objetivo de efetivar

a mentoria de diretores por meio da troca de experiências, vivências e aprendizados entre pares. Ele se propõe a ser um espaço de acolhimento e respeito, sempre priorizando os interesses coletivos (Luiz, org. 2022).

De acordo com a obra, o programa tornou-se um projeto-piloto de mentoria para diretores, com a participação de dez estados federativos, realizado de forma *online* por meio de plataformas e sistemas virtuais na *internet*. Desenvolvido pela UFSCar em parceria com a Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (CGFORG/DICAP/SEB/MEC). O objetivo do programa girava em torno de dois pontos principais:

Elaborar e desenvolver uma metodologia única com capacidade de respeitar as realidades e diferenças de cada Secretaria de Educação das regiões brasileiras; e, incentivar cada Secretaria, doravante este piloto, a criar a própria formação continuada de mentoria de diretores presencial e/ou virtual (Luiz, org., 2022. p.18).

De acordo com a organizadora do livro, a metodologia empregada compreendeu três fases: preparação, implementação e avaliação dos resultados. Para cada uma foram definidas ações específicas como detalhado no quadro a seguir:

Quadro 07: Bases e etapas do programa de mentoria entre pares.

Preparação	Implementação	Resultados
Seleção dos diretores (mentores/mentorados)	Princípios metodológicos	Socialização profissional
Formação dos diretores	Estratégias metodológicas	Socialização organizacional
Equilibrar os diálogos	Monitoramento e avaliação	
Características dos relacionamentos		

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado Luiz, org (2022)

O modelo desenvolvido e apresentado no referido livro destaca o aprendizado colaborativo, denominado “rota de aprendizagem” que permeia todo o processo de desenvolvimento, contribuindo para a construção e consolidação de práticas de trabalho colaborativo. O processo de desenvolvimento foi fundamentado em quatro pilares: conectar, conhecer, praticar e consolidar. Os detalhes desses pilares serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 08: Pilares da Rota de Aprendizagem.

PILAR	AÇÕES
CONECTAR	Ações voltadas nas experiências prévias dos participantes, tendo como objetivo a aproximação e contato com novos aprendizados, tendo como base os conhecimentos prévios.
CONHECER	Ações voltadas na exposição e explicação de novos conhecimentos, com aplicação no trabalho (direção).
PRATICAR	Voltada nas ações práticas em situações identificadas, analisando a realidade atual e estabelecendo articulações entre teoria estudada e o trabalho do diretor.
CONSOLIDAR	São realizadas atividades com foco nas reflexões sobre os aprendizados, com o objetivo de melhoria das práticas e utilização em novos desafios.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Chile (2019)

Apesar de apresentar claramente os papéis de mentor e mentorado, no programa de mentoria entre pares em discussão, ressalta-se que:

A interação entre diretores não pode ocorrer de forma hierárquica, mesmo tendo um diretor mentor, pois é necessário compreender que todas as necessidades e contribuições entre os gestores são importantes. A mentoria de diretores deve ser assertiva e sistemática, suas ações se baseiam nos entraves que vão surgindo nas práticas cotidianas, devido ao desafio de solucioná-los (Luiz, org., 2022, p.40).

Maria Cecília Luiz esclarece que a estrutura de mentoria envolve a colaboração entre os envolvidos. Diante disso, o diretor mentor não exerce o papel de conselheiro da escola do diretor mentorado, mas ambos devem promover contribuições no processo de orientação. O objetivo é “aprender com as experiências e os desafios compartilhados; aproveitar a oportunidade e estabelecer conexões e desenvolver novos procedimentos com o objetivo de melhorar as interações” (Luiz, org., 2022, p. 40).

Sob a perspectiva da “aprendizagem recíproca”, o Programa de Aprendizagem Recíproca de Educação de Professores (RLP) é um programa colaborativo de intercâmbio anual de professores iniciantes entre uma universidade canadense e uma universidade chinesa, realizado de 2010 a 2020 (Xu, 2019a, 2019b; Parker; Xu; Chi, 2022).

A abordagem desse modelo é interessante, pois se concentra em professores em início de carreira em contextos transculturais internacionais. Este modelo de mentoria busca proporcionar uma experiência em contexto internacional com o objetivo de ampliar os horizontes dos professores iniciantes diante de uma sociedade cada vez mais diversa. Além disso, promove a colaboração entre os envolvidos e interessados em estudos transculturais e educação multicultural (Xu; 2011), com foco no respeito à reciprocidade e em uma dinâmica equilibrada e não hierárquica de poder (Parker; Xu; Chi, 2022, p. 527).

Segundo Xu (2019a), este programa recebeu apoio do Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas do Canadá (SSHRC) e envolveu docentes de duas universidades e dois conselhos escolares no Canadá, além de quatro universidades e escolas associadas na China. A preparação de candidatos à profissão docente requer o cultivo de competências globais no preparo e desenvolvimento docente (Parker; Xu; Chi, 2022). A abordagem dos autores enfoca a valorização do conhecimento do professor, sendo informado tanto ao mentor como ao mentorado de que ambos têm conhecimento e experiências de valor.

Essa “reciprocidade de aprendizagem”, conforme descrita pelos autores citados, compreende três facetas: 1. Dinâmicas de poder, ou seja, a não detenção do conhecimento por parte do mentor e o envolvimento do mentorado no processo, em que o desequilíbrio é algo prejudicial ao processo de aprendizado; 2. As características da escuta, isto é, o ouvir envolve os dois envolvidos no processo, mentor e mentorado, ouvindo o outro de forma dialógica, fazendo perguntas, compartilhando e contando histórias e, também explorando preocupações em conjunto e por último, 3. Variáveis da cultura, sendo assim, o desenvolvimento do respeito pelos contextos culturais uns dos outros, tanto externos como internos.

O interessante nesse programa de mentoria em Ontário, Canadá, é que ele é um modelo que envolve dois níveis na instituição. Primeiro, acontece durante a formação de professores por meio de um estágio escolar, e o segundo nível é a indução de novos professores. Este segundo nível é financiado de forma independente pelo Ministério da Educação e pelos conselhos escolares, conforme descrito no '*New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual - NTIP de 2021*' (OME, 2021), ou seja, o '*Manual de Elementos de Indução do Programa de Integração de Novos Professores*' (tradução própria).

De acordo com esse manual, existem quatro objetivos principais no programa de mentoria: confiança, eficácia, prática instrucional e compromisso com a aprendizagem contínua. Cada objetivo visa desenvolver aspectos do pensamento docente com foco em “Melhorar o bem-estar e o aprendizado dos alunos, que é o resultado final do Programa” (ibidem, p. 3), conforme descrito a seguir:

Quadro 09: Objetivos do Programa de integração de novos professores.

Objetivo	Desenvolver
Confiança	Eu Consigo e tenho o suporte para ser um professor de sucesso.
Eficácia	Meu ensino faz a diferença na vida e no aprendizado de cada aluno.
Prática Instrucional	Sou capaz de responder às diversas necessidades de aprendizagem dos meus alunos com uma variedade de estratégias instrucionais eficazes.
Compromisso com a Aprendizagem Contínua	Quero continuar aprendendo e crescendo como profissional em colaboração com meus alunos, colegas, administração, pais/responsáveis e comunidade escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2023) adaptado OME (2021)

Os elementos que envolvem o programa são: orientação de novos professores para a escola e para o conselho escolar, orientação para novos professores por professores experientes e aprendizagem profissional relevante para as necessidades individuais de novos professores, visto que no centro está o aluno, conforme descrito na Figura 02 a seguir.



Figura 02: Elementos de indução Programa de integração de novos professores
Fonte: elaborado pela autora (2023) adaptado OME (2021)

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

Os primeiros anos de ensino são momentos críticos para o aprendizado e crescimento profissional. Portanto, recebem apoio por meio do Programa de Integração de Novos

Professores, o que os prepara para se tornarem mentores da próxima equipe de novos contratados (OME, 2021), tornando assim o programa contínuo.

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

Dessa forma, nota-se que os modelos mencionados contêm etapas semelhantes em sua organização e os resultados demonstram o desenvolvimento de ações que envolvem uma convivência que gera o compartilhamento do conhecimento. Tal compartilhamento de experiências e conhecimento, pensando na formação docente, pode ser visto como estratégia eficaz para o aprendizado mútuo, visto a proximidade entre professores com níveis de conhecimentos diferentes.

Moran (2019) afirma que a mentoria pode ser vista como o papel mais relevante na docência, tanto de forma ampla quanto específica. Segundo ele, a mentoria pode ser considerada um campo profissional com a capacidade de moldar, expandir e consolidar a docência.

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

2.1.5.2 Mentoria entre pares para formação docente

O ofício de professor conduz a pessoa, enquanto profissional, a se comprometer com valores democráticos, cooperativos e solidários. No entanto, em seu ofício, o professor se depara com hierarquização, concorrência e competição. Assim, as condições iniciais no campo profissional são, na maioria das vezes, inseguras e instáveis, o que pode gerar ansiedade, indo na contramão das necessidades reais de um desenvolvimento profissional harmonioso (Nóvoa, 1999).

De acordo com Riverin-Simard (1984), a maneira mais satisfatória de avançar na carreira é manter-se atento, aceitar aventuras, riscos e desafios, considerar e perseguir metas, distinguindo-as dos objetivos de curto prazo, refletir sobre a experiência própria e dar valor aos erros e acertos. Pontuações essas, embora relatadas há pelo menos 40 anos, persistem até os dias atuais.

Portanto, a estratégia de mentoria entre pares pode contribuir como proposta de apoio à formação continuada, com o objetivo de auxiliar na persistência, no desenvolvimento do senso

de pertencimento, na promoção da colaboração, na troca de experiências e no compartilhamento de conhecimentos para apoiar os docentes diante dos desafios de suas carreiras.

Tema esse, também abordado pela UNESCO¹, a partir do Instituto de Planejamento Educacional, que propõe a mentoria como estratégia de formação de professores a pedido do Ministério da Educação e Cultura e do PNUD²- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Paraguai. Isso envolve o “trabalho de mentoria (definida em termos de formação entre pares) como estratégia para capacitar professores, implementada através de uma proposta de formação de mentores” (Unesco, 2018, s/p).

O ser professor não se concretiza sem a prática docente: o conhecimento do professor, ao ser transferido para a prática, está sujeito a uma multiplicidade de fatores, que variam de contexto para contexto, que travam e dificultam a ação do professor. [...] O *Mentoring* surge como uma estratégia para apoiar os professores nesta tarefa (Amando, 2015, p.1037).

Os docentes iniciantes enfrentam problemas com determinados assuntos em sala de aula que os professores mais experientes notariam e não deixariam escapar. Isso ocorre porque o conhecimento do docente especialista está conectado e organizado, e ele sabe quando, como e por que utilizar esse conhecimento (Garcia; Vaillant, 2002).

Por outro lado, os docentes mais experientes não estão imunes a problemas e conflitos diários. Pelo contrário, especialmente quando se trata de lidar com a diversidade de perfis de alunos, a rotatividade, as tecnologias inovadoras e novas metodologias, eles enfrentam desafios cotidianamente.

Paulo Freire (1967) enfatiza que não existem saberes a mais ou a menos, mas saberes diferentes. Portanto, a dialogicidade e a horizontalidade são essenciais. O patrono da educação brasileira acreditava na dialogicidade como valiosa ferramenta para promover educação libertadora.

O aprendizado individual e coletivo do saber é inesgotável, ainda mais em um mundo de culturas destinadas a se encontrarem cada vez mais em e entre as suas diferenças originais, e a se transformarem, inclusive, através do diálogo livre e fecundo entre as pessoas, seus saberes, símbolos e significados; também a educação deveria ser pensada e vivida como algo absolutamente inclusivo, universal, diferenciado, dialógico, e... "para toda a vida" (Assumpção, 2009, p.10).

¹ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <https://www.unesco.org/en>

² PNUD Paraguai: Site Disponível em: <https://www.undp.org/es/paraguay>

Nessa linha de raciocínio, a valorização de saberes diferentes e da dialogicidade é fundamental. Wiig (1993) afirma que a “atitude do detentor do conhecimento é de grande importância” e enfatiza que “a atitude de uma pessoa que está aprendendo também é um fator importante na determinação da eficácia da situação de aprendizagem” (p. 85). Dessa forma, as práticas docentes são fortemente influenciadas por conhecimentos, crenças, metas, hipóteses, concepções das disciplinas lecionadas, o conteúdo curricular, os alunos e o processo de aprendizagem (Reali et al., 2010).

Barroso e David (2022) afirmam que a docência é uma atividade que envolve reflexão e transformação permanentes, resultando em uma maneira própria de ensinar, de conviver e de ser professor. Segundo as referidas autoras, durante sua carreira e trajetória formativa, que inclui a formação inicial, a formação continuada e as experiências informais, o docente adquire diversos conhecimentos significativos que contribuem para sua formação e prática pedagógica.

Nessa linha de pensamento das autoras, todo esse aprendizado e conhecimento, ao ser compartilhado, contribui para a formação de outros sujeitos. Dessa forma, torna-se necessário promover encontros com o objetivo de compartilhar memórias e experiências formativas e de ensino, o que colabora de maneira direta na construção da identidade docente e na prática pedagógica (Barroso; David, 2022).

Nesta perspectiva, a mentoria entre pares surge como possível estratégia para o compartilhamento entre docentes. Além disso, programas de mentoria podem proporcionar o estudo mais aprofundado dos fenômenos e situações que ocorrem na escola, nas salas de aula e no trabalho docente (Orland-Barak; Wang, 2021). Aqueles envolvidos na mentoria se tornarão pesquisadores colaborativos, com uma visão mais assertiva das dificuldades nas salas de aula e da profissão em si, bem como da relação com os alunos no contexto em que estão inseridos.

A mentoria entre pares, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2010), possibilita uma reflexão sobre as situações vivenciadas e a construção de formas de enfrentamento que considerem as especificidades das escolas e da comunidade, resultando em aprendizado mútuo.

Além disso, segundo as autoras, permite levar em conta diversas visões no processo de atribuição de significado e no levantamento de possíveis soluções para os problemas identificados, de acordo com as necessidades enfrentadas pelos docentes. Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2022; in: Carvalho, Soares, Costa) afirma que “os professores precisam de uma sólida base de conhecimento e devem ser capazes de colocar esse conhecimento ao serviço de uma reflexão com os outros colegas sobre as suas práticas” (p.26).

Buscar a geração de conhecimento significativo, situado no contexto da prática docente, por meio da interpretação e estabelecimento de explicações (teorias pessoais) sobre essa prática,

bem como a interpretação e questionamento das teorias elaboradas por outros, com o propósito de construir respostas por meio de investigações específicas, são ações pertinentes para o desenvolvimento docente de qualidade (Reali et al., 2010).

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

Entretanto, a aprendizagem eficaz dos professores é influenciada por diversas variáveis, dependendo de um processo de construção e reconstrução colaborativa de conhecimentos e práticas docentes, envolvendo outros professores, formadores de professores e/ou pais (Hargreaves; Fullan, 2012). Diante disso, uma abordagem de mentoria envolve a construção de vários elementos, como a promoção do desenvolvimento da carreira profissional, por meio do compartilhamento de informações e estratégias, o senso de pertencimento e também o apoio emocional (Mullen; Klimaitis, 2021; Orland-Barak; Wang, 2021).

Esse cenário permite uma visão da atividade docente como uma prática social e complexa que envolve atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos, os quais são condicionados pelas histórias singulares dos docentes (Barroso; David, 2022). Os docentes, de acordo com as autoras, incorporam em seu desenvolvimento e prática as influências de sua história de vida, bem como das instituições escolares que frequentam e dos outros docentes com os quais interagiram ao longo do tempo.

No entanto, a interação é uma parte essencial desse desenvolvimento, por outro lado, muitas práticas pedagógicas ainda permanecem isoladas, muitas vezes devido ao receio de críticas e reprovação (Barroso; David, 2022). Dessa forma, as autoras afirmam que é necessário que os docentes em início de carreira sejam acompanhados por professores experientes e vice-versa. O objetivo é que, juntos, possam refletir e analisar as questões que permeiam o trabalho pedagógico, visando favorecer a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional docente (Barroso; David, 2022).

Nessa linha de pensamento, o compartilhamento específico de experiências de ensino e aprendizagem possibilita o estabelecimento de relações entre teoria e prática, configurando e detalhando os processos de desenvolvimento profissional, promovendo a reflexão e a produção de conceitos sobre esses processos (Reali et al., 2010).

Portanto, ao pensar na mentoria entre pares docentes, duas perspectivas são analisadas: a perspectiva colaborativa e a perspectiva reversa. A perspectiva colaborativa é vista como um programa de mentoria voltado para a relação colaborativa temporária entre dois docentes, na qual o docente mais experiente acompanha a prática docente daquele que está em início de carreira, fornecendo feedback e compartilhando estratégias formativas (Moran, 2019).

Essa primeira perspectiva visa ao compartilhamento do conhecimento por parte de pessoas com mais tempo de carreira, que acumularam inúmeros aprendizados por meio de diversas experiências. A segunda perspectiva da mentoria entre pares é conhecida como a perspectiva reversa. Embora seja uma estratégia organizacional, é válida ao pensar em seus benefícios.

Conforme mencionado anteriormente pelos autores Marcinkus Murphy (2012), Zauchner-Studnicka (2017), Pizzolato, Dierickx (2022) e Davis et al (2023), esse é um modelo de mentoria reversa é também conhecida como "*management up*" e tem como objetivo que alguém em início de carreira (mais novo) forneça orientação com novos conhecimentos para um colega mais antigo, ou seja, uma orientação invertida e uma troca reversa.

Frente a essa situação, o conceito de mentoria reversa apresenta uma inversão notável (Pizzolato; Dierickx, 2022). Essa abordagem implica uma alteração de papéis, gerando uma dinâmica educacional onde a aprendizagem é compartilhada. Quando aplicada ao âmbito educacional, essa abordagem demonstra potenciais vantagens, fundamentadas na reciprocidade e no respeito mútuo. Este modelo busca o crescimento tanto dos mentores quanto dos mentorados, conforme discutido por Zauchner-Studnicka (2017).

Assim, com o propósito de promover o aprendizado de docentes em diferentes estágios de experiência, oferecendo suporte, diálogo e reflexão, permite-se o compartilhamento de novos conhecimentos e experiências vividas. Isso contribui para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino, levando em consideração os desafios enfrentados pelos docentes, independentemente de sua trajetória e do contexto em que atuam.

Essa ação, de acordo com os autores, possibilitará que o docente que tem anos de carreira receba de um docente que acabou de concluir seus estudos: novos conhecimentos, novas competências e habilidades diferentes das que ele tem em seu dia a dia. Isso é composto por uma reciprocidade que visa ao desenvolvimento de ambas as pessoas envolvidas no processo, criando um ambiente de aprendizado compartilhado. Dessa forma, o tema do aprendizado organizacional será abordado a seguir.

2.1.6 Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem é uma ação que envolve uma série de fatores. Vale ressaltar que “o conhecimento é obtido com eficiência por indivíduos diferentes” (Wiig, 1993, p.142), como resultado, as diferenças individuais desempenham um grande papel na quantidade de conhecimento que uma pessoa obtém.

De acordo com o autor citado, a partir de julgamentos e expectativas sobre como o mundo físico funciona, criam-se modelos complexos que perduram na mente do indivíduo ao longo de sua vida. Com a exposição a aprendizados mais avançados em diversos momentos, todo esse conhecimento, segundo o autor, fornece perspectivas e ideias que, posteriormente, se tornam concretas à medida que se sistematizam por meio de mais aprendizado e familiaridade, transformando-se em conhecimentos pragmáticos ou automáticos.

A aprendizagem pode ser entendida, de acordo com Wiig (1993), como uma experiência pessoal na qual se aprendem coisas novas que são adicionadas à base de conhecimento do sujeito aprendiz. Ela também ocorre, dessa maneira, nas organizações. Na linha de pensamento deste autor, é necessário considerar como as pessoas aprendem, distinguindo entre os diferentes processos de aprendizagem e os diferentes tipos de conhecimento que se quer aprender.

Já de acordo com Illeris (2007), a aprendizagem pode ser definida como qualquer processo que resulte em uma mudança permanente em capacidades. No entanto, no contexto do aprendizado organizacional, existe uma suposta transferência de conhecimento de uma pessoa para outra, com uma compreensão mais profunda, o que significa educação (Wiig, 1993).

Essas transferências envolvem conhecimentos já organizados por uma pessoa experiente, dentro de suas especificidades e visão de mundo. Segundo Wiig (1993), isso envolve comunicar *insights*, perspectivas, entendimentos, sistemas de categorização, julgamentos, abordagens, metodologias e conhecimento sistemático. Ou seja, é um conhecimento sobre como lidar e executar tarefas não rotineiras e mais gerais, voltado para transferir princípios subjacentes e conhecimento prévio (Wiig, 1993).

De acordo com o referido autor, toda essa transferência pode ocorrer em diversos ambientes e formas, envolvendo grupos de pessoas. Ou seja, o conhecimento público é sempre transferido por meio da educação. Entretanto, a transferência entre pessoas não acontece de maneira rápida e fácil, uma vez que existem estilos de aprendizagem diferentes que refletem em aptidões inatas e desempenho. Portanto, compreender como novas situações se desenvolvem é de grande importância.

Em uma abordagem similar à citada por Wiig, ao tratar da transferência de conhecimento, Illeris (2015) apresenta uma dimensão de aprendizagem definida como a dimensão do conteúdo, que aborda o que é aprendido. Segundo o referido autor, essa dimensão corresponde a conhecimentos e habilidades, opiniões, *insights*, envolvendo posturas, valores, maneiras de agir, métodos e estratégias, ou seja, todo o conteúdo da aprendizagem do indivíduo.

Seguindo essa linha de pensamento, Araújo e Chadwick (2001) enfatizam que as pessoas têm preferências quanto às formas de aprender. De acordo com ele, uns aprendem com mais rapidez, internalizam e retêm o conhecimento facilmente, já outros não são tão rápidos.

Essa abordagem é tratada por Kahneman (2012), que afirma a existência de duas formas de pensar: rápido e o devagar, ou seja, dois sistemas na mente. Segundo o pesquisador, nossa maneira de pensar se divide em dois sistemas: o sistema 1, que é um pensamento rápido, uma operação automática, sem esforço, e o sistema 2, que necessita de concentração, voltado para um trabalho mental determinado, sendo laborioso e metódico.

Diante disso, as maneiras de pensar têm influenciado as crenças e as escolhas, envolvendo uma reflexão a respeito de situações, visto que o conhecimento fica guardado na memória e é acessado sem intenção e esforço mediante a maneira de pensar (Kahneman, 2012).

Por meio desses processos mentais, de acordo com o autor, o pensamento devagar pode influenciar o pensamento rápido, programando assim novas funções. Em outras palavras, uma nova aprendizagem e um novo conhecimento são gerados. Nesta perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional implicam interação com contextos espaciais (ambientes sociais) e temporais (Alcaide; Garcia, 2012).

Além disso, os saberes preexistentes são considerados determinantes na construção de novos saberes, uma vez que representam a 'experiência primeira' (Lima, 2016, p. 425). Nessa lógica, Wiig (1993) aborda dois estilos de processamento e percepção de experiências e novas situações:

Quadro 10: Estilos de processamentos e Percepções de experiências e novas situações.

ESTILOS DE PROCESSAMENTOS E PERCEPÇÃO		
Processamento	<i>Sensores</i>	tendem a “sentir” o seu caminho e caracterizam o que observam da forma mais concreta possível, chamados assim de ativos.
	<i>Pensadores</i>	tendem a “pensar” em novas situações e caracterizam o que observam e concluem de forma bastante abstrata. Eles são passivos.
Percepção	<i>Vigilantes</i>	tendem a “ser reflexivos” e se afastam quando encontram uma nova situação.
	<i>Realizadores</i>	preferem se “envolver ativamente” em novas situações e participar delas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Wiig (1993)

Segundo o autor supramencionado, a partir da combinação desses estilos de processamento e percepção, resultam em quatro estilos de Aprendizes:

Quadro 11: Estilos de Aprendizes.

ESTILO	CORRESPONDE	DESCRIÇÃO
Inovadores ou Divergentes	sensores que também são observadores.	percebem novas situações reflexivamente enquanto as processam concretamente.
Analíticos ou Assimiladores	observadores que também são pensadores.	percebem novas situações de forma reflexiva enquanto processam abstratamente.
Senso comum ou convergentes	fazedores que também são pensadores.	processam novas situações abstratamente enquanto percebe-os ativamente.
Acomodadores Dinâmicos	executores que também são sensores/sensores.	processam novas situações concretamente enquanto percebe-os ativamente.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Wiig (1993)

Esses estilos, citados por Wiig, são descritos por Kolb (2011) em sua abordagem sobre a aprendizagem denominada Teoria da Aprendizagem Experiencial, na qual o autor propõe o “Ciclo de Aprendizagem”. A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2011) é composta por um modelo de representação sobre como as pessoas aprendem, atribuindo grande valor ao papel da experiência na aprendizagem.

O supracitado pesquisador, descreve o processo de aprendizagem como uma estrutura cíclica ou ciclo de quatro estágios: Experiência Concreta (EC): agir; Observação Reflexiva (OR): refletir; Conceitualização Abstrata (CA): conceitualizar, e por último, Experimentação Ativa (EA): aplicar, conforme a figura a seguir.



Figura 03: Ciclo de Aprendizagem de Kolb

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Kolb (2011)

Diante da proposta do ciclo de Kolb (2011), a aprendizagem passa por estágios. Na Experiência Concreta (Agir), o processo ocorre diante do desenvolvimento de uma atividade. Neste estágio, o sujeito absorve novas experiências concretas, tendendo a abordar as situações com mais observações e sentimentos do que com uma abordagem teórica e sistemática. Na Observação Reflexiva (Refletir), ocorre uma reflexão sobre a atividade desenvolvida, observando, revendo e refletindo sobre a experiência concreta do estágio anterior.

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

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

Diante desse ciclo de aprendizagem, a teoria experimental apresentada por Kolb (2011) estrutura os quatro Estilos de Aprendizagem, que são: Divergente, Assimilador, Convergente e Acomodador. De acordo com o referenciado autor, os estilos de aprendizagem são preferências na forma de perceber, organizar, processar e compreender a informação.

Portanto, o autor aborda que as pessoas com estilos de aprendizagem divergente têm preferência de aprendizagem por meio da experiência concreta e observação reflexiva, enquanto as pessoas com estilos de aprendizagem assimiladores têm preferência de aprendizagem por meio da conceitualização abstrata e experimentação reflexiva.

Pessoas com estilos de aprendizagem convergentes têm preferência de aprendizagem por meio da conceitualização abstrata e experimentação ativa. Por último, pessoas com estilos de aprendizagem acomodadores têm preferência de aprendizagem pela experiência concreta e experimentação ativa (Kolb, 2011).

Nesta perspectiva de aprendizagem, cada um dos quatro estilos de aprendizagem é caracterizado por pontos fortes em dois dos quatro principais passos do ciclo de aprendizagem, resultando em:

Quadro 12: Estilo de aprendizagem de Kolb (2011).

ESTILOS	CONSIDERAÇÕES
EA/CA: Convergente	Pragmático: Aprende melhor pensando e realizando.
EC/EA: Acomodador	Ativista: Aprende melhor experimentando e realizando.
CA/OR: Assimilador	Teórico: Aprende melhor combinando observação e pensamento.
OR/EC: Divergente	Reflexivo: Aprende melhor combinando sensações com observações.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Kolb (2011)

O conhecimento dos estilos auxilia no processo de aprendizagem, visto que, de acordo com os pesquisadores citados, quando se força o aprendizado de uma pessoa de uma maneira em desacordo com seu estilo de aprendizagem, o resultado será a redução na eficiência de aprendizagem, visto que alguns podem não ser capazes de aprender sob determinadas circunstâncias.

Na abordagem mencionada, torna-se fundamental a harmonização do processo de aprendizagem escolhido com o estilo de aprendizagem individual. Para tanto, sugere-se a aplicação de testes e métodos de pesquisa com o intuito de determinar os estilos de aprendizagem de cada pessoa, viabilizando a integração das oportunidades de treinamento e educação com o estilo de aprendizado individual (Kolb, 2011).

Outro aspecto relevante a ser destacado pelo autor é que, a aprendizagem experiencial se concretiza por meio da transformação das experiências previamente adquiridas. Esse processo se revela contínuo e inerente a uma dinâmica dialética, que compreende a interação entre a experiência individual do aprendiz e o ambiente no qual ele se insere.

Essa interação resulta em uma troca constante, que se traduz na modificação do indivíduo aprendente e do ambiente que o envolve (Kolb, 1984). Essa perspectiva se alinha com as ênfases de Illeris (2015), que sublinha que a aprendizagem, de modo geral, abarca dois processos: um de natureza externa, que envolve a interação do indivíduo com o ambiente, e outro de natureza interna, que se relaciona à elaboração e aquisição do conhecimento.

Dentro do contexto educacional, é comum que a ênfase recaia, na maioria das vezes, na aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o estudo se concentra na aprendizagem dos professores. A aprendizagem do docente é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo de sua vida e carreira profissional (Marcelo; Pryjma, 2013; Barroso; David, 2022).

Esse processo envolve aspectos pessoais, decorrentes de diversas experiências, tanto as informais vivenciadas dentro da escola, quanto as formais, relacionadas à sua formação inicial e ao desenvolvimento profissional contínuo. A aprendizagem do professor também resulta de influências internas e externas, conforme observado por Day (2001). Tudo isso culmina na

formação de uma abordagem única de ensino, na capacidade de se adaptar ao ambiente escolar e na construção da identidade de professor (Barroso; David, 2022)

De acordo com a pesquisa realizada pelos autores Orland-Barak e Wang (2021), três ideias específicas constituem os alicerces da perspectiva sobre a aprendizagem dos professores: o conceito de conhecimento eficaz dos professores experientes, conforme proposto por Loughran (2012); a promoção da aprendizagem significativa por meio da observação da ação de outros professores e da reflexão sobre a própria prática, como sugerido por Hiebert & Morris (2012); e a compreensão de que o conhecimento do ensino se distribui por diferentes recursos, locais e participantes nos contextos e culturas de ensino, como destacado por Kelly (2006).

Dessa maneira, compreende-se que um processo de aprendizado alinhado com o treinamento e a educação, tanto no contexto educacional quanto no profissional, deve ser incorporado às iniciativas de formação contínua na Educação Básica. Isso se deve ao entendimento de que a jornada de aprendizado do professor não se encerra ao término da graduação, mas representa apenas o início de seu percurso formativo.

Assim, ao longo do percurso formativo do docente, que compreende a formação inicial, a formação continuada e as experiências informais, o profissional vivencia um contínuo processo de aprendizagem. Esse processo abarca uma variedade de conhecimentos que se mostram relevantes para sua formação e atuação pedagógica (Barroso; David, 2022). Diante deste contexto, a profissionalização docente emergirá como o tema a ser explorado a seguir.

2.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Antes de abordar a questão da profissionalização docente, é importante começar com uma compreensão das definições dos termos frequentemente utilizados no contexto educacional. Na etimologia, de acordo com o dicionário etimológico³, o termo 'professor' deriva do Latim '*professus*', que significa 'aquele que declarou em público', originado do verbo '*profitare*', que significa 'declarar publicamente, afirmar perante todos'. Isso o torna um indivíduo que se declara capacitado a fazer uma determinada coisa - no caso, ensinar.

No mesmo sentido, o termo 'docente' tem suas raízes etimológicas que o relacionam à ideia de ensino. Ambos os termos, 'professor' e 'docente', são usados para descrever aqueles que têm a tarefa de transmitir conhecimento e orientar o aprendizado.

3

Dicionário on line: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/professor/>

A Palavra 'docência', no sentido etimológico, tem suas raízes no latim - '*docere*' ou '*docens*' - definido como ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Conforme o referido autor citado, o registro do termo na Língua Portuguesa data de 1916, e diante disso, nota-se que o termo é uma apropriação recente nos discursos sobre educação (Veiga; D'Ávila, 2010, p.13).

Nessa linha de pensamento das referidas autoras, o termo, no sentido formal, é considerado o trabalho dos docentes, um desempenho que envolve um conjunto de funções que transcende a simples tarefa de ministrar aulas. Sendo assim, as autoras descrevem o termo como funções formativas convencionais, ou seja, que incluem conhecimento específico sobre a disciplina e didática.

Ao refletir sobre a docência, torna-se evidente a necessidade de um resgate de sua história e dos diversos aspectos que influenciaram e ainda influenciam essa atividade, assim como os domínios em que essa atividade exerce influência (Machado, 2016). Diante desse contexto, o termo 'docência' será utilizado ao longo desta dissertação.

A rotatividade constante de alunos, a diversidade de perfis estudantis, a coexistência de múltiplos estilos de aprendizagem no mesmo ambiente educativo, juntamente com as complexidades intrínsecas ao processo de ensino, a necessidade de evolução e adaptação de metodologias pedagógicas e outras particularidades inerentes à prática docente representam desafios contínuos na experiência profissional docente.

Nesse cenário, surge a necessidade premente de uma formação docente que vá além da simples transmissão de conteúdo, incorporando a compreensão do desenvolvimento abrangente do ser humano em todas as suas dimensões e abarcando a diversidade de estilos de aprendizagem.

Nóvoa (2022, p.25 in: Carvalho, Soares, Costa) afirma que a “formação de professores é uma formação profissional de nível superior, a formação para uma profissão baseada no conhecimento [...] conhecimento do campo profissional”. Assim, a formação contextualizada no âmbito das transformações sociais, tecnológicas e culturais são de extrema relevância em nosso sistema educacional, e este tema será abordado na seção subsequente.

2.2.1 Formação Inicial e Continuada de Docentes da Educação Básica

A temática da formação inicial e continuada é frequentemente objeto de reflexões contínuas devido às mudanças constantes na esfera social. No âmbito deste estudo, concentramos nossa atenção em um recorte específico deste tema, que, embora seja amplo e

fundamental, envolve a compreensão de um processo educativo que perdura ao longo de toda a vida e se adapta constantemente às flutuações nas esferas sociais e tecnológicas.

Em um primeiro momento, a formação é conceituada por Formosinho (2009) como a facilitação da aquisição de conhecimentos profissionais essenciais para a atuação docente. Essa aprendizagem profissional, segundo o autor, não se restringe apenas à formação formal, mas também engloba o processo de socialização entre os docentes.

Nessa lógica, a formação inicial marca o ponto de partida na jornada da carreira docente. Embora envolva a assimilação de conhecimentos teóricos e o primeiro contato com a prática, por meio do estágio supervisionado, essa fase inicial é caracterizada por expectativas elevadas que surgem ao término do curso de graduação.

Assim, a obtenção do diploma de licenciatura representa apenas um dos estágios em um contínuo processo de desenvolvimento profissional. A fase de iniciação profissional se revela rica em experiências, encontros, desafios, angústias e triunfos, enquanto o indivíduo transita entre os papéis de aluno e docente (Behrens, 1996).

Ressalta-se que “é importante reconhecer que o professor não sai da universidade proficiente, mas deve sair suficientemente preparado para ser um bom iniciante na carreira” (Brasil, 2019a, p.33). No entanto, não se trata de acreditar que a formação inicial tem a função de produzir um profissional pronto e acabado, mas sim de preparar um profissional para a sociedade, capacitado a enfrentar a complexidade e os desafios da sala de aula de forma adequada, e que continuará a se desenvolver ao longo de sua carreira (Brasil, 2019a). Nesse contexto, fica evidente a importância e a função da formação continuada no percurso profissional do corpo docente.

De acordo com o que está previsto na Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), quando se aborda a formação docente, é estabelecido que deve incluir uma prática de ensino com duração mínima de trezentas horas. Essa prática visa proporcionar uma primeira imersão, integrando e articulando o docente iniciante aos alunos, aos docentes e ao ambiente escolar.

Aprender a ensinar tem início nesta experiência de estágio, e é de grande importância para a formação inicial do docente. No entanto, esse período de estágio apenas aproxima o docente na formação da prática profissional, o que, de certa forma, contribui para sua aprendizagem profissional, mas ainda se trata de uma simulação (Garcia; Vaillant, 2012).

Teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação de maneira inseparável, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas,

técnicas e tecnológicas no trabalho docente desenvolvido cotidianamente na complexidade da sala de aula (Souza, 2016, p.13).

De acordo com Marcelo e Pryjma (2013), os docentes chegam às salas de aula com uma pré-noção formada por uma "aprendizagem de observação" relacionada ao seu próprio aprendizado e à compreensão do funcionamento do mundo educacional (p. 45). No entanto, Imbernón (2010) destaca que o processo de formação começa na "práxis", uma vez que a experiência prática está embasada em uma fundamentação teórica.

Quando se aborda a práxis no trabalho docente, ela se configura como o ponto de mediação entre a prática social global e a prática educativa (Souza, 2016). Uma formação docente que impacta a sala de aula engloba quatro etapas sugeridas por Alcaide e Garcia (2012, p. XX), com foco particular em duas delas:

- I. Experiências de ensino prévias dos aspirantes a docentes: ao ensinar, podemos atuar usando o nosso senso comum para ministrar aulas. Esses atos de ensino podem deixar marcas em nossa memória e contribuir para o desenvolvimento de crenças e imagens. Isso ocorre devido à observação das experiências que tivemos como estudantes, o que molda padrões mentais e crenças pessoais sobre o ensino.
- II. A formação inicial docente representa o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo.

Marcelo e Pryjma (in Pryjma, 2013) enfatizam que, o conceito de desenvolvimento profissional amplia a compreensão de uma formação contínua e evolutiva, voltada para o aperfeiçoamento profissional. Esse conceito, segundo pontuado pelos autores, considera e valoriza o caráter contextual e organizacional do processo, direcionando a formação continuada em prol da transformação da prática educativa.

A formação inicial, como destacam Garcia e Alcaide (2012), promove no docente iniciante uma integração da teoria com a prática, desenvolvendo capacidades, habilidades, destrezas e domínio de competências específicas para a profissão. Isso ocorre de forma integrada ao contexto educacional e não de maneira isolada.

A formação inicial e continuada, conforme Rodrigues (2023), é essencial para a constituição do docente, sendo uma exigência legal para exercer a profissão. No entanto, é também fundamental para o aperfeiçoamento das práticas e a qualificação profissional.

De acordo com a referida autora, os docentes têm duas vias de formação continuada: a autonomia docente em busca de aprofundamento constante e a formação recebida dos gestores escolares. Além disso, o direito à formação continuada está presente, especialmente no caso das instituições públicas, onde essas ações são realizadas em conjunto entre as unidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação.

No contexto da autoformação docente, os profissionais assumem a responsabilidade pela sua própria formação, engajando-se em estudos e empreendendo ações de maneira consciente, exercendo controle sobre o seu processo formativo (Bortoncello, 2023).

No contexto da formação recebida pelos gestores escolares, destaca-se a contribuição crucial da coordenação pedagógica. Conforme observado por Souza (2023), o coordenador pedagógico emerge como um elemento fundamental na implementação de estratégias para uma educação continuada. Para a pesquisadora, sua função essencial como articulador do processo de aprendizagem torna-se cada vez mais evidente, consolidando sua relevância na organização dessas iniciativas educacionais.

Para a autora, na esfera da capacitação contínua docente, a coordenação pedagógica desempenha uma função dinâmica, organizando de modo a facilitar esse intercâmbio nessa formação, atuando também como um agente motivador para aprimorar as práticas pedagógicas na instituição educacional. Demonstrando cuidado e discernimento, ele orienta eficazmente as intervenções pedagógicas necessárias, conforme apontado por Souza (2023).

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino segundo Romanowski (2010). Já conforme mencionado por Lemos (2023), um dos propósitos da formação continuada é oferecer aos educadores uma contribuição pedagógica fundamentada na integração entre teoria e prática, destinada a ser aplicada no ambiente escolar.

Esse processo visa manter esses profissionais atualizados sobre as novas metodologias de ensino, contribuindo assim para as mudanças necessárias em busca de aprimorar a prática pedagógica na instituição educacional e, conseqüentemente, melhorar as ações pedagógicas do docente (Lemos, 2023).

Diante disso, a formação continuada é considerada um dos pré-requisitos básicos para a mudança e aperfeiçoamento profissional, dada a importância do estudo constante, da pesquisa, da reflexão e do contato contínuo com novas concepções (Chimentão, 2009). Ela é compreendida, segundo a autora, como um processo permanente de aperfeiçoamento docente, com o objetivo de proporcionar um ensino de maior qualidade aos educandos.

Conforme menciona a autora, para que a formação continuada alcance efetivamente seu objetivo, é fundamental que ela seja significativa para o docente. Essa é uma tarefa desafiadora devido à diversidade do grupo, uma vez que cada docente possui uma história pessoal e profissional única, assim como cada organização educacional tem sua própria história e filosofia (Chimentão, 2009).

A perspectiva da autora destaca a relevância substancial dos procedimentos de formação continuada quando favorecem a integração entre os pressupostos teóricos e a prática

pedagógica. Nesse contexto, de união entre teoria e prática por meio da formação continuada docente, sob o prisma das políticas públicas vinculadas à formação continuada de professores na Educação Básica, ocorreu, em 2019, uma discussão sobre o tema no âmbito brasileiro.

Embora seja um tema abrangente e sujeito a discussões constantes, para aprofundar nosso entendimento sobre a formação inicial e continuada de professores na Educação Básica em nosso país, abordaremos de maneira concisa o Parecer de 2018, que culminou, em 2019, na formulação de um parecer sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Essa discussão culminou na Resolução CNE/CP Nº 2, em dezembro de 2019.

Partindo dos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, o Ministério da Educação propôs, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular para a formação de professores da Educação Básica (BNCC⁴).

No entanto, somente em 2019, foi publicada a 3ª versão deste Parecer (Brasil, 2019a), baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Na 3ª versão do Parecer publicado em 2019, destaca-se alguns pontos que a BNCC deve não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, mas também deve “contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para a formação inicial e continuada de professores” (Brasil, 2019a, p.01).

Entende-se que existe um novo enfoque na formação dos profissionais da educação, ressaltando a importância desse tema. Esse enfoque visa estabelecer diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, alinhadas com as demandas educacionais contemporâneas e em concordância com as proposições da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2019a). O texto da 3ª versão do Parecer aborda dois aspectos principais:

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Quadro 13: Aspectos para o estabelecimento de diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Aspecto	Destinado	Descrição
1	Estudantes	Ressalta-se que a responsabilidade principal do docente é cuidar da aprendizagem dos alunos.
2	Importância da qualidade do docente no processo de aprendizagem dos estudantes	Para alcançar a eficácia nas aprendizagens essenciais, os docentes necessitam desenvolver um conjunto de competências profissionais que os capacitem para lecionar de acordo com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige aprendizado contínuo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado Brasil (2019a, p.7).

Segundo esse Parecer, o discurso da BNCC foi fundamentado em dois estudos, conforme descritos na figura 04:

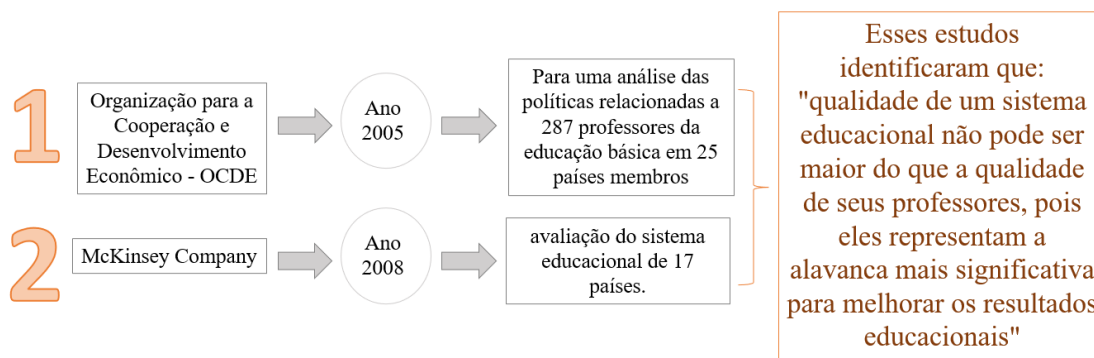


Figura 04: Estudos fundamentados pela BNCC

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Brasil (2019a, p.7).

Assim, tais investigações ressaltam a centralidade da formação docente como o elemento mais crucial para aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Contudo, esses estudos também evidenciam a condição precária da formação inicial de docentes no Brasil, sublinhando:

Quadro 14: Itens que ressaltam a condição precária da formação inicial no Brasil.

ITEM	DESCRIÇÃO
A	Os cursos de formação de professores não costumam dar a devida atenção às questões relacionadas à prática profissional.
B	Os cursos não estabelecem uma relação efetiva entre a teoria e a prática, o que é um ponto crucial que merece uma atenção especial.
C	Os cursos de formação têm uma característica fragmentária e uma organização disciplinar bastante dispersa.
D	Uma análise dos cursos de Pedagogia revelou que há uma falta de aprofundamento nos conteúdos que devem ser ensinados nas escolas. Em contraste, a maioria dos cursos de licenciatura se concentra mais nos conhecimentos específicos da área disciplinar especializada. Além disso, esses cursos muitas vezes carecem de articulação entre o ensino dos conteúdos e os fundamentos pedagógicos da prática docente.
E	As grades curriculares dos cursos revelam que poucos deles oferecem uma

	formação mais aprofundada em áreas como educação infantil e alfabetização.
F	Estágios mostram que, em muitos casos, eles estão presentes nos currículos sem um planejamento claro e sem uma conexão direta com as escolas e os sistemas educacionais. Não é explicitada a forma como esses estágios são realizados e supervisionados.
G	Perspectiva dos estudantes de licenciatura, que destacam que, em geral, os cursos são baseados principalmente em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros. Isso evidencia a falta de uma oferta mais rica e aprofundada de conhecimentos.

Fonte: Elaborada pela autora (2023), adaptado Brasil (2019a, p.7).

O referido Parecer aborda brevemente os referenciais docentes, inspirando-se nos resultados de experiências internacionais para a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil. Isso envolve uma “descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (Brasil, 2019a, p.11). As diretrizes são relacionadas a aprendizagem, conteúdo e ensino e resultam em três dimensões, que são:

Quadro 15: Dimensões de aprendizagem, segundo as diretrizes.

DIMENSÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÃO
01	Conhecimento sobre aprendizagem dos alunos	Como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais.
02	Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem	Currículo vigente.
03	Conhecimento pedagógico	Envolve a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, mediante a prática, contribui para o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Brasil (2019a)

Contudo, ressalta-se a relevância do emprego de abordagens fundamentadas em evidências que abordam a forma como os alunos assimilam os conteúdos específicos em distintas circunstâncias. Essa abordagem possibilita identificar múltiplos trajetos em direção a um mesmo objetivo, os quais podem variar em consonância com as necessidades dos alunos e os contextos educacionais e socioculturais. Destaca-se ainda a existência de uma pluralidade de estilos pedagógicos (Brasil, 2019a).

Conforme indicado no parecer, a experiência internacional abordada no documento, como a formação continuada, tem a capacidade de abranger e articular tais dimensões. Sugere-se, por exemplo, um alinhamento com os mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial, assim como avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Além disso, por meio de certificação ou registro para regular o ingresso na carreira docente, acredita-se que ao longo da trajetória profissional, é possível impactar positivamente o desenvolvimento

profissional e a formação continuada, associados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais (Brasil, 2019a).

No contexto da abordagem mencionada anteriormente, o citado parecer indica que certos mecanismos podem ser implementados, contanto que esses referenciais influenciam os processos de ensino e aprendizagem, edificando a formação docente com alicerces em saberes, competências, práticas e valores em constante evolução, desde o estágio inicial de formação até a totalidade da trajetória profissional (Brasil, 2019a).

No âmbito brasileiro, a formulação de referências para a formação docente requer congruência com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE/CP No 02/2017 (Brasil, 2017), e a Resolução CNE/CP nº 04/2018 (Brasil, 2018), que delineiam as dez competências gerais. Estas competências representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes com o propósito de fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes em suas diversas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural (Brasil, 2019a). A promoção dessas competências deve ser incorporada nos cursos de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, com ênfase na perspectiva da educação integral (Brasil, 2019a).

Essas competências devem transcender os aspectos cognitivos, adotando, em vez disso, uma perspectiva de desenvolvimento abrangente das pessoas, não apenas visando a preparação e qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 2019a). O foco, de acordo com o Parecer, é promover o pleno desenvolvimento do educando, proporcionando uma formação que cultive qualidades humanas e uma educação significativa. Essa abordagem visa não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, concebidas como “as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Brasil, 2019a, p. 14-15).

A terceira versão do mencionado parecer fundamenta-se em três eixos que orientam a formação inicial e continuada de docentes em todo o Brasil, os quais são:

1. **Conhecimento:** pressupondo uma formação específica e que permita uma atuação docente autônoma;
2. **Prática:** forma como os conteúdos são trabalhados;
3. **Engajamento:** sendo um compromisso moral e ético do docente para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional (Brasil, 2019a).

Os três eixos delineados no parecer visam aprimorar a qualidade do ensino destinado aos alunos, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam a função do docente. Isso destaca

a relevância da harmonização e integração nos processos de formação do educador, os quais, por conseguinte, culminam em um desempenho aprimorado desse profissional em sala de aula.

Dessa maneira, almeja-se como consequência uma melhoria na qualidade do ensino e na experiência de aprendizado tanto para os estudantes quanto para os docentes. Isso confere à escola e à prática docente uma nova finalidade, destacando a importância das competências específicas que os educadores profissionais devem cultivar, transcendentais às habilidades estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Espera-se de um professor profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes. Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos deverão construir uma base robusta de conhecimento profissional que os permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira (Brasil, 2019a, p. 17).

Nesse contexto, o Parecer propõe 13 princípios orientadores, com destaque para a ênfase na formação prática contínua, que vai muito além do estágio supervisionado obrigatório ou de outras formas de prática pedagógica. Esse princípio enfatiza que essa formação deve estar presente ao longo de todo o processo formativo, ressaltando a importância da integração entre teoria e prática, bem como a centralidade da prática, que pode ser alcançada por meio de efetivos estágios, residências pedagógicas ou práticas clínicas. Essas experiências devem incluir a regência de aulas, com a orientação de docentes ou coordenadores experientes, seguindo as diretrizes da Instituição de Ensino Superior (IES) e de acordo com o campo de prática (Brasil, 2019a).

Toda a discussão em torno da 3ª versão do Parecer culminou na publicação da Resolução CNE/CP Nº 2, em dezembro de 2019. Essa resolução estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019b, p. 01).

No entanto, o foco desta resolução está voltado para o desenvolvimento fundamentado em aprendizagens consideradas essenciais para a formação docente. O aprimoramento da formação contínua dos docentes impulsiona o progresso de todos os participantes no contexto escolar, aprimorando os resultados e preparando indivíduos com o potencial de provocar mudanças na comunidade em que estão inseridos (Rodrigues, 2023).

Diante disso, a formação docente torna-se um fator decisivo na moldagem de um profissional docente, sendo um meio útil, essencial e primordial para estabelecer a mudança

(Behrens, 1996). Morgado (2007) afirma que, ao abordar a formação continuada, está se referindo à ideia de uma valiosa contribuição educativa que permite a integração entre o pensamento e a ação, a reformulação e a atualização para a preparação de docentes.

Na formação continuada, o autor mencionado destaca que ocorre a reflexão acerca das práticas de ensino, a identificação de problemas e necessidades profissionais específicas dos docentes e da escola. O propósito é desenvolver novas formas de relacionamento, bem como adotar novas abordagens de trabalho (Morgado, 2007). Diante disso, trataremos da importância da formação continuada para o docente.

2.2.1.1 Formação continuada e sua importância no desenvolvimento docente.

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

O pesquisador ainda afirma que, isso requer o reconhecimento de que qualquer formação profissional de nível superior exige um grau significativo de conhecimento teórico e autonomia, ao mesmo tempo em que demanda uma compreensão profunda do contexto educacional, incluindo escolas e sistemas de ensino. Além disso, é essencial uma estreita colaboração com outros profissionais da área e a construção de uma identidade profissional que seja tanto pessoal quanto coletiva (Nóvoa, 2022, in: Carvalho, Soares, Costa).

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

Na perspectiva delineada, a formação continuada emerge como o espaço em que o educador procura adquirir conhecimentos especializados para enfrentar as demandas em constante evolução de sua sala de aula. Isso se deve à mutabilidade dos perfis dos alunos e dos contextos educacionais a cada ano. Esse processo culmina na construção da identidade profissional do docente.

Conforme expresso por Lemos (2023), a recente abordagem para a formação contínua do corpo docente é considerada uma responsabilidade coletiva. O autor sugere que, nas

instituições formadoras, as atividades de formação devem ser colaborativas. Sob essa perspectiva, a formação é concebida como um conhecimento capaz de catalisar processos autônomos de intervenção, configurando-se como o método mais adequado ao contexto histórico atual da humanidade (Lemos, 2023).

Dessa maneira, a graduação proporciona uma formação inicial, na qual os conhecimentos adquiridos serão aprofundados ao longo do processo de formação continuada. A formação contínua docente assume importância ao reconhecer o conhecimento como algo em constante evolução, sujeito a mudanças contínuas (Lemos, 2023).

Conforme Barroso e David (2022), é fundamental que os docentes passem por uma formação inicial que promova a articulação e permita a reflexão sobre suas futuras práticas pedagógicas. Isso visa proporcionar-lhes confiança e segurança quando iniciarem seu trabalho em sala de aula. Além disso, segundo as autoras, é imperativo que as formações continuadas oferecidas estejam alinhadas com a realidade que eles enfrentam diariamente, de modo a fornecer a base teórica necessária para a reflexão e, assim, facilitar a transformação de suas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento e a evolução da carreira docente têm o conhecimento como seu foco central. Como Garcia (2009) destaca, o conhecimento é um dos principais valores de qualquer sociedade. Isso se alinha com a perspectiva organizacional de Wiig, que salienta que "quanto mais conhecimento você possui, mais fácil é aprender e entregar um trabalho de alta qualidade" (Wiig, 1993, p.6).

A formação continuada é o ambiente propício para a mediação do conhecimento, visando garantir o desenvolvimento de competências que serão fundamentais ao longo da carreira docente, como destacado por Garcia (2009). Essas competências docentes desempenham um papel essencial na promoção da aprendizagem dos estudantes, conforme salientam Vaillant, Alcaide e Marcello Garcia (2012). No entanto, essa tarefa é desafiadora devido às significativas mudanças na sociedade e no perfil dos estudantes atuais.

Na formação, a prática reflexiva é indispensável, pois proporciona aos docentes a base necessária para fundamentar suas práticas pedagógicas. Isso, por sua vez, lhes confere a segurança necessária para justificar e implementar suas escolhas (Sebold et al., 2017).

De acordo com as autoras mencionadas, a reflexão sobre a prática pedagógica é vista como um elemento essencial na produção de conhecimento no contexto espaço/tempo. Essa reflexão é, de acordo com elas, concebida como um processo no qual a relação indissociável entre teoria e prática se torna evidente.

Os conhecimentos e saberes adquiridos por meio da experiência derivam das vivências

e se desenvolvem ao longo da vida profissional por meio da reflexão constante, do confronto com teorias e do diálogo coletivo (Romanowski, 2010; Bortoncello, et al.2023).

Nesta perspectiva, a socialização das práticas no coletivo e a colaboração entre os docentes desempenham um papel crucial, uma vez que a tomada de decisão se torna participativa, promovendo a construção de uma aprendizagem significativa (Sebold et al., 2017). Isso ocorre porque teoria e prática, conhecimento e ação se entrelaçam de forma inseparável na formação, e as concepções e habilidades operacionais também são indissociáveis no trabalho realizado em sala de aula (Souza, 2016).

Na formação continuada, é possível articular novos saberes com o contexto em sala de aula, promovendo a reflexão sobre os referenciais teóricos e práticas contemporâneas (Souza, 2016). Além disso, a autora menciona que a formação contínua valoriza a necessidade de supervisão, acompanhamento e avaliação de docentes mais experientes, contribuindo para dar um significado mais amplo ao trabalho docente, indo além do ato de ministrar aulas.

Conforme Nóvoa (1999, p. 38), "o desenvolvimento de uma carreira é, portanto, um processo contínuo e não uma série de eventos". Além disso, não segue um curso definido, mas sim evolui e está sujeito a mudanças constantes (Huberman, 1999).

Segundo o último autor, durante o processo de evolução profissional docente, o docente passa por diversas etapas e ciclos que se verificam ao início da carreira. A exploração, uma opção provisória em que envolve uma "investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis" (Huberman, 1999, p.37).

Segundo o referido autor, a etapa da exploração é importante na vida do docente, pois, se for positiva, avança-se para a etapa seguinte, a estabilização da carreira docente. Nesse estágio, o docente decide fazer um comprometimento definitivo com a profissão, sentindo-se parte integrante de um corpo profissional. Ele alcança um nível de independência, com um sentimento de competência pedagógica crescente, eliminando outras possibilidades e optando por seguir sua carreira docente, escolhendo, assim, sua identidade profissional.

Após a fase de estabilização profissional, conforme o autor, o docente entra na fase de diversificação, na qual experimenta diferentes abordagens, materiais didáticos e métodos de avaliação. Nesse estágio, o docente lida com a diversidade de alunos e grupos de forma mais ampla e busca constantemente novos desafios (Nóvoa, 1999; Huberman, 1999).

Nessa linha de pensamento, no processo de desenvolvimento da carreira docente, Araújo e Chadwick (2001) afirmam que, com o passar do tempo, os docentes em início de carreira buscam aprofundar seu conhecimento em suas áreas de atuação. Isso resulta, segundo os autores, no desenvolvimento de sensibilidades para criar padrões de informação e habilidades

decorrentes de suas experiências, contribuindo para a construção contínua de sua identidade profissional, que está em constante evolução conforme o contexto em que estão inseridos.

Dessa forma, compreende-se que a aquisição de novos conhecimentos, provenientes de experiências que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional, é moldada pela natureza do ambiente em que o docente exerce sua atividade. Esse ambiente com ação colaborativa é importante no desenvolvimento da carreira docente.

Os docentes têm a capacidade de buscar estratégias que, de maneira colaborativa, permitam uma reflexão conjunta sobre as situações cotidianas e possíveis abordagens para mitigar as dificuldades (Bortoncello, Lima, Bolzan, 2023). Segundo as autoras, muitas soluções para os problemas podem estar intrinsecamente ligadas às próprias escolas, e os profissionais que nelas atuam têm o potencial de identificar estratégias para resolvê-los.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo se torna fundamental, visto que, segundo as referidas autoras, a colaboração no trabalho surge como uma oportunidade para a construção de conhecimento compartilhado, proporcionando aos docentes a chance de compartilhar experiências, dialogar e refletir sobre suas práticas. Isso os torna mais unidos e confiantes no exercício da profissão.

A abordagem colaborativa na formação continuada promove protagonismo e diálogo, podendo potencializar o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem nos contextos em que os docentes estão inseridos, conforme apontado por Bortoncello, Lima e Bolzan (2023).

Diante disso, é fato que cada docente carrega consigo conhecimentos pessoais e específicos que podem ser compartilhados durante a formação continuada, por meio de suas experiências. Nesse contexto, a aprendizagem se desenvolve através do compartilhamento de ideias, experiências, desafios e conquistas (Bortoncello; Lima; Bolzan, 2023).

Conforme Bortoncello, et al. (2023), um dos elementos que compõem a aprendizagem docente é a experiência, sendo que a construção do conhecimento do docente não se limita apenas à prática em sala de aula. A relação entre teoria e prática é indivisível, pois é por meio dessa interação que a reflexão é formada (Bortoncello, et al. 2023). A referida autora enfatiza que sem a reflexão sobre a prática, fundamentada na teoria, não ocorre aprendizagem; em vez disso, há apenas uma reprodução de ações.

Contudo, a experiência compartilhada é significativa na formação de aprendizagens quando é considerada e refletida dentro do contexto específico da pessoa que a recebe (Bortoncello, et al. 2023). Diante disso, segundo a linha de pensamento da autora, com o compartilhamento da experiência, o docente realizará uma nova elaboração da ideia apresentada, partindo de seus próprios conhecimentos e experiências, para então organizar seu

pensamento e ação renovados.

É crucial que, ao narrarem suas experiências, os profissionais direcionem seu olhar para suas práticas, engajando-se em um processo contínuo de reflexão sobre a interação entre teoria e prática, conforme abordado por Bortoncello, et al. (2023).

Sendo assim, a formação que enfatiza o compartilhamento de experiências pode representar um momento propício para a aprendizagem docente, integrando os relatos práticos com a teoria, fomentando, assim, a reflexão sobre essa inter-relação (Bortoncello, et al. 2023). Consequentemente, de acordo com a autora, o ambiente escolar que possibilita aprendizagens e a troca de ideias e experiências configura-se como um verdadeiro espaço formativo, onde os docentes mobilizam seus conhecimentos e refletem coletivamente, visando construir estratégias que as auxiliem nos desafios cotidianos.

Em contrapartida, os desafios intrínsecos à profissão tornam-se palpáveis, no entanto, cada educador empenha-se em superá-los ou atenuá-los, com o objetivo de aprimorar a qualidade e a eficácia do seu ensino.

Sob a perspectiva educacional, os docentes têm a capacidade de refletir sobre e externalizar seus conhecimentos prévios como parte integrante do processo de planejamento de atividades de aprendizagem (Cheng, 2019).

Nesse processo colaborativo de compartilhamento entre docentes, conforme destacado por Cheng (2019), envolve a combinação da compreensão conceitual dos docentes em relação ao conhecimento da disciplina com suas experiências anteriores relacionadas a esse conhecimento. A integração do conhecimento explícito, como indicado pelo autor, capacita os docentes a elaborar atividades de aprendizagem com o propósito de reduzir as dificuldades de aprendizado dos alunos, conforme abordado pelo autor.

Consequentemente, estabelecer ambientes de formação que incentivem o compartilhamento é de extrema importância para a construção da aprendizagem docente (Bortoncello, et al. 2023). Esses espaços formativos podem abranger desde oportunidades de formação continuada realizadas fora do ambiente escolar até aquelas ocorridas no próprio contexto das escolas, enfatiza a autora.

De acordo com Bortoncello et al. (2023), docentes ao compartilharem suas vivências, abrem espaço para expressar suas preocupações, discutem suas ideias e perspectivas, e ao terem a oportunidade de serem ouvidas e ouvirem suas colegas, as docentes podem colaborativamente construir novos conhecimentos com base no que já possuíam e refletir sobre as contribuições recebidas.

O docente atribui justificações às suas ações pedagógicas quando encontra significado em suas narrativas, nas interações estabelecidas, nas experiências cotidianas e na integração com os conhecimentos teóricos (Chitolina; Backes; Casagrande, 2021). Desse modo, a reflexão surge, segundo os autores, como meio para a conscientização acerca da construção do conhecimento.

Nesse contexto, conforme Bortoncello, et al. (2023), o conhecimento compartilhado é construído através da colaboração, na qual um docente auxilia o outro a refletir sobre sua própria prática, impactando positivamente em sua aprendizagem. Todavia, o docente emprega seu conhecimento pedagógico para fundamentar, explicar e reconstruir sua prática pedagógica (Chitolina; Backes; Casagrande, 2021).

Portanto, em um ambiente onde o trabalho colaborativo e o compartilhamento do conhecimento são fundamentais para orientar as práticas e as experiências dos docentes, isso proporciona um ambiente que os motiva e os faz sentir-se mais seguros no desempenho de suas funções, de acordo com Bortoncello et al. (2023).

O compartilhamento e o ambiente colaborativo presentes nos contextos escolares e na formação continuada representam uma assistência significativa diante do cenário diversificado que os docentes têm enfrentado. O cenário contemporâneo tem se tornado mais complexo e diversificado, conforme indicado por Imbernón (2022). Este autor ressalta que a função profissional do docente já não se restringe apenas à transmissão ou à transformação de conhecimento acadêmico.

Os docentes agora enfrentam diversas funções dentro dos ambientes escolares, tais como motivar os alunos, combater a exclusão social, promover a participação, liderar grupos, estabelecer relações com estruturas sociais e comunidades, entre outras responsabilidades (Imbernón, 2022). Conforme o autor mencionado, a formação e o docente desempenham um papel mais ativo no planejamento e na reformulação de estratégias e programas educacionais, visando educar os alunos para a vida.

Assim sendo, o procedimento de formação continuada é de extrema importância para os docentes, independentemente do estágio profissional em que se encontram. No entanto, as estratégias são ajustadas e estruturadas de acordo com o contexto em que estão inseridos, como é o caso, por exemplo, na área da educação especial, tema esse que será brevemente abordado a seguir.

2.2.1.2 Formação continuada na Educação Especial

Uma análise concisa da formação continuada emerge como pertinente no contexto atual de nossas salas de aula, caracterizado pela diversidade de perfis de alunos. Políticas públicas têm sido implementadas com o propósito de atender a todos os estudantes.

Após a promulgação da Declaração de Salamanca ⁵(Brasil, 1994), da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de nº9.394/96, artigo 59 ⁶, Resolução CNE/CEB nº 02/2001⁷ voltada Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a mais recente, a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, onde institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, alcançando público alvo da Educação Especial.

Antes de abordarmos a temática da formação continuada, é fundamental compreender quem são os estudantes categorizados como especiais. De acordo com a Resolução mais atual, a CNE/CEB nº 05/2009⁸, no art. 4º descreve os estudantes com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009, p.1).

Na resolução em questão, no art. 12º diz: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p.3). Diante disso, a busca por conhecimento e formação tornou-se essencial, considerando que a presença da educação especial é uma realidade em qualquer contexto no qual o docente esteja inserido.

⁵ **Declaração Salamanca:** documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

⁶ **Bases da Educação Nacional de nº9.394/96.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf.

⁷ **Resolução CNE/CEB nº 02/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

⁸ **Resolução CNE/CEB nº 05/2009.** Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

As leis enfatizam que os alunos do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) devem possuir o direito a um currículo adaptado, cujo enfoque está na maximização da capacidade do aluno, utilizando métodos e recursos diferenciados.

Diante disso, afirma-se ousadamente que a formação nesses contextos se torna algo desafiador e de grande importância para o efetivo desenvolvimento no ensino e práticas pedagógicas (Bulcão; Silva; Alves, 2022), dada a diversidade e complexidade inerentes a essa modalidade educacional.

Ao analisar as responsabilidades do docente no atendimento da educação especial, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no artigo 18º, visto se tratar da educação básica, encontram-se descritas no quadro 16:

Quadro 16: Atribuições do docente do atendimento na educação especial.

PROFESSORES CAPACITADOS EM CLASSES COMUNS	PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que: - Comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior; - Foram incluídos conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:	Aqueles que desenvolveram competências para: - Identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas. - Trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;	
II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;	
III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;	
IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado no art.18º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001.

O quadro 16 demonstra as atribuições exigidas por lei, para o atendimento de alunos especiais. Refletir sobre a formação que auxilia os docentes nessa atuação implica considerar um processo formativo alinhado às necessidades tanto do educador quanto do aluno. Diante disso, a efetiva inclusão de alunos depende intrinsecamente da atuação do docente (Lima, 2023).

Nesse contexto, segundo a autora, observa-se que o êxito nas atividades conduzidas pelos docentes está intimamente relacionado às condições de trabalho a que estão expostos. Neste sentido, as competências pedagógicas, habilidades e estratégias metodológicas adotadas

pelos docentes resultam de sua formação inicial e continuada, exercendo uma influência substancial nesse processo (Lima, 2023).

Dessa forma, de acordo com Vanini (2023), torna-se imperativo promover a atualização da formação continuada, considerando as demandas apresentadas pelos docentes, uma vez que estas têm consciência de suas limitações e da realidade cotidiana vivenciada no ambiente profissional.

Conforme afirmado por Lima (2023), contemplar o propósito da inclusão implica direcionar a atenção aos alunos do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e reconhecê-los como indivíduos que contribuem e se integram à sociedade.

Assim sendo, o docente necessita possuir um conhecimento aprofundado em sua área de atuação e manter uma constante atualização acadêmica. Lima (2023) destaca que, ao ingressar na escola, o educador pode se deparar com alunos que apresentam diversas necessidades educacionais, demandando dele um conhecimento que esteja alinhado às especificidades desses estudantes.

Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva é caracterizada pela pluralidade e democracia, possibilitando a participação de todos no processo de aprendizagem (Vanini, 2023). Além disso, segundo a autora, ela promove a construção do conhecimento tanto de maneira individual quanto coletiva, abrangendo todos os alunos.

Segundo De Jesus Bulcão, Da Sila e Alves (2022), ao abordar a formação no contexto da educação especial, é imperativo que os docentes adotem uma perspectiva que credite à criança o devido reconhecimento, valorizando seu potencial. Mais do que estudar especificidades, como deficiências, transtornos e/ou outras condições, é essencial olhar nos olhos da criança, observar seu comportamento, características, particularidades e desejos, conforme abordado pelas autoras.

Nesse sentido, é fundamental conceder-lhe uma "voz" e reconhecê-la como uma pessoa, uma criança (Bulcão; Silva; Alves, 2022). Além do mais “a participação do corpo docente tem influência direta no relacionamento entre os alunos e na aprendizagem de cada um” (Vanini, 2023, p.329).

Tal cenário permite compreender a relevância da formação continuada no âmbito escolar, conduzindo a formação sob a realidade docente. Uma vez que os docentes enfrentam obstáculos ao assumir suas funções e necessitam de apoio abrangente para lidar com diversas situações do cotidiano (Vanini, 2023).

Além disso, é crucial que estejam preparadas para atender às necessidades especiais de seus educandos (Vanini, 2023), por meio da busca por novas concepções, práticas e

metodologias, busca-se promover mudanças positivas e significativas que atendam a todos os alunos de maneira equitativa (Bulcão; Silva; Alves, 2022).

Independente do contexto em que o docente esteja inserido, regular ou especial, a formação proporcionará uma articulação de novos saberes. Diante disso, a formação continuada propicia ampliação de conhecimento, aprimoramento de capacidades e, adicionalmente, confere maior segurança ao assumir a responsabilidade por uma sala de aula (Bulcão; Silva, Alves, 2022).

Conforme mencionado por Bortoncello, et al. (2023), o desenvolvimento humano se desenrola por meio de ações mediadas, em que cada indivíduo, ao interagir com outros e por meio de instrumentos e signos, desenvolve capacidades para a resolução de problemas.

Uma observação destacada por Vanini (2023) é a amplificação da atuação de cada profissional em suas particularidades, promovendo uma abordagem colaborativa que supere a fragmentação dos saberes e práticas nas distintas instâncias do atendimento, visando adequação de métodos, materiais e conteúdo no campo pedagógico.

Diante desse contexto, torna-se evidente a importância de promover ações conjuntas entre profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação para apoiar o trabalho das unidades de ensino (Silva; Molero; Romam, 2016).

Essa interação e mediação possuem o potencial de promover aprendizagens docentes, possibilitando uma compreensão específica das dificuldades do aluno ao trabalhar com o aprendizado, constituindo momentos de formação e aquisição de novos conhecimentos. Desta forma, o aprendizado emerge como o elemento central que perpassa toda a trajetória profissional do docente. Sendo assim, abordaremos a seguir o aprendizado docente.

2.2.2 Aprendizagem docente

No âmbito das organizações educacionais, o conhecimento e a aprendizagem dos docentes são temas de grande importância. A trajetória profissional docente é influenciada por diversos elementos, incluindo o contexto social, econômico, político e cultural no qual exercem sua profissão, bem como os fatores de espaço e tempo (Marcelo; Pryjma, 2013).

Reafirma-se, portanto, a importância de direcionar investimentos para programas de capacitação que atendam às especificidades dos estilos de aprendizagem dos educadores, levando em consideração suas narrativas individuais (Leite; Silva; Lencastre, 2023).

O estilo de aprendizagem refere-se, segundo os autores, à abordagem única que cada docente adota para assimilar novos conhecimentos, resultante de suas preferências quanto a metodologias, ferramentas tecnológicas digitais ou analógicas, interações com colegas e

estratégias pedagógicas específicas.

A aprendizagem docente abrange o conjunto de conhecimentos adquiridos por docentes ao longo de suas carreiras, estando intimamente relacionada às experiências vivenciadas e ao contexto histórico e social em que atuam, conforme destacado por Bortoncello et al. (2023).

Conforme as observações de Leite, Silva e Lencastre (2023), a identificação e análise dos estilos de aprendizagem se apresentam como indicadores que podem ser valiosos para as instituições educacionais e os educadores ajustarem os planejamentos pedagógicos de acordo com as características individuais dos alunos em processos de formação inicial ou contínua.

Nesse contexto, a antecipada identificação dos estilos de aprendizagem dos docentes em formação proporcionou aos responsáveis pelo planejamento uma visão abrangente da diversidade presente na sala de aula, permitindo a elaboração de estratégias de aprendizagem mais personalizadas para os participantes (Leite; Silva; Lencastre, 2023).

Seguindo a perspectiva da autora mencionada, as escolas se transformam em espaços em que o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira constante, não apenas para os alunos, mas também para os docentes. Além disso, esses ambientes se caracterizam primordialmente pela colaboração, compartilhamento, solidariedade e acolhimento mútuo (Bortoncello, et al. 2023). Portanto, como ocorre a aprendizagem docente?

Nóvoa (2022, in Carvalho, Souza, Silva) traz uma reflexão ao definir a especificidade da formação profissional docente citando Lee Shulman. De acordo com Shulman, ao delinear os contornos da pedagogia inerente a cada profissão, é destacada a síntese de três modalidades de aprendizado: “uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética. As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade” (p.28).

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

Dessa forma, a profissionalização no campo docente demanda uma formação apropriada, capaz de atender às demandas específicas das escolas e dos alunos (Leite; Silva; Lencastre, 2023). Sendo assim, os autores afirmam que é importante avançar com programas de formação dinâmicos, que estejam em constante evolução, facilitando a integração e

aproximação entre as diversas realidades enfrentadas pelos docentes.

Nesse sentido, as autoras Barroso e David (2022), sustentam que a atividade docente é uma prática social complexa que engloba atitudes, expectativas, perspectivas individuais, habilidades e conhecimentos que se entrelaçam com as histórias singulares dos docentes. Em outras palavras, isso implica que o trabalho do docente é um processo contínuo de aprendizado e evolução.

Quando se enxerga o docente como um 'operário do conhecimento', alguém que projeta ambientes de aprendizagem e é capaz de atuar em diferentes contextos de produção do conhecimento, torna-se evidente a necessidade de uma mudança de paradigma, indo do aprendizado isolado para o aprendizado colaborativo com seus pares (Garcia, 2009, p. 111-112).

Garcia e Alcaide (2012) destacam que os docentes no início de suas carreiras devem possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, juntamente com a capacidade de reflexão, avaliação e aprendizado contínuo em relação ao seu ensino, a fim de melhorar constantemente como educadores.

Docentes são aprendizes quando têm conhecimentos limitados em uma nova área e, ao mesmo tempo, espera-se que sejam especialistas tanto em suas disciplinas quanto em métodos de ensino (Araújo, Chadwick, 2001).

Nessa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem docente se torna um conceito relativo, uma vez que cada docente carrega consigo uma bagagem única de conhecimentos que influencia suas ações e tomadas de decisão diante dos desafios educacionais.

Dessa forma, a reflexão se torna um elemento essencial na aprendizagem docente. Conforme observado por Barroso e David (2022), quando os docentes incorporam processos contínuos de reflexão em sua prática, isso resulta em uma nova perspectiva sobre questões específicas.

Conforme as autoras, elas são capazes de reconhecer a possibilidade de erros, examinar as causas de diversas situações em sala de aula, investigar conflitos e desenvolver soluções. Além disso, essa reflexão constante promove o aperfeiçoamento de suas abordagens pedagógicas. Essa reflexão, de acordo com as referidas autoras, faz com que o docente se aproprie dos conhecimentos teóricos, indo além das demandas rotineiras e desenvolvendo uma prática pensada, refletida e transformada.

Sob a ótica do conhecimento organizacional, os profissionais que estão a mais tempo na carreira, “possuem visões gerais bem organizadas e desenvolvidas do que sabem”, onde supostamente refletem muito sobre seu trabalho uma vez que “internalizaram extensivamente

as relações entre as unidades de conhecimento”, sendo que podem explicar princípios e conseguem refletir em seu papel, explicando, esclarecendo e ensinando (Wiig, 1993, p.144).

Sob a perspectiva do conhecimento organizacional, que tem como objetivo a competitividade e a lucratividade, o conhecimento docente, no contexto educacional, difere desse enfoque. Ele não é abordado com ênfase na competitividade, mas sim como uma oportunidade de aprimorar a qualidade do ensino. Quando esse conhecimento é adequadamente organizado e aplicado no momento apropriado, ele pode contribuir para a criação de novos saberes.

Ao considerar a qualidade de ensino, é fundamental que os docentes sejam capazes de atender às necessidades e expectativas atuais dos alunos. Conforme afirmam Araújo e Chadwick (2001), quando os alunos recebem atendimento que está alinhado com suas características individuais, isso pode resultar em melhorias significativas em seu desempenho. No entanto, no contexto docente, surgem algumas evidências relacionadas à aquisição de conhecimento por parte do docente, conforme mencionado por Imbernón (2022):

Quadro 17: Aquisição do conhecimento por parte do docente, segundo Imbernón.

Aquisição do Conhecimento	Características
O docente possui conhecimentos objetivos e subjetivos.	Perspectiva técnica e racional visa um docente com conhecimentos uniformes com um ensino nivelador, realidade essa que não faz mais parte da nossa atualidade. Um docente pode ter o mesmo conhecimento dos outros, porém não consiga compartilhar por problemas de atitude. É necessário se pensar numa formação na perspectiva do trabalhar as atitudes.
A aquisição de conhecimentos é um processo amplo e não linear.	Um docente não muda da noite para o dia. Existe um processo na aquisição do conhecimento, onde se deve ocorrer de uma maneira interativa, meditando sobre situações práticas reais.
A aquisição do conhecimento está ligada à prática profissional condicionada pela organização da instituição educacional em que está inserido.	Importância do desenvolvimento de uma formação na instituição, visto que a prática educativa é tanto pessoal quanto contextual, com situações reais diante do contexto da escola.
A aquisição do conhecimento é um processo complexo, adaptativo e experimental.	Cada um tem uma maneira de aprender e um estilo cognitivo de processar a informação. Formação necessita ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do docente. Quanto maior a sua capacidade de adaptação mais fácil será para colocar em prática em sala de aula. Proporcionar o desenvolvimento de prática reflexiva competente.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Imbernón (2022)

Na perspectiva apresentada, o engajamento dos docentes é primordial no processo de aprendizagem durante a formação. Geralmente, o engajamento é compreendido como abrangendo dimensões comportamentais, afetivas e cognitivas, de acordo com estudos de Fredricks et al. (2004) e Nkomo, Daniel e Butson (2021). O engajamento comportamental abrange elementos como participação ativa, esforço dedicado, atenção e envolvimento, todos os quais são fatores importantes que influenciam os resultados da aprendizagem.

O engajamento emocional envolve as reações emocionais, tanto positivas quanto negativas, em relação aos outros, um senso de pertencimento e identificação, todos os quais influenciam a motivação intrínseca para realizar o trabalho (Fredricks et al., 2004). Além disso, o engajamento cognitivo, para os estudiosos, diz respeito ao uso da aprendizagem autorregulada, demonstrando pensamento crítico e o esforço necessário para compreender e dominar habilidades.

Diante disso, percebe-se que o engajamento cognitivo está intrinsecamente relacionado à motivação, sendo a motivação um fator que se manifesta no engajamento (Reschly; Christenson, 2012). Além da aquisição de conhecimento por parte dos docentes e do engajamento, é importante destacar que os docentes formam um grupo diversificado.

O termo "ser professor" implica a ideia de uma classe, grupo ou corpo docente que aparenta ser homogêneo, no entanto, é importante ressaltar que essa homogeneidade não existe, pois os docentes são, na verdade, um grupo heterogêneo devido às diferenças individuais (Formosinho; Ferreira, 2009).

Conforme os autores mencionados, as diferenças que se manifestam na função docente são diversas e abrangem vários aspectos, demonstrando a diversidade na atuação dos docentes. Essas diferenças incluem seus estilos e métodos de ensino, níveis de ensino em que atuam, disciplinas que lecionam, base científica em que se apoiam, modalidades de organização do processo de ensino, situação profissional (efetivo, contrato, etc.), habilidades acadêmicas, tempo de serviço, posição na carreira, localização, contexto e dimensão da escola, entre outros (Formosinho; Ferreira, 2009).

Portanto, para efetivar transformações significativas no âmbito da formação de docentes, é imperativo que esses profissionais demonstrem engajamento, capacitando-se com os conhecimentos essenciais à sua prática profissional (Leite; Silva; Lencastre, 2023). Dessa maneira, segundo os autores, os docentes poderão assumir um papel mais proativo e autônomo em sua ação educativa.

No cenário delineado, os docentes almejam ampliar seu repertório de conhecimentos, manter-se atualizados e promover a criação de novos saberes, o que contribui para um processo

contínuo de aprendizado. Essa busca pela melhoria profissional é predominantemente realizada por meio da formação continuada.

Com o intuito de atingir tal propósito, torna-se indispensável que as instituições de ensino, as equipes pedagógicas e os responsáveis pela formação dos profissionais docentes dediquem esforços à compreensão antecipada desses educadores (Leite; Silva; Lencastre, 2023). Esse enfoque busca criar, segundo os autores, um ambiente propício ao aprendizado, identificando elementos que possam fortalecer suas habilidades e reduzindo lacunas que possam prejudicar seu desempenho.

Portanto, cabe ao docente aproveitar as oportunidades de formação que atendam não apenas às suas necessidades, objetivos e perspectivas de ensino, mas também considerar-se como o protagonista do seu desenvolvimento profissional (Pinheiro, Serrazina, Silva, 2019).

Nesse contexto, as iniciativas formativas destinadas aos profissionais docentes devem ser concebidas levando em consideração as dimensões pessoais, sociais e profissionais dos docentes, segundo abordado por Leite, Silva e Lencastre (2023). Nessa linha de pensamento dos autores, isso visa proporcionar um ambiente onde se sintam valorizados e reconhecidos, promovendo a sensibilização para ouvir atentamente quando expressarem suas experiências, fragilidades e desafios.

Diante disso, entende-se que a incessante busca por conhecimento, em resposta aos desafios e necessidades intrínsecos à carreira docente, juntamente com os métodos de aquisição desse conhecimento e o nível de envolvimento, desempenha uma influência significativa na abordagem que os docentes adotam no processo de ensino.

Isso acontece porque os docentes estão em constante desenvolvimento, progressivamente acumulando "saberes específicos" ao longo de suas trajetórias profissionais, que se somam aos conhecimentos pessoais não formalizados pela ciência, e, quando combinados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar sua identidade docente (Barroso; David, 2022).

Logo, quando o professor desenvolve sua prática baseada em processos contínuos de reflexão, aprende a ouvir e respeitar as diferentes perspectivas de uma determinada questão. Como também, quando analisa as alternativas que estão disponíveis naquele contexto consegue enxergar as probabilidades de erro, examina as causas para o acontecimento de diversas situações em sala de aula, investiga os conflitos e obtém várias soluções para o mesmo, além de aperfeiçoar o que já acontece (Barroso; David, 2022, p.7).

Nesse contexto, as referidas autoras afirmam que, a maneira como os docentes percorrem suas trajetórias formativas ao longo de suas carreiras têm um impacto direto na forma

como organizam, interagem, desenvolvem, gerenciam e conduzem os processos de ensino e aprendizagem.

Esse processo coletivo auxilia os docentes na formação de seus valores e abordagens em relação à carreira. Como resultado, a maneira como eles se desenvolvem como educadores e suas atitudes em relação às mudanças na educação contribuem para a formação de sua identidade profissional. Este tema será explorado mais detalhadamente no encerramento do referencial teórico.

2.2.3 Identidade profissional docente

A identidade profissional, definida por Beijaard, Meijer e Verloop (2004), é baseada na percepção dos docentes em relação aos seus papéis, qualidades e características específicas relevantes para a sua profissão.

Ela está intrinsecamente ligada às percepções que os docentes têm de si mesmos no contexto em que atuam (Souza, 2016). Essa identidade, segundo a referida autora, é uma construção contínua que evolui e se transforma ao longo de toda a carreira docente, sendo influenciada por diversos fatores, incluindo interações com outras pessoas, regulamentações, reformas curriculares e o ambiente escolar.

Conforme afirmado por Silva (2023), essa identidade docente tem sua construção iniciada desde que o indivíduo ingressa na escola como estudante pela primeira vez. Segundo a autora, ao longo de vários anos, durante os quais observa o perfil de seus docentes, ele incorpora em si uma imagem e uma visão do que significa ser um docente.

Posteriormente, o indivíduo adquire a aprendizagem de ser docente durante a formação, que pode ocorrer tanto no nível médio, no curso de Formação de Docentes, quanto na universidade. Além disso, esse processo de aprendizado continua a se desenvolver à medida que se acumula experiência como docente (Silva, 2023; Novacowski; Vieira, 2022).

Dessa maneira, Silva (2023) diz que a construção da identidade docente ocorre de maneira concomitante à construção da identidade como ser humano e social, uma vez que englobam um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que caracterizam a especificidade de ser um docente.

Toda “essa construção ocorre antes dá/na formação inicial e segue por um contínuo, no decorrer do desenvolvimento pessoal e profissional do professor” (Novacowski; Vieira, 2022, p.26), sendo moldada por experiências que se desenvolvem ao longo do processo de formação e da carreira profissional (Novacowski; Vieira, 2022; Cortesão, 2012).

Nessa mesma linha de pensamento, Barroso e David (2022) afirmam que a identidade docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente são construídas por meio de suas vivências ao longo dos anos de escolarização, pela formação inicial e continuada e também pelo compartilhamento de experiências com os colegas de profissão.

Os docentes em formação trilharam diferentes caminhos de aprendizado e desenvolvimento, todos com o objetivo de construir com sucesso a sua identidade profissional, sendo esse processo, desafiador e muitas vezes doloroso, conforme abordado pelas autoras.

Logo após a conclusão da formação inicial, os docentes iniciam a construção de vários elementos que compõem a sua identidade profissional, incluindo a postura profissional e o desenvolvimento do sentimento de ser docente. Essa jornada não acontece de uma só vez, mas se estende ao longo de toda a sua carreira (Barroso, David, 2022).

O processo de ingresso na profissão docente, conforme destacado por Pimenta (2019), é marcado pela necessidade de integrar aprendizados práticos com a teoria, uma vez que essa integração é crucial para o efetivo desenvolvimento da ação pedagógica.

De acordo com a perspectiva apresentada, a carreira docente é caracterizada por um desenvolvimento contínuo, centrado na aprendizagem por meio das interações diárias com alunos e outros profissionais do ensino, sendo pessoal e coletiva (Barroso; David, 2022; Nóvoa, 2022. In Carvalho, Soares, Costa).

Diante disso, a ideia que se tem é que a identidade não envolve apenas uma capacidade ou atributo fixo de uma pessoa, mas está intrinsecamente ligada a relacionamentos (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004), ou seja, a identidade é percebida como um processo contínuo de construção social de um indivíduo que se encontra situado historicamente (Novacowski; Vieira, 2022; Iza et. al., 2014).

Essa dinâmica profissional necessita ser continuamente compreendida, especialmente no período inicial em que se está assumindo as responsabilidades no ensino, conforme abordado por Novacowski e Vieira (2022).

Os referidos autores apontam que, o docente é encarregado de diversas responsabilidades, e no que se refere à integração desses docentes iniciantes no ambiente escolar, nem sempre é um processo motivador. Inicialmente, é necessário conquistar o respeito e a confiança dos colegas de trabalho, assim como dos alunos e pais (Novacowski; Vieira, 2022; Iza et. al., 2014).

Diante disso, é fundamental o diálogo contínuo entre docentes, a fim de consolidar ou aprender novos saberes que emergem da prática pedagógica (Barroso; David, 2022). Essa interação dialógica, segundo as autoras, também contribui para a afirmação de valores inerentes

à profissão docente.

Segundo as autoras, “é por meio do exercício de suas funções e na prática de sua profissão que os docentes desenvolvem os saberes baseados em seu trabalho cotidiano” (p.7). No entanto, é na articulação entre teoria e prática que permite ao docente construir novos sentidos e transformar sua postura docente (Barroso; David, 2022).

Nessa linha de pensamento, a identidade profissional estende-se não apenas à influência das concepções e expectativas externas, incluindo padrões e imagens amplamente aceitas na sociedade sobre o saber e fazer de um docente, mas também ao que os próprios docentes consideram importantes em seu desempenho e vida profissional com base em suas experiências na prática e seus conhecimentos prévios pessoais (Tickle, 2000).

Na pesquisa sobre a formação da identidade profissional de um docente iniciante de ciências conduzida por Volkmann e Anderson (1998), apesar de ter sido realizada há anos, são apresentados pontos que permanecem válidos nos dias de hoje.

Além disso, a pesquisa aborda desafios e dilemas relevantes enfrentados pelos docentes no início de suas carreiras, destacando a importância contínua deste tópico. Os autores descreveram três desafios que uma docente iniciante enfrentou no início de sua carreira docente, a saber:

- (1) sentir-se como uma aluna enquanto era esperado que agisse como uma docente;
- (2) desejar cuidar dos alunos enquanto era esperado que fosse mais firme;
- (3) sentir-se incompetente em seu conhecimento específico enquanto era esperado que se comportasse como uma especialista (Volkmann; Anderson, 1998).

Dentre os dilemas, destaca-se o terceiro ponto, pelo qual os autores trazem uma reflexão sobre a imagem de ensino e o conflito de uma suposta expectativa de domínio e comportamento que faz um docente ser profissional.

Neste contexto, é pertinente a abordagem de Wiig (1993) que enfatiza no âmbito organizacional, que um profissional pode ter conhecimento em uma área com diferentes profundidades e, no entanto, automatizá-las e imprimi-las em graus diferentes.

O referido autor explica que quando dois especialistas trabalham na mesma área pelo mesmo número de anos, eles lidam com casos distintos e vivenciam diferentes situações. Cada um deles possui subáreas de especialização diferentes e não internaliza exatamente as mesmas áreas de conhecimento na mesma medida. Ao invés disso, desenvolvem associações únicas, têm casos de referência distintos e, devido às suas diferentes origens e experiências iniciais, possuem perspectivas de mundo distintas (Wiig, 1993, p.143-144).

Dessa forma, como resultado de todas essas variações, as pessoas agem de maneira

diversa, manifestando comportamentos variados com base no que sabem (Wiig, 1993). No contexto, compreende-se que o "eu profissional" é singular e se forma gradualmente ao longo do tempo (Wiig, 1993).

Transpondo essa abordagem para a área da educação, esse conceito envolve um processo contínuo de desenvolvimento profissional docente, que se desenrola ao longo de vários anos e culmina no estabelecimento da identidade do docente e na sua integração efetiva dentro do contexto de uma instituição educacional (Garcia; Alcaide, 2012).

Percebe-se que a identidade profissional é construída a partir das experiências pessoais de cada indivíduo, incorporando o conhecimento adquirido através de um processo de aprendizado que é tanto individual quanto coletivo (Cheng, 2019). A aprendizagem se configura como um percurso que requer a interação com os outros. Cavaco (1999) enfatiza que a identidade profissional é forjada através da interação com o ambiente de trabalho, moldada pelas normas e representações que integram a estrutura organizacional.

A formação continuada emerge como um elemento crucial no processo de construção e ressignificação da identidade docente, proporcionando uma maior visibilidade ao docente enquanto profissional. Este caminho se direciona para a valorização, melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e o reconhecimento social, conforme destacado por Silva (2023).

Diante disso, segundo Garcia e Alcaide (2012), a formação continuada torna-se uma ferramenta que permite ao docente iniciante consolidar a relação entre teoria e prática. Já ao docente mais experiente, apesar de ter adquirido diversas experiências e desenvolvido conhecimentos mais sólidos ao longo da vida profissional, o autor enfatiza que, a formação continuada auxilia a manter-se atento aos processos de observação, identificação e resolução de problemas com maior facilidade.

Assim, para os autores, a formação continuada permite ao docente reciclar, avaliar, redirecionar suas experiências e estar atualizado com os novos estudos, avanços e teorias de aprendizagem. Diante disso, a formação continuada é um momento fundamental para a reflexão sobre a prática pedagógica, pois é ao pensar criticamente sobre a prática realizada ontem e hoje que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996; Lemos, 2023).

Nesse contexto, a formação da identidade docente emerge como um processo complexo, desenvolvendo-se à medida que o docente vivencia a profissão, interagindo com os conhecimentos teóricos e práticas durante seu desenvolvimento profissional (Novacowski; Vieira, 2022).

Sendo assim, Barroso e David (2022) enfatizam que, é essencial que os docentes em início de carreira acompanhem e observem as aulas ministradas por seus colegas mais

experientes, e reciprocamente, com o objetivo de contribuir para a reflexão e análise de questões ligadas ao trabalho pedagógico. Segundo as autoras, essa colaboração busca aprimorar o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Todo esse processo contribui para a construção da identidade profissional dos docentes. Conforme destacado pelas autoras mencionadas, é igualmente essencial que haja um diálogo contínuo entre os docentes, permitindo a consolidação de seus conhecimentos e a aquisição de novos saberes emergentes da prática pedagógica.

Essa interação dialógica contribui significativamente para a afirmação dos valores intrínsecos à profissão docente, resultando na construção de novos significados e na transformação da postura docente (Barroso; David, 2022).

[...] A valorização do professor e a formação desse profissional proporcionam uma arma forte para a sociedade, pois ela é umas das principais fontes da sociedade que fará pessoas mais sábias e capazes de desvendar o mundo com mais êxito (Costa et al, 2020, p. 12).

Assim, as características individuais, a busca e o compartilhamento do conhecimento por parte dos docentes desempenham um papel fundamental na formação da identidade profissional.

Considerando a proposta de implementar um programa de mentoria entre pares na formação continuada, a carreira docente se transforma em um processo de aprendizado menos solitário, resultando no aprimoramento do desenvolvimento profissional. Além disso, ao se tornar um colaborador do aprendizado de outros docentes, esse processo também contribui para uma melhoria do ensino oferecido aos alunos.

3.0 METODOLOGIA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, a metodologia adotada, em termos da sua **natureza aplicada**. Em pesquisa prévia sobre o assunto percebeu-se que há quantidade reduzida de estudos que abordam o uso de mentoria entre pares na formação de docentes no contexto brasileiro.

A escolha da abordagem se deve ao desejo de aprofundar o tema no campo educacional, portanto, optou-se pela **abordagem qualitativa**, cuja definição, de acordo com Gibbs (2009) afirma que 'os dados qualitativos são essencialmente significativos e, além disso, apresentam grande diversidade'.

Esse tipo de pesquisa permite a identificação de características recorrentes e visa a abordagem do mundo e, em alguns casos, a explicação de fenômenos por meio de uma investigação detalhada da forma como as pessoas estruturam o mundo ao seu redor. Os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados (Gibbs, 2009, p. 9).

A pesquisa apresenta objetivos metodológicos **descritivos e exploratórios**. A abordagem **descritiva** se justifica pelo seu foco na análise de um grupo de docentes e pela coleta de opiniões de docentes iniciantes e experientes em relação aos desafios e dificuldades enfrentados na profissão e diante de contexto da sala de aula.

Em se tratando de definição, Gil (2002) define a pesquisa descritiva como aquela que visa estudar as particularidades de um grupo, levantando opiniões, um aspecto relevante para organizações educacionais, que é a área de foco deste estudo, e que faz uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como entrevistas e observação.

Por outro lado, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.102) descrevem a Pesquisa Descritiva como aquela composta por estudos que “buscam especificar propriedades, características e traços importantes de qualquer fenômeno analisado”.

A pesquisa também se classifica como **exploratória**, conforme a definição de Gil (2002), uma vez que visou aprimorar as ideias relacionadas ao tema. Para alcançar seus objetivos, a pesquisa seguiu as etapas descritas pelo autor, que incluem o levantamento bibliográfico, entrevistas com profissionais da educação para coletar suas experiências práticas

relacionadas ao problema e a subsequente análise desses relatos para uma melhor compreensão. Em resumo, a metodologia desta pesquisa foi estruturada de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 18: Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.

Pesquisa	Procedimentos
Natureza	Aplicada.
Abordagem	Qualitativa.
Objetivos	Descritivos e Exploratórios.
Métodos	Revisão de Literatura Narrativa e Integrativa Estudo de Caso.
Coleta de dados	Entrevista semiestruturada. Observação Participante com registro em diário de bordo.
Análise de dados	Análise de conteúdo e estatística descritiva com medida de tendência central mediana.

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Os métodos e procedimentos técnicos foram definidos de acordo com os objetivos estabelecidos. Para conduzir a pesquisa, utilizou-se uma abordagem que incluiu uma Revisão de Literatura e um Estudo de Caso. No entanto, a revisão de literatura foi realizada em duas etapas, como Gil (2002, p. 44) descreve, sendo desenvolvida com base em material já elaborado, composto principalmente por livros e artigos científicos. A finalidade dessa etapa era estabelecer uma base teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Gil (2002), um estudo de caso é definido como uma investigação profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, permitindo um conhecimento amplo e detalhado (p. 54). Pesquisas qualitativas, por sua vez, consideram o contexto e os casos para compreender uma questão em estudo, frequentemente se baseando em estudos de caso (Gibbs, 2009).

Portanto, para a realização do Estudo de Caso, optamos por escolher uma organização educacional e selecionamos uma das unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no estado do Paraná.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Os métodos, instrumentos e técnicas de coleta de dados estão detalhados no quadro a seguir:

Quadro 19: Métodos e instrumentos ou técnicas de coletas de dados.

Objetivos Específicos (OE)	Métodos	Técnica de Coleta de dados
01: Buscar na literatura, materiais sobre: Conhecimento e Gestão do Conhecimento Formação inicial e continuada de docentes Compartilhamento do conhecimento Mentoria entre pares.	Revisão de literatura	Revisão Narrativa. Revisão integrativa.
02: Conhecer o funcionamento da formação continuada para professores do ensino fundamental I.	Estudo de caso	Entrevista semiestruturada individual. Observação participante na formação continuada.
03: Diagnosticar dificuldades que os docentes iniciantes passam no processo de ensino escolar no ensino fundamental I.	Estudo de caso	Entrevista semiestruturada individual.
04: Reconhecer o conhecimento de docentes experientes bem como a disponibilidade dos mesmos para auxiliarem docentes iniciantes.	Estudo de caso	Entrevista semiestruturada individual.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

3.2.1 Revisão de Literatura

A revisão de literatura foi essencial para fundamentação teórica nesta pesquisa. Para atender o OE 01, optou-se por dividi-la em duas categorias distintas: 1. Revisão narrativa, 2. Revisão integrativa.

1. Revisão de literatura Narrativa: de acordo com Cordeiro (2007), a revisão de literatura narrativa é caracterizada por abordar temas mais abertos, não requerendo um roteiro rígido. Nesse tipo de revisão, a busca das fontes não é predefinida, e muitas vezes é considerada uma das melhores maneiras de iniciar um estudo, uma vez que permite a identificação de semelhanças e diferenças nos artigos encontrados, fornecendo informações amplas (Souza, *et al.* 2017).

Portanto, a Revisão de Literatura Narrativa teve como propósito buscar na literatura material relacionado aos temas de formação inicial e continuada de docentes, compartilhamento do conhecimento e mentoria entre pares.

O objetivo dessa etapa foi introduzir e obter clareza sobre uma série de conceitos, incluindo Gestão do Conhecimento, conhecimento (organizacional, tácito e explícito), Modelo Espiral do Conhecimento, compartilhamento do conhecimento e suas práticas e ferramentas,

mentoria entre pares, Aprendizagem organizacional, Profissionalização docente (formação inicial e continuada) e Identidade profissional. Isso foi realizado por meio de uma leitura exploratória, sem a definição de critérios específicos, com o propósito de explorar o tema proposto, conforme recomendado por Gil (2002).

2. Revisão de literatura Integrativa: Na segunda etapa, após a leitura introdutória, conduziu-se uma Revisão Integrativa de Literatura para coletar dados mais específicos de bases de dados nacionais e internacionais.

A revisão integrativa da literatura é uma abordagem de pesquisa que visa a buscar, avaliar criticamente e sintetizar as evidências disponíveis relacionadas a um tópico investigado (Mendes et al, 2008). O resultado final dessa abordagem, segundo as autoras, é o estado atual do conhecimento sobre o tema de pesquisa, proporcionando *insights* para a implementação de intervenções eficazes na prestação de cuidados e na redução de custos.

Além disso, a revisão integrativa da literatura auxilia na identificação de lacunas e fragilidades no conhecimento existente, o que pode orientar o desenvolvimento de futuras investigações, conforme apresentado por Mendes et al. (2008). Essa revisão foi dividida em seis fases, conforme organizado no quadro a seguir.

Quadro 20: Fases da Revisão Integrativa.

Fase	Passos
1	Elaboração da pergunta norteadora, isto é, a definição do tema.
2	Busca ou amostragem na literatura, em síntese é a fase da busca em base de dados, estabelecimento de critérios (inclusão/exclusão).
3	Coleta de dados, voltado a definição das informações a serem extraídas e toda a categorização.
4	Análise crítica dos estudos incluídos", aqui contém a avaliação dos estudos a serem incluídos.
5	Discussão dos resultados, nessa fase acontece a interpretação dos resultados coletados.
6	Apresentação da revisão integrativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado Souza et al., 2010, p.104.

A revisão integrativa foi dedicada à definição dos critérios da pesquisa, o que envolveu a elaboração dos parâmetros de configuração do processo de pesquisa. Nesse contexto, essa fase foi subdividida em três etapas, cada uma com descritores de busca específicos:

1. “Mentoria entre pares” OR “*mentoring*”;
2. Compartilhamento do conhecimento docente;
3. Formação inicial e continuada.

As temáticas abordadas fazem parte do Objetivo 01, uma vez que o intuito foi reunir informações e conhecimentos atuais. Isso foi feito com o propósito de fundamentar um estudo significativo dos assuntos necessários, como mencionado por Souza et al. (2010).

A revisão foi organizada e categorizada por temas de busca. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: *Dimensions*, *Google Acadêmico* e *Scielo*, durante os meses de agosto e setembro de 2023.

Tabela 01: Resultados sobre Mentoria entre pares

Base de dados	Encontrados	Selecionados	Utilizados	Autores
<i>Google Acadêmico</i>	53.000	31	06	Santos; Sampaio (2020) Orland-Barak; Wang (2021) Muller; Klimaitis (2021) Maia; Brito; Rocha Neto (2022) Luiz; org. (2022) Pizzolato; Dierickx (2022)
<i>Scielo</i>	09	07	01	Flores; et al. (2022)
<i>Dimensions</i>	13.890	13	02	Nkomo; Daniel; Butson (2021) Parker; Xu; Chi (2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A revisão Integrativa do tema de **Mentoria entre pares** seguiu os seguintes critérios:

1. Descritor utilizado nas bases *Google* acadêmico e *Dimensions*: “Mentoria entre pares” OR “*mentoring*”;
2. Descritor utilizado na base *Scielo*: “Mentoria entre pares”;

Quanto à adoção de descritores distintos, essa escolha decorreu do fato de os resultados na *Scielo* se limitarem a apenas um artigo. Assim, neste conjunto de dados, optou-se pelo descritor “Mentoria entre pares”.

1. Período de busca: entre os anos 2021 a 2023.
2. Filtros: Ano de publicação 2021 a 2023, título e resumo.
3. Unidades de análise: Artigos e *e-books*.
4. Critérios de inclusão: Título.

5. Critérios de exclusão foram aplicados ao longo de toda a revisão integrativa em duas etapas distintas, a saber:

Etapa 1: Leitura inicial dos resumos e, em seguida, das introduções dos materiais coletados, por meio da técnica de leitura textual, conforme a abordagem de Severino (2007). Isso implicou em uma leitura atenta e corrida, sem buscar esgotar a compreensão do texto.

Etapa 2: Após essa primeira etapa de seleção, o corpo do material foi analisado usando a técnica de leitura temática, com o propósito de compreender o conteúdo global do texto, procurando 'ouvir' o autor e compreender a mensagem (Severino, 2007). Nessa fase, sublinhamos as ideias principais e partes relevantes do texto.

A organização e categorização do material coletado na pesquisa integrativa foram divididas em dois objetivos de busca. O primeiro objetivo concentrou-se no tema da Mentoria, com o propósito de identificar publicações que descrevem conceitos, tipos de mentorias e benefícios. A intenção era analisar como a mentoria tem sido utilizada e em que contexto ela pode ser desenvolvida, preferencialmente no contexto educacional.

A discussão e interpretação dos resultados coletados durante a primeira fase de busca e seleção resultaram na elaboração de um artigo intitulado "Programa de Mentoria: Conceito, Tipos e Benefícios," a ser publicado em momento oportuno.

O segundo objetivo consistiu na busca específica sobre o tema 'Mentoria entre Pares', com o intuito de encontrar publicações que descrevessem programas de mentoria entre pares já em funcionamento em contexto educacional, envolvendo o corpo docente ou a gestão escolar, bem como autores que demonstrem como implementar um programa de mentoria. O objetivo é reunir uma base teórica para a proposição de um programa de mentoria entre pares no presente estudo. Todo o material foi organizado em duas pastas virtuais no computador: 'Programas de Mentoria' e 'Mentoria entre Pares'.

Durante a revisão integrativa sobre este tema, encontramos algumas dificuldades, incluindo acesso restrito a materiais (não disponíveis gratuitamente), erros na abertura de documentos, duplicação de publicações nas bases de dados.

Outro aspecto de destaque percebido durante a revisão desse descritor foi o excesso de materiais nos domínios da saúde e do ensino superior. Contudo, não foram identificadas publicações que abordassem especificamente a mentoria entre docentes no contexto educacional brasileiro, especialmente no âmbito da Educação Básica, mais precisamente no Ensino Fundamental I.

Tabela 02: Resultados encontrados para compartilhamento do conhecimento docente.

Base de dados	Encontrados	Selecionados	Utilizados	Autores
Google Acadêmico	13.000	08	1	Barroso; David (2022)
Scielo	01	0	0	-----
Dimensions	98	08	1	Bortoncello; Lima; Bolzan (2023)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A revisão Integrativa do segundo tema, o **compartilhamento do conhecimento docente** seguiu os seguintes critérios:

1. Descritor: Compartilhamento do conhecimento docente;
2. Período de busca: entre os anos 2022 e 2023;
3. Filtros: Idioma Português, Título e ano de publicação 2022 e 2023;
4. Unidades de análises: Artigos;
5. Critérios de inclusão: Idioma Português, disponibilidade de texto integral, leitura do título e resumo;
6. Os critérios de exclusão foram aplicados através da leitura inicial das introduções, analisando se o tema estava de acordo com o título e, logo após, corpo do texto conduzindo a uma leitura textual e temática.

Os desafios enfrentados nessa área são essencialmente semelhantes aos identificados na temática anterior: a restrição de acesso a materiais que não estão disponíveis gratuitamente, problemas na abertura de documentos, duplicação de publicações nas bases de dados e divergências entre o título e o conteúdo do texto.

Entretanto, notou-se que, apesar da abundância de resultados, os materiais encontrados estavam desvinculados do contexto educacional. Assim, identificou-se uma lacuna na disponibilidade de materiais publicados que abordem especificamente o compartilhamento entre docentes.

Tabela 03: Resultados encontrados Formação inicial e continuada.

Base de dados	Encontrados	Selecionados	Utilizados	Autores
<i>Google Acadêmico</i>	9.560	59	10	Lima (2022) Bulcão; Silva; Alves (2022) Imbernón (2022) Nóvoa (2022) Vanini, et al. (2023) Souza (2023) Leite; Silva; Lencastre (2023) Lemos (2023) Rodrigues (2023) Bortoncello (2023)
<i>Scielo</i>	11	0	0	-----
<i>Dimensions</i>	360	09	2	Novacowski; Vieira (2023) Silva (2023)

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Por fim, a revisão Integrativa do tema **Formação inicial e continuada** seguiu os seguintes critérios:

1. Descritor: “Formação inicial e continuada”;
2. Período de busca: entre os anos 2022 e 2023;
3. Filtros: Idioma Português, ano de publicação 2022 e 2023;
4. Unidades de análise: TCC, Dissertações de mestrado, livros e artigos;
5. Critérios de inclusão: Seguindo a mesma abordagem de análise, devido ao grande volume de dados coletados, foram aplicados critérios de inclusão realizando uma leitura inicial dos títulos e idioma Português, disponibilidade de texto integral;
6. Os critérios de exclusão: materiais que abordavam a temática de formação inicial e continuada em segmentos diferentes ou específicos do ensino fundamental I.

Após essa etapa de seleção, foi realizada a leitura do resumo e da introdução, analisando se o tema estava de acordo com o título e, logo após, corpo do texto conduzindo a uma leitura textual e temática.

Nesta fase, procedeu-se à avaliação para seleção com base na afinidade do conteúdo com a formação inicial e continuada de docentes direcionada à educação básica, mais especificamente ao ensino fundamental I. Diante desse contexto, considerando que a pesquisa abrange o ensino fundamental I, com um enfoque também na educação especial, foi realizada uma categorização em duas vertentes: formação continuada no ensino fundamental I e formação continuada no ensino de educação especial.

As dificuldades identificadas nessa área estão principalmente relacionadas ao acesso limitado a materiais que não estão disponíveis gratuitamente, problemas na abertura de

documentos e à fragmentação do tema, abordado por disciplina e não em sua totalidade. Ademais, a tarefa de selecionar materiais dentro do contexto do ensino fundamental I se revelou desafiadora devido à grande quantidade de informações relacionadas ao tema proposto.

Ao analisar os resultados da revisão integrativa utilizando este descritor, notou-se um aspecto intrigante: vários materiais, apesar de possuírem títulos relacionados à formação continuada, abordaram efetivamente a temática do compartilhamento do conhecimento docente. Em resposta a essa constatação, diversos desses materiais foram incluídos na pesquisa, sendo realocados em categorias que se enquadram adequadamente no tema proposto no corpo do texto.

3.2.1 Estudo de caso

Para atender aos demais objetivos específicos, optou-se por conduzir um estudo de caso. No que diz respeito à técnica de coleta de dados para abordar o objetivo 02, que se concentra na compreensão do funcionamento da formação continuada para docentes do ensino fundamental I, uma vez que o campo de pesquisa foi definido com base no problema, objeto e sujeitos da pesquisa, escolheu-se a observação participante.

Conforme Marietto (2018), a observação participante é considerada um método qualitativo com raízes na pesquisa etnográfica tradicional, permitindo que o pesquisador se integre ao grupo observado.

Para conduzir a observação, utilizou-se um diário de bordo para registrar as observações ao longo da pesquisa, complementado por entrevistas semiestruturadas gravadas. Durante a observação da formação continuada, foram considerados vários pontos relevantes como:

1. Responsável por conduzir a formação continuada;
2. Tema da formação e tempo de duração;
3. Metodologia utilizada;
4. Utilização de material (físico ou *online*);
5. Reação dos docentes durante a formação;
6. Como foi tratado as contribuições e perguntas dos participantes;
7. Se o tema da formação estava dentro do contexto dos docentes.

Para cumprir os objetivos específicos 03 e 04, que envolviam diagnosticar as dificuldades dos professores iniciantes no processo de ensino no ensino fundamental I e compreender o conhecimento dos docentes experientes, bem como sua disposição para auxiliar os professores iniciantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo guia pode ser encontrado no apêndice 01.

A entrevista é uma ferramenta fundamental para a obtenção de informações e perspectivas sobre determinados fatos e tópicos, sendo uma técnica amplamente utilizada em pesquisas (Bauer; Gaskell, 2008; Amado; Ferreira, 2014).

Os autores destacam que, por meio da entrevista, é possível coletar dados básicos e essenciais em diversas áreas do conhecimento. A proposta do uso de entrevista semiestruturada foi organizada, conforme proposto por Bauer e Gaskell (2008), envolvendo:

1. Preparação do guia ou roteiro para a entrevista;
2. Seleção do método da entrevista;
3. Escolha da estratégia para seleção dos entrevistados;
4. Realização das entrevistas gravadas;
5. Transcrição das entrevistas gravadas;
6. Análise e interpretação do Corpus.

A elaboração de um guia/roteiro desempenhou o papel de auxiliar a entrevistadora, proporcionando uma estrutura concisa contendo títulos e parágrafos para garantir o controle adequado do tempo durante a entrevista.

O tópico guia e, contudo, como sugere o título, um guia e não devemos tomar escravos dele, como se o sucesso da pesquisa dependesse só disso. O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparecem na discussão (Bauer e Gaskell, 2008. p. 67).

Conforme descrito pelos autores mencionados, o guia, embora bem preparado, manteve sua flexibilidade e adaptabilidade de acordo com o contexto da entrevista, com o objetivo de extrair o máximo de informações relevantes.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado considerando a atuação e experiência da coordenação pedagógica, bem como dos docentes, incluindo pedagogos e docentes de área, que atuam no Ensino Fundamental I. No entanto, o roteiro foi estruturado em três blocos distintos, contendo um total de 20 perguntas, conforme detalhado no Quadro 21.

Quadro 21: Roteiro da entrevista.

BLOCO		PERGUNTAS
I	Dados demográficos	1. Idade. 2. Sexo.
II	Formação acadêmica	1. Formação acadêmica; 2. Ano de conclusão da graduação; 3. Você tem pós ou uma especialização? 4. Tempo de atuação na carreira docente.
III	Experiência docente	1. Após a conclusão da graduação, como foi o seu primeiro ano em sala de aula? Quais as dificuldades que enfrentou? 2. De que maneira você adquiriu conhecimentos no início da sua carreira? 3. Quanto tempo atua no ensino fundamental? 4. Qual(is) turma (s) está atuando neste ano letivo? 5. Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza usualmente em sala de aula? 6. Que tipos de dificuldades você encontra em sala de aula atualmente? 7. De que maneira você busca solucionar essas dificuldades? 8. Como você busca novos conhecimentos? 9. Qual a sua estratégia ou maneira de aprender? 10. Como ocorre a troca de conhecimentos entre docentes? 11. Como ocorre a formação pedagógica dos docentes em sua escola? 12. Você já aprendeu com o compartilhar do conhecimento de outro docente? Se sim, cite exemplos. Se não, você tem um motivo que justifique essa falta de aprendizado? 13. Você compartilha os seus conhecimentos docentes com seus colegas? /Se sim, exemplifique. Se não, explique por quê? 14. Você teria interesse em participar de uma proposta de mentoria entre docentes? 15. Tem alguma pergunta que queira me fazer ou algo mais que queria compartilhar nesta entrevista?

Fonte: autora (2023)

Ao concluir as entrevistas, o conteúdo gravado foi transcrito para fins de análise de dados. Conforme a definição de Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados compreende “o processo de busca e organização sistemática das transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais acumulados”.

Bauer e Gaskell (2008) destacam que é vital assegurar que todas as interpretações estejam fundamentadas nas próprias entrevistas, de modo que, ao realizar a análise, o corpo de entrevistas possa ser utilizado para justificar as conclusões.

Portanto, os dados das entrevistas foram realizados por intermédio da análise de conteúdo das narrativas por meio de procedimentos de transcrição, leitura flutuante e em profundidade, análise, interpretação e estruturação dos dados coletados.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Em consonância com a linha de pesquisa "educação e conhecimento", o estudo de caso foi conduzido em uma instituição educacional. Como mencionado anteriormente, o estudo de caso foi realizado em uma das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no estado do Paraná.

De acordo com a Federação Nacional das APAEs, o movimento Apaeano surgiu da necessidade de preencher a lacuna deixada pelo Estado na prestação de assistência adequada às pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiência Múltipla.

O site Apae Brasil informa que essas associações foram criadas com a missão de educar, prestar atendimento na área de saúde e lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, com foco na inclusão social. Atualmente, a rede Apaeana atende mais de 1.600.000 indivíduos, estando organizada em mais de 2.249 unidades distribuídas por todo o território nacional. (APAE Brasil, s/ano).

Na unidade da APAE onde o estudo de caso foi desenvolvido, foi criada em 06 de setembro de 1966, numa cidade do interior do Paraná. A organização conta com um total de 78 profissionais distribuídos em duas unidades, atendendo da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de 156 alunos. A equipe pedagógica é composta por uma diretora e dois pedagogos (um em cada unidade) que conduzem a coordenação pedagógica.

Após um primeiro contato telefônico com a direção da APAE, foi agendada uma visita na data de 12 de abril de 2023 para apresentação e esclarecimento da pesquisa. A gestora, com muita disposição, demonstrou os dois espaços que fazem parte da APAE para apresentação e conversa com a equipe pedagógica da APAE para organização da pesquisa.

Diante disso, a equipe pedagógica elaborou um cronograma para as entrevistas individuais, que foram realizadas no dia 24 de maio de 2023. As entrevistas foram distribuídas ao longo dos períodos matutino e vespertino, conforme a agenda previamente programada pela coordenadora pedagógica da APAE.

3.4 SUJEITOS ENTREVISTADOS

A presente pesquisa aborda a temática Mentoria entre pares como estratégia para o compartilhamento do conhecimento na formação continuada de docentes do ensino fundamental I. Os sujeitos desta pesquisa foram os docentes, incluindo regentes e docentes de disciplinas específicas, atuantes no Fundamental I, neste ano letivo de 2023.

Em se tratando da seleção dos entrevistados, não existe método para selecionar os entrevistados (Bauer; Gaskell, 2008), porém, como o objeto da pesquisa são os docentes do ensino fundamental I, a seleção ocorreu entre os docentes que têm contato com os alunos do segmento proposto de uma das APAEs no interior do Paraná.

Os autores Bauer e Gaskell (2008) propõem um limite entre 15 e 25 entrevistas individuais ou até chegar ao ponto de saturação. Dessa forma, foram realizadas entrevistas individuais no dia 23 de maio de 2023, com 11 docentes atuantes no ensino fundamental I da instituição, incluindo a coordenação pedagógica, sendo possível a compreensão da realidade educacional estudada, bem como a dos docentes.

Após a aprovação do Comitê de Ética, nº do CAAE 69304823.8.0000.5539, a referida instituição concedeu autorização para realizar a pesquisa e a coleta de dados no ano de 2023, no período de maio a julho. Para garantir o anonimato, os discursos das docentes foram identificados apenas pela letra E, de entrevistada, acompanhada do número sequencial.

Para a condução das entrevistas, a escolha recaiu sobre a sala da biblioteca da APAE, estrategicamente situada adjacente à sala dos professores, visando otimizar o processo. As entrevistas tiveram início às 8h e encerraram-se às 16h30, com uma pausa de 1h30 para o almoço, em conformidade com o horário de funcionamento da APAE. Como resultado, cinco docentes foram entrevistadas no período da manhã, enquanto outras seis foram entrevistadas à tarde.

A entrevista individual é concebida como uma conversa que se estende por um período de meia hora a uma hora e meia, incluindo uma etapa inicial que abrange informações do pesquisador, detalhes sobre a pesquisa, solicitação de autorização para gravação e um momento de agradecimento, juntamente com a garantia de confiabilidade das informações (Bauer; Gaskell, 2008). Em consequência, foi elaborado um cronograma para a condução das entrevistas.

Na fase inicial, uma conversa informal foi conduzida para a mútua apresentação, com a finalidade de criar um ambiente cordial, agradável e confiável para a entrevista, buscando proporcionar à docente conforto durante a entrevista. Em seguida, procedeu-se à apresentação

da pesquisadora, da instituição, do programa, da pesquisa e dos objetivos da pesquisa, além de fornecer orientações sobre como a entrevista seria conduzida.

A etapa seguinte envolveu a solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, a autorização para a gravação de áudio por meio de *smartphone*. Após a finalização da gravação, procedeu-se a uma conversa informal adicional, incluindo um momento de agradecimento e a garantia da confiabilidade das informações.

Durante a entrevista, utilizou-se o diário de bordo como um instrumento de pesquisa de natureza descritiva (Amado; Ferreira, 2014) para registrar informações relevantes sobre o contexto, percepções, aspectos e outros elementos, incluindo aspectos não estritamente visuais, mas também relacionados aos sentidos (Sampieri; Colado; Lucio, 2002). Com relação aos instrumentos de coleta de dados, após essa etapa, procedeu-se à análise dos dados coletados, tópico que será abordado a seguir.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a condução das entrevistas individuais e a observação durante o processo de formação continuada, procedeu-se à análise dos dados coletados. Devido a representação dos resultados dos dados da pesquisa, optou-se pela análise por meio da técnica de **estatística descritiva simples e análise de conteúdo**.

Para Sampaio e Lycarião (2021), a análise estatística de tipo descritiva é considerada aquela que organiza os dados em termos de medidas descritivas, como frequência, contagem e medidas de tendência central e dispersão, a exemplo da média, da mediana e do desvio-padrão. Essas medidas que, para efeito de inteligibilidade mais ampla de apresentação dos resultados, são usualmente apresentadas por meio de tabelas e gráficos.

Segundo os referidos autores, “as medidas de tendência central indicam os valores típicos, mais frequentes ou mais representativos de uma amostragem ou população analisada” (p. 121). Diante disso, optou-se por a medida de tendência central mediana, que estabelece o valor central entre os dois extremos de uma população cujas observações estejam ordenadas em valores crescentes (Sampaio; Lycarião, 2021).

Já a análise de conteúdo, segundo os referidos autores, é uma metodologia de pesquisa científica que se apoia em procedimentos sistemáticos, validados de maneira intersubjetiva e acessíveis ao público. Seu objetivo, segundo os pesquisadores mencionados, é gerar inferências válidas a partir de conteúdos verbais, visuais ou escritos, com a finalidade de descrever,

quantificar ou interpretar um fenômeno específico em relação aos seus significados, intenções, consequências ou contextos.

Para a análise de conteúdo, os dados foram organizados por categorias conforme os blocos da entrevista semiestruturada. Assim, todos os dados obtidos foram integralmente transcritos com o propósito de análise e integrados ao escopo da pesquisa. A fidelidade na transcrição desempenhou um papel fundamental, visando à preservação fiel do discurso dos entrevistados, abrangendo aspectos como pontuação e expressões verbais, em consonância com as diretrizes propostas por Amado e Ferreira (2014).

Para a transcrição das entrevistas, optou-se por utilizar a ferramenta *Transkriptor*⁹, um serviço *online* que viabiliza a conversão de conteúdo de áudio em texto. Após a conclusão do processo de transcrição por meio deste aplicativo, efetuamos uma revisão minuciosa do discurso a fim de avaliar a precisão das palavras e expressões verbais empregadas nas entrevistas. Foi constatado que, em algumas das entrevistas, as transcrições se encontravam incompletas, particularmente nos momentos finais.

Diante dessa situação, optou-se por concluir a transcrição de maneira manual. Posteriormente, conduziu-se uma revisão final de todo o discurso presente nas entrevistas, com o objetivo de identificar eventuais omissões de palavras, erros de transcrição ou frases incompletas.

Durante a análise das transcrições, notou-se que uma das entrevistas consistia em um relato de experiência, uma espécie de autobiografia de uma docente com longa trajetória profissional. Devido a essa particularidade, os dados dessa entrevista foram excluídos da análise desta pesquisa e reservados para a elaboração de um artigo separado. Assim, das 11 entrevistas transcritas, apenas 10 foram consideradas na análise de dados.

Para organizar as respostas após a transcrição, empregou-se a ferramenta *Microsoft Excel*, uma aplicação do pacote *Office*, utilizando a planilha eletrônica para categorizar as respostas conforme as perguntas. Esse processo facilitou o acesso e a visualização das 10 respostas correspondentes a cada pergunta.

A construção da planilha seguiu o modelo descrito na figura 05 a seguir.

9

Disponível pelo site: <https://transkriptor.com>

COLETA DE DADOS - ENTREVISTA		
Bloco I: Dados sociodemográficos:		
Pergunta 01	Qual a sua idade?	Sexo
E1	Eu tenho cinquenta e dois anos (52)	Feminino
E2	Eu tenho vinte e sete anos (27)	Feminino
E3	Tenho trinta e sete anos (37)	Feminino
E4	Tenho trinta e três anos (33)	Feminino
E5	Eu tenho trinta e sete anos (37)	Feminino
E6	Trinta e seis (36)	Feminino
E7	Quarenta e quatro (44)	Feminino
E8	Eu tenho vinte e cinco anos. (25)	Feminino
E9	Eu tenho trinta e três. (33)	Feminino
E10	Vinte e seis anos (26)	Feminino

Figura 05: Organização das transcrições em planilhas do Excel
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Conforme evidenciado na imagem acima, as respostas foram subdivididas de acordo com as perguntas, e cada pergunta foi organizada em uma planilha individual com suas respostas correspondentes. Nas linhas superiores (3 e 5), foram especificados o Bloco correspondente, a numeração da pergunta conforme estipulado no instrumento de coleta validado pelo comitê de ética e uma descrição da pergunta. Essa disposição facilitou uma análise metódica e organizada dos dados obtidos, desempenhando um papel fundamental na conclusão desta fase da pesquisa.

Para garantir a coerência na organização dos dados, na coluna A, que abrange as linhas de 6 a 15, foram atribuídas as identificações das docentes entrevistadas, identificadas como entrevistada 01 (E1), entrevistada 02 (E2) e assim por diante. Enquanto na coluna B, que se estende das linhas 6 a 15, estão registradas as respostas transcritas, de modo que cada resposta corresponde a uma planilha específica, e, por sua vez, cada planilha está alinhada com uma pergunta específica, como evidenciado na parte inferior, na qual as planilhas são numeradas de acordo com as perguntas correspondentes.

Essa estruturação permitiu a organização clara e sistemática dos dados das entrevistas, tornando a análise mais eficaz e precisa. Para a apresentação dos resultados, a ferramenta *Microsoft Office Excel* foi empregada. Já para a criação da nuvem de palavras, utilizou-se uma ferramenta disponível online chamada *Free Word Cloud Generator*¹⁰. Essas abordagens auxiliaram na exposição dos dados de forma eficaz e visualmente apelativa na pesquisa.

No que diz respeito à observação participante na formação continuada, é importante salientar que essa formação está integrada ao calendário anual da instituição. Portanto, as datas de realização, nos dias 19 e 20 de julho de 2023, já estavam previamente agendadas. A formação ocorreu nas datas programadas, com a efetiva participação e o registro das observações dos dados coletados por meio de um diário de bordo.

As informações obtidas durante essa observação foram analisadas, transcritas e incorporadas à discussão da pesquisa. Essas informações, junto aos resultados da revisão de literatura, serviram como base para a elaboração de um modelo de mentoria entre pares destinado à formação continuada de docentes, considerando a perspectiva da Gestão do Conhecimento.

10

Disponível em: <https://www.freewordcloudgenerator.com/>

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação e análise dos resultados, esta seção foi estruturada em tópicos da seguinte forma: Entrevistas, Observação, Discussão Geral e Proposta de Mentoria entre Pares.

4.1 Entrevistas

Foram conduzidas um total de onze entrevistas com docentes, no entanto, uma delas não foi incluída na análise dos dados devido à natureza distinta de sua narrativa, sendo separada para uma futura elaboração de artigo devido à profundidade de seu conteúdo.

Durante as entrevistas individuais, não se observou resistência por parte das docentes entrevistadas em compartilhar suas experiências. Pelo contrário, notou-se que elas demonstraram bom humor e satisfação ao relatar suas trajetórias.

Para a análise dos dados das entrevistas e a discussão dos resultados, eles foram categorizados com base nos Blocos do roteiro de entrevista, que foram organizados como se segue: Bloco I – Dados demográficos, Bloco II - Formação acadêmica, e Bloco III - Experiência docente.

4.1.1 Bloco I - Dados demográficos

Neste segmento, foi apresentada apenas uma questão envolvendo idade e sexo dos docentes. Para a representação dos dados sociodemográficos relativos à idade e ao sexo dos participantes, é apresentada a Figura 06.

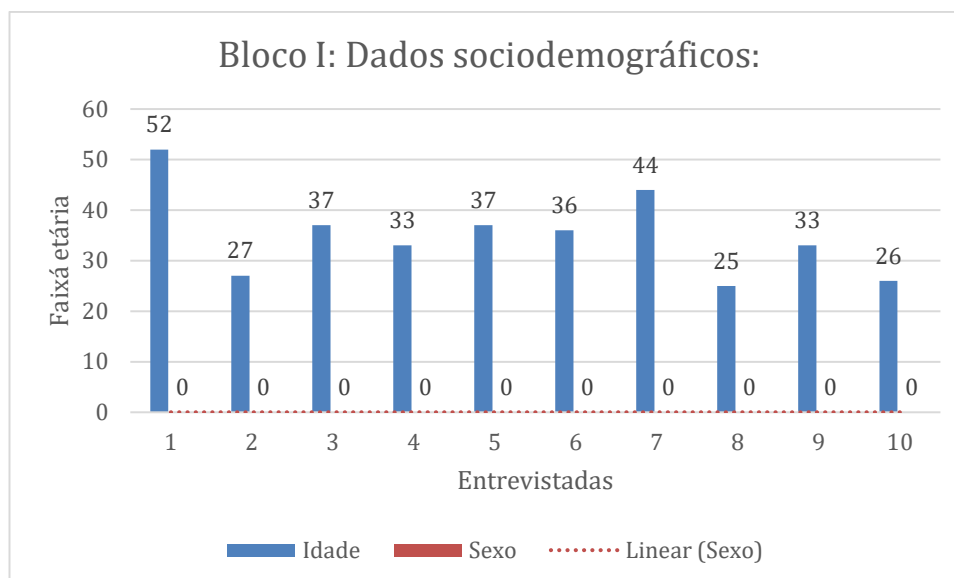


Figura 06: Dados sociodemográficos
 Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No conjunto de entrevistas realizadas, todas as participantes eram do sexo feminino, com idades variando entre vinte e cinco e cinquenta e dois anos.

4.1.2 Bloco II - Formação Acadêmica

Quanto à formação acadêmica, esta seção foi subdividida em quatro categorias: 1. educação acadêmica, 2. ano de conclusão do primeiro curso de graduação, 3. estudos de pós-graduação ou especialização, e 4. período de experiência como docente. A análise dos dados deu-se com base nas indagações específicas e será apresentado em sequência.

4.1.2.1 - Bloco II – Pergunta 01 Formação acadêmica e 02. Ano de conclusão da primeira graduação.

Em relação à pergunta 1 e 2: **formação acadêmica e ano de conclusão** da primeira graduação, constatou-se que, das dez entrevistadas, somente duas possuem apenas uma formação, ao passo que as demais possuem múltiplas formações acadêmicas, conforme demonstrado no Quadro 27.

Quadro 22: Formação acadêmica e ano de conclusão.

ENTREVISTADA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONCLUSÃO 1ª GRADUAÇÃO
E1	Educação Física.	1989
E2	Pedagogia e depois, matemática.	2016
E3	Biologia e depois, Pedagogia.	2008
E4	Farmácia e depois, Pedagogia.	2017
E5	Artes Visuais e depois, Pedagogia.	2013
E6	Letras e depois, Pedagogia.	2017
E7	Pedagogia.	1998
E8	Educação Física (Licenciatura e Bacharelado).	2020
E9	Matemática depois, Pedagogia e Educação Especial.	2019
E10	Artes Visuais depois, Pedagogia e Letras.	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No Quadro 22, estão registradas as graduações obtidas pelas participantes da pesquisa. No que diz respeito à área de atuação, todas as docentes exercem, atualmente, suas funções no contexto do ensino fundamental I, desempenhando papéis como docentes pedagogas ou ministrando disciplinas específicas.

Os dados apresentados evidenciam a notabilidade de duas entrevistas específicas, a E3 e a E4. É relevante notar que estes docentes não iniciaram suas carreiras como pedagogas ou em alguma área relacionada ao ensino fundamental I.

[...] eu fiz primeiro biologia [...], mas eu tinha uma pós em educação especial e foi com essa pós que eu consegui aula. Então eu peguei vinte horas aqui na APAE e vinte horas numa sala de recursos num distrito e lá eu fiquei, desse jeito eu fiquei acho que dois ou três anos, mas eu comecei a gostar muito e parei de tentar pegar aula na minha área, que é biologia, e fiz a faculdade em pedagogia (risos) (E3).

A E3 inicialmente se dedicava ao campo da educação, mas, devido à oportunidade de expandir suas atividades no âmbito da pós-graduação, passou a se envolver na área da educação especial. Movida por sua afinidade com esse campo “mas eu comecei a gostar muito”, optou por adquirir expertise adicional ao embarcar em um novo curso de graduação em Pedagogia.

No caso da E4, sua formação inicial não estava relacionada ao domínio educacional, e a narrativa evidenciou uma sensação de descontentamento em relação à área de saúde, com a expressão de desapontamento: “só que eu me frustrava demais.” Entretanto, após uma experiência em um contexto educacional, identificou-se com esse ambiente e optou por fazer uma mudança de carreira, como detalhado em seu relato subsequente.

Eu sou formada primeiro em Farmácia, fiz a faculdade de Farmácia e trabalhei por um ano, fiz pós-graduação em farmacologia, só que eu me frustrava demais [...] e eu tava de férias, um dia fui buscar minha sogra numa escola, que ela trabalha aqui na Prefeitura e eu simplesmente me apaixonei. Aí comecei a fazer a faculdade [...] e sou apaixonada pelo que eu faço (E4).

Os dados evidenciam a relevância do ambiente quanto ao crescimento profissional. Conforme ressaltado por Alcaide e Garcia (2012), o desenvolvimento profissional engloba a interação com contextos espaciais, neste caso, os ambientes sociais. De acordo com Cavaco (1999), a construção da identidade profissional decorre da interação com o ambiente.

Nesse contexto, pode-se inferir que o progresso profissional e a formação de uma identidade profissional estão intimamente entrelaçados com a interação com o ambiente de trabalho, desempenhando um papel crucial no avanço da carreira.

As entrevistadas apresentam evidências de que o desenvolvimento profissional não está somente ligado ao ambiente, mas, também, intimamente ligado ao sentimento de motivação. Elas compartilham sentimentos de realização em relação às suas carreiras, como expresso nas seguintes declarações: “Eu comecei a gostar muito e parei de tentar pegar aulas na minha área” e “Eu simplesmente me apaixonei. Aí comecei a fazer a faculdade [...] e sou apaixonada pelo que eu faço”.

Dessa forma, as narrativas das docentes destacam a importância da motivação, um elemento essencial na profissão, conforme enfatizado por Imbernón (2022). A motivação pode ser vista como um fator refletido pelo nível de engajamento, como indicado por Reschly e Christenson (2012). É relevante salientar que a motivação docente influencia não apenas o engajamento, mas também o senso de pertencimento e o processo de aprendizagem docente, como discutido por Fredricks et al. (2004) e Nkomo, Daniel e Butson (2021).

Portanto, o nível de engajamento, motivação, senso de pertencimento e bem-estar no ambiente de trabalho desempenham um papel substancial no desempenho do docente e, consequentemente, na trajetória de construção da carreira na área educacional.

Quanto ao ano de conclusão da primeira graduação, a APAE apresenta um cenário em que uma docente finalizou seus estudos em 1989, enquanto as outras obtiveram seus diplomas entre 2016 e 2019. Estes dados indicam a presença de dez docentes com formação em anos diversos, sugerindo provavelmente níveis distintos de conhecimento.

4.1.2.2 - Bloco II – Pergunta 03 Pós-graduação ou especialização.

Das dez entrevistadas, oito afirmaram possuir mais de uma especialização. Uma docente possui apenas uma especialização, enquanto uma não forneceu essa informação, conforme apresentado no Quadro 23.

Quadro 23: Formação Acadêmica em nível de Pós graduação ou Especialização.

Entrevistada	Pós graduação ou especialização	Total
E1	-----	-----
E2	Alfabetização em matemática, psicopedagogia, educação especial e ensino fundamental.	04
E3	Biologia, educação do campo e as outras todas na área da educação especial. Autismo das cinco áreas. “Tenho no total seis”.	06
E4	Pedagogia, educação especial, educação infantil.	03
E5	Educação especial, psicomotricidade e psicopedagogia.	03
E6	Língua inglesa para o ensino fundamental e ensino médio, gestão escolar e educação especial.	03
E7	Educação especial.	01
E8	Educação especial, Educação física escolar, pedagogia do esporte, atividade física e saúde.	04
E9	Educação especial de neuro psicopedagogia e matemática.	02
E10	Educação especial, educação infantil e arteterapia.	03

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No Quadro 23, excluindo a entrevistada que não forneceu essa informação, todas as demais apresentam pós-graduação ou especialização, chegando ao ponto de conter docentes com múltiplas especializações. Diante disso, a mediana dos nove resultados é de três especializações em média.

Essa constatação reflete uma notável busca por aprimoramento, como evidenciado pela quantidade de especializações mencionadas pelas entrevistadas. Mesmo aquelas que finalizaram sua formação mais recentemente mantiveram o compromisso de aprimorar suas habilidades por meio de programas de pós-graduação, como exemplificado no caso da E8, que se graduou mais recentemente em 2020 e relata: “Eu tenho formação em educação especial, educação física escolar, pedagogia do esporte, atividade física e saúde” (E8), totalizando, assim, quatro especializações.

Observar que a conduta evidenciada pelos docentes indica um papel de formação autônoma, no qual assume a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento educacional, envolvendo-se em estudos de maneira consciente, exercendo controle sobre o seu processo formativo (Bortoncello, 2023).

Outro aspecto notado se refere à seleção dos cursos, considerando que, entre os nove participantes que responderam, todas têm a especialização em educação especial, que é a área em que atuam. Por outro lado, os outros cursos indicam uma busca por aprimoramento no contexto em que estão inseridos, conforme abordado por Imbernón (2022) ao dizer que a aquisição do conhecimento está ligada à prática profissional condicionada pela organização da instituição educacional em que está inserido.

Diante disso, os dados confirmam a abordagem de Rodrigues (2023), ao afirmar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada desempenham um papel fundamental na constituição do docente. Todo esse processo permanente de aperfeiçoamento, uma busca de competências, aprimorando a prática pedagógica, em busca de proporcionar um ensino de qualidade e aprendizagem eficaz (Vaillant, Alcaide Marcello Garcia, 2012; Romanowski, 2010; Chimentão, 2009, Lemos, 2023).

Continuando com esse raciocínio, os dados demonstram a busca por um desempenho satisfatório e pela obtenção de resultados de aprendizagem adequados para os estudantes, não se restringe apenas à formação acadêmica inicial, abrangendo igualmente o constante aprimoramento e capacitação. Assim, compreende-se a relevância de adquirir conhecimentos como preparação para enfrentar os desafios inerentes à carreira docente.

A descrição da E4 “e as outras todas, na área da educação especial. Autismo das cinco áreas. Tenho no total seis”, traz uma reflexão sobre o contexto na educação especial. Por se tratar de docentes no contexto da educação especial, é crucial que estejam preparadas para atender às necessidades especiais de seus educandos (Vanini, 2023), por meio da busca por novas concepções, práticas e metodologias, busca-se promover mudanças positivas e significativas que atendam a todos os alunos de maneira equitativa (Bulcão; Silva; Alves, 2022).

4.1.2.3 - Bloco II – Pergunta 4: Tempo de carreira docente

Encerrando o Bloco II com a pergunta sobre o Tempo de carreira docente, os dados serão demonstrados por meio da Figura 07 a seguir:

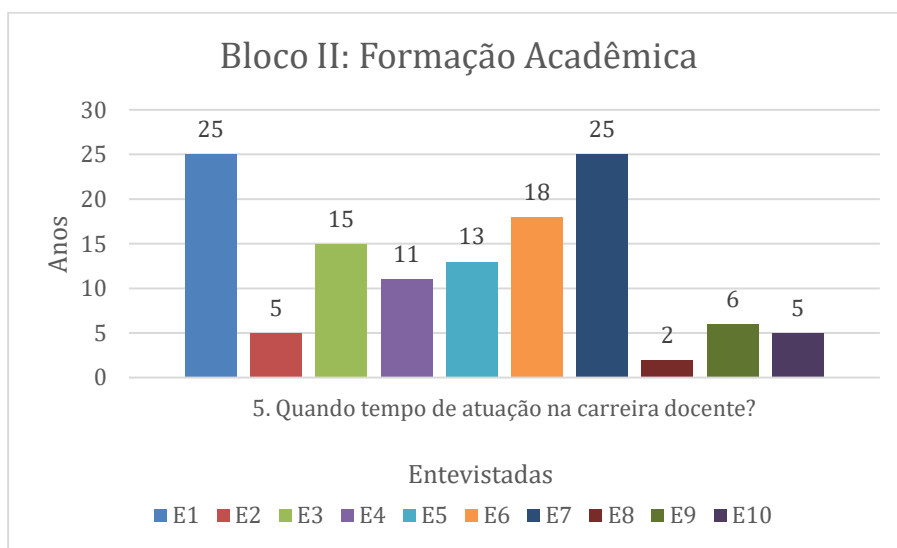


Figura 07: Tempo de atuação na carreira docente
Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Em relação à experiência como docente no Ensino Fundamental, das dez docentes entrevistadas, observa-se um espectro variado, abrangendo desde dois até vinte e cinco anos de atuação. Destaca-se que quatro docentes possuem formação de dois a seis anos de carreira. E seis docentes possuem mais de dez anos de carreira.

Assim, ao considerar a estipulação de categorias para diferenciar os períodos de menor e maior tempo de carreira docente os resultados indicam que dentro do grupo de docentes entrevistados, predomina uma proporção maior de docentes com uma trajetória profissional mais longa, no caso mais de dez anos de carreira.

4.1.3 Bloco III -Experiência Docente

Nesse Bloco, a temática envolveu a experiência durante a carreira docente. Dessa forma, esse bloco contempla 15 perguntas, conforme descrito no quadro 26.

Pergunta 1. Dificuldades enfrentadas após a conclusão da graduação.

No que diz respeito aos relatos referentes à experiência do primeiro ano como docente em sala de aula e às adversidades enfrentadas imediatamente após a conclusão da graduação, as dez entrevistadas compartilharam suas experiências sobre as dificuldades e desafios no início de suas carreiras.

Nesse contexto, diante dos relatos levantados pelas docentes, foi possível a categorização das dificuldades. Para uma compreensão mais aprofundada, elaborou-se o quadro 24 para consolidar as dificuldades identificadas.

Quadro 24: Dificuldades enfrentadas no início de carreira docente.

Narrativa	Dificuldade
Naquela época a quadra onde eu trabalhava era muito longe, tinha que ir com os alunos, quer dizer assim, até você ir e voltar, a aula já tinha ido quase (E1).	Estrutura física
Falta de respeito dos alunos, a falta de interesse dos alunos que é muito grande [...] aí você tem que ficar se reinventando para tentar chamar a atenção deles (E3). Comportamento dos alunos e a faculdade não prepara nem um pouco pra isso (E6). Parece que você fala com a parede (relatando falta de atenção) (E10).	Comportamento do aluno
Sabe você ficar o dia inteiro estudando para dar aula à noite, chegar no outro dia, ficar estudando (risos) para dar aula a noite (E2). Você estuda aquilo [...] você chega lá é outra realidade [...]cada ano era uma quantidade de alunos e você se deparar com a dificuldade da criança” (E4). Entender certinho como que eu fazia uma chamada, como que eu ia dar uma aula, como que eu ia montar um planejamento (E5). Eu não tinha experiência de domínio de sala (E5). Colocar em prática a teoria (E6). Não tinha aquilo de você fazer planejamento (E7). Adequar os conteúdos de acordo com as necessidades de cada aluno (E8). Como passar os conteúdos (E9).	Teoria e prática

Fonte: Elaboração pela autora (2023)

A análise dos dados coletados permitiu categorizar as dificuldades, abordando as adversidades relacionadas à três áreas: dificuldades com infraestrutura física, comportamento dos alunos e à articulação entre teoria e prática.

Infraestrutura: verificou-se que, no que diz respeito à dificuldade associada à infraestrutura física, apenas o docente E1 fez um registro “Naquela época a quadra onde eu trabalhava era muito longe, tinha que ir com os alunos, quer dizer assim, até você ir e voltar, a aula já tinha ido quase”. Ao correlacionar esse aspecto com a trajetória profissional, constatou-se que a dificuldade foi mencionada pela educadora com maior tempo de experiência docente.

Comportamento do aluno: no que diz respeito às dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos, foram identificadas um total de três registros. Esses apontamentos foram feitos por docentes com diferentes períodos de experiência profissional, perfazendo quinze, dezoito e cinco anos de atuação, respectivamente. Essa constatação evidencia que lidar com desafios no que diz respeito ao comportamento dos alunos é uma ocorrência cotidiana, vivenciada por diversos docentes, independentemente do ritmo de carreira.

Segundo a manifestação da docente E6, “o comportamento dos alunos é algo para o qual a faculdade não oferece preparo adequado”. Essa afirmação se torna relevante e suscita a discussão sobre a necessidade de colaboração entre profissionais de diversas áreas para auxiliar no processo educacional dos alunos. Visto que os três eixos (conhecimento, prática e

engajamento), que orientam a formação inicial e continuada de docentes em todo o Brasil (Brasil, 2019a) não contemplam essa dificuldade.

Nesse contexto, conforme abordado por Silva, Molero e Romam (2016), fica evidente a importância de fomentar ações conjuntas entre profissionais das áreas de saúde, assistência social e educação, para apoiar o trabalho das instituições de ensino.

Teoria e prática: com uma frequência mais elevada de relatos, foi ressaltada a dificuldade relacionada à articulação entre teoria e prática, totalizando oito registros. Vale salientar que o conhecimento docente se divide entre conhecimentos práticos e teóricos (Becker, 2005), sendo a prática associada à ação e a teoria vinculada ao conteúdo.

É possível observar que, as narrativas referentes à dificuldade na articulação entre teoria e prática foram apresentadas por docentes com diferentes períodos de carreira. Assim, compreende-se que essa dificuldade está presente tanto no início da carreira do docente atual (com dois anos de formação) quanto no início da trajetória profissional de docentes que já acumulam vinte e cinco anos de experiência.

A teoria e a prática, ou seja, o conhecimento e a ação, se entrelaçam de forma inseparável no exercício do trabalho em sala de aula (Souza, 2016). A relação indissociável entre teoria e prática é essencial, pois é por meio dessa interação que se forma a base para a reflexão (Bortoncello, et al., 2023).

Essa integração entre teoria e prática, bem como a centralidade da prática, que pode ser alcançada por meio de efetivos estágios (Brasil, 2019a). Nesse cenário, os dados evidenciam que essa dificuldade com articulação de teoria e prática não é superada apenas durante o período de estágio, mas persiste ainda no início da carreira docente.

Outro ponto de destaque nas narrativas das docentes foi a reação suscitada por essa pergunta durante a entrevista. Notadamente, ao abordar esse tema, observou-se uma mescla de bom humor, pesar e superação por parte das docentes ao acessarem essas lembranças.

Risos acompanhados de expressões verbais como: "eu passei por dificuldades!" (E2); "no primeiro ano, foi assim: quase desisti" (E5); "olha, na primeira vez que entrei numa sala de aula, estava pensando: - meu Deus, o que eu aprendi na faculdade? Onde estou?" (E10), foram compartilhadas de maneira espontânea, refletindo momentos superados que marcaram suas trajetórias profissionais.

As narrativas demonstrando superação lembram o processo de evolução profissional docente descrito por Huberman (1999). Segundo o autor, o docente passa por diversas etapas e ciclos que se verificam ao início da carreira. A exploração, uma opção provisória em que envolve uma investigação dos contornos da profissão, sendo essa etapa da exploração

importante na vida do docente, pois, avança-se para a estabilização da carreira docente. Nesse estágio, aborda o referido autor, o docente decide fazer um comprometimento definitivo com a profissão.

Por outro lado, para além dos relatos que abordam dificuldades, emergiram narrativas com uma perspectiva distinta, o que se revelou oportunamente relevante para a pesquisa:

Na verdade, eu fui muito sortuda e abençoada. Eu peguei aula em duas escolas de periferia em ** (retirado o nome da cidade), mas a equipe pedagógica era muito boa, então tive muita dificuldade, mas eu tinha apoio, então foi uma experiência muito boa. Tanto que, um dos colégios, era periferia bem barra pesada mesmo, de dar aula pra traficante, adolescente que tinha acabado de sair daqueles (pausa) não é internamento, mas esqueci o nome agora, mas é aquele que fica lá um tempo e volta pra escola, mas a equipe era muito boa! Então foi uma experiência muito boa que eu tive e aí eu fui me apaixonando, não me assustou a periferia (E3).

Assim, mesmo diante das dificuldades compartilhadas pela docente entrevistada (E3), ficou evidente que a presença de um profissional experiente e familiarizado com o contexto “então tive muita dificuldade, mas eu tive apoio, então foi uma experiência muito boa”. Dessa forma, o apoio recebido foi capaz de contribuir significativamente para o processo de orientação, minimizando as dificuldades e aprimorando a experiência inicial dessa educadora. Wiig (1993) afirma que profissionais com mais tempo de carreira possuem visões gerais bem organizadas e desenvolvidas do que sabem, diante disso, conseguem explicar princípios, oferecendo explicações, esclarecimentos e instruções.

Essa narrativa suscita a discussão sobre a importância da colaboração de docentes mais experientes na carreira do iniciante. Conforme destacado pelos autores Garcia e Vaillant (2002), observa-se que os docentes novatos enfrentam desafios em determinados temas que os docentes mais experientes identificariam e não deixariam passar despercebidos, uma vez que o conhecimento do docente veterano está interligado e organizado, e ele compreende quando, como e por que utilizar esse conhecimento.

Além disso, é essencial uma estreita colaboração com outros profissionais da área (Nóvoa, 2022, in: Carvalho, Soares, Costa), pois o conhecimento compartilhado é construído através da colaboração, na qual um docente auxilia o outro a refletir sobre sua própria prática, impactando positivamente em sua aprendizagem (Bortoncello, et al., 2023).

Pergunta 2. Aquisição de conhecimentos no início da sua carreira

Prosseguindo na discussão, esta segunda pergunta proporciona uma exploração mais aprofundada sobre como os docentes buscam adquirir novos conhecimentos diante das dificuldades e das demandas enfrentadas no início de suas carreiras.

Os dados evidenciam que as docentes buscaram conhecimento em três fontes principais:

1. cursos e formação continuada;
2. Repositórios (livros, materiais, internet, bibliotecas, etc.);
3. Colegas mais experientes (pedagogos, colegas de hora atividade, etc.).

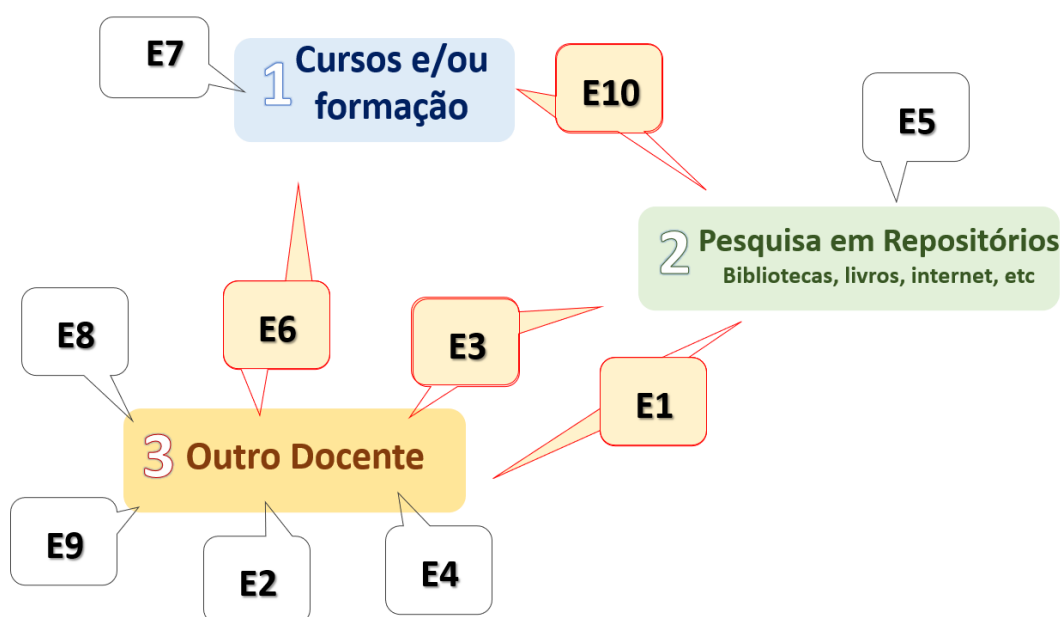


Figura 08: Aquisição de conhecimento em início de carreira
Fonte: elaborado pela autora

Conforme ilustrado na Figura 08, entre as dez entrevistadas, quatro (E1, E3, E6 e E10) buscavam conhecimento em mais de uma fonte, enquanto outras seis (E2, E4, E5, E7, E8 e E9) concentravam-se exclusivamente em uma única fonte para adquirir conhecimento no início de suas carreiras.

1. Cursos e/ou formação: a obtenção de conhecimento no início da carreira por meio de cursos e/ou formação é evidenciada em três narrativas: E6, E7 e E10. Os dados revelaram dois objetivos principais na aquisição de conhecimento no início de carreira.

O primeiro objetivo consiste na **busca por formação para auxiliar na prática docente:**

[...] sempre fui fazendo vários outros cursos que não eram de pós-graduação, especialização, mas que poderiam me ajudar na prática [...] buscando conhecimento que a faculdade não disponibilizou (E6).
[...] aí a gente fazia curso...é... formação de professores (E7).

Neste primeiro objetivo, observou-se a busca por formação que aprimore a formação inicial, auxiliando na prática, conforme evidenciado pela E6. Deste modo, Imbernón (2022),

aborda que existe um processo na aquisição do conhecimento, onde se deve ocorrer de uma maneira interativa, meditando sobre situações práticas reais.

Neste contexto, a busca por aprimoramento profissional é contínua e ocorre com a vivência de situações práticas em sala de aula. Portanto, a formação continuada, nesse contexto, propicia expansão de conhecimento, o aprimoramento de capacidades e, adicionalmente, confere maior segurança ao assumir a responsabilidade por uma sala de aula (Bulcão; Silva; Alves, 2022).

O segundo objetivo consiste na complementação para uma **formação mais eficaz e que abrange as necessidades do aluno**, conforme relatado da docente E10:

Eu sou formada em artes visuais, só que arte emerge os quatros elementos da linguagem que é artes, teatro, música e dança. [...] Porque só trabalha arte, pintar, colorir, querendo ou não, cansa. Se até a gente que cansa de ver um lápis de cor ficar pintando, pintando, imagina o aluno. [...] Eu fui fazer aula de música, fui aprender tocar instrumentos musicais pra ensinar eles [...] eu fui em busca de conhecimentos por meio de livros, por meio de autores [...] a faculdade ela te dá um meio preparo pra quem é formado em artes visuais [...] porque um professor de arte ele nunca tem a formação completa, ele pode fazer na melhor faculdade que existir, mas não tem (E10).

Tal cenário permite ressaltar a importância na continuidade da formação docente para um bom desenvolvimento profissional, com o intuito de se oferecer uma possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva ao aluno. Chadwick (2001) diz que quando os alunos recebem atendimento que está alinhado com suas características individuais, isso pode resultar em melhorias significativas em seu desempenho.

Observa-se também, que a aprendizagem docente abrange o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de suas carreiras, estando intimamente relacionada às experiências vivenciadas e ao contexto histórico e social em que atuam, conforme destacado por Bortoncello et al. (2023).

Por outro lado, a narrativa da E10 abre uma pertinente e significativa discussão: “é importante reconhecer que o professor não sai da universidade proficiente, mas deve sair suficientemente preparado para ser um bom iniciante na carreira” (Brasil, 2019a, p.33). Diante de tal citação, surge a reflexão: a formação inicial realmente entrega um profissional para a sociedade em condições suficientes para lidar com a complexidade e desafios da sala de aula de maneira adequada?

No entanto, os dados conduzem à percepção de que a formação inicial proporciona um profissional, para a sociedade, com habilidades mínimas e fundamentais, porém insuficientes para lidar com a complexidade e os desafios da carreira docente.

3. **Repositórios:** no segundo aspecto relacionado à aquisição de conhecimento no início da carreira por meio de pesquisa em diversos repositórios. Quatro docentes enfatizaram que utilizam essa fonte, porém apenas uma optava exclusivamente por essa escolha para aquisição de conhecimentos em início de carreira, conforme descrito a seguir:

[...] era mesmo, pesquisa de livros, usava bastante livros até tem uma professora que ela trabalhava e ela passou todos os livros pra mim então eu, eu ia atrás dos livros sabe? Trabalhava os livros (E5).

Em se tratando das três docentes restantes. Os dados demonstraram duas observações: a primeira refere-se às limitações nas fontes de busca durante o início da carreira, enquanto a segunda diz respeito à busca por outras fontes além dos repositórios.

E1- Bom, nessa época foi com o conhecimento da faculdade, né? Aí com colegas que iam ajudando a gente a interagir, saber certinho onde tinha o que a gente procurava, né? Mas é, como se diz, só tinha biblioteca, né? Se alguma dúvida não tinha nada de internet, nada, nessa época tão fácil como é hoje' (E1).
Eu tentava pesquisar de tudo. Pesquisava mesmo. Atividades diferentes e o que podia fazer [...] e ouvir os professores mais velhos que, que tem experiência e não estão ali pra te desanimar, que estão ali pra te ajudar dando ideias e tentando de tudo (E3).

Observou-se que as entrevistadas 1 e 3 mencionaram limitações nas fontes de busca no início de suas carreiras, sendo uma delas de vinte e cinco anos atrás e a outra de quinze anos atrás. Diante disso, as narrativas são ancoradas no contexto da época de formação das docentes com mais tempo de carreira, considerando as limitações de recursos existentes naquele período.

Em se tratando no que diz respeito à busca por aquisição de conhecimentos em mais de uma fonte, as entrevistadas também buscavam a aquisição de conhecimento em início de carreira por meio de outro docente, assunto que será discutido a seguir.

4. A abordagem que recebeu o maior número de indicações sobre como adquirir conhecimento no início da carreira foi por meio de **outro docente**. As narrativas, em sua maioria, apresentam diversidade, mas convergem para a busca de auxílio junto a outro profissional, conforme demonstrado mais especificamente, na figura 09 a seguir.

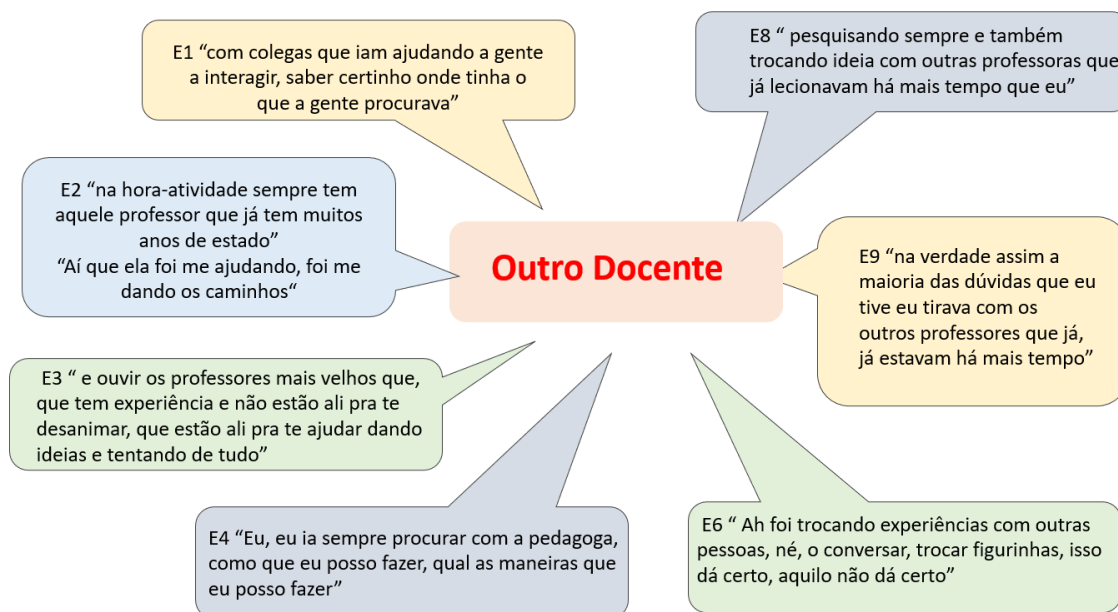


Figura 09: Aquisição de conhecimento em início de carreira através de outro docente
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Essa opção adotada para aquisição de novos conhecimentos em início de carreira vai de encontro com Formosinho (2009) quando diz que a formação é aquisição de conhecimentos profissionais essenciais para a atuação docente, não restringindo a formação formal, mas também ao processo de socialização entre docentes.

Nesta perspectiva, a socialização das práticas no coletivo e a colaboração entre os docentes desempenham um papel crucial, uma vez que a tomada de decisão se torna participativa, promovendo a construção de uma aprendizagem significativa (Sebold et al., 2017).

Diante desse contexto, cada docente possui conhecimentos advindos de aprendizados construídos ao longo de sua trajetória, como ilustrado na narrativa da docente com apenas dois anos de carreira:

[...] trocando experiências com outras pessoas, né, o conversar, trocar figurinhas, isso dá certo, aquilo não dá certo (E6).

Às vezes você tenta uma coisa e vê que não dá certo e uma outra professora que já tem mais conhecimento, já trabalha há mais tempo vem com uma proposta, uma didática, uma atividade tão simples que consegue atingir aquele aluno. Então assim, acho que conversar com pessoas que têm mais experiência que você é importante. Que elas conseguem te passar ideias, vocês conseguem trocar dicas e ver qual é a melhor forma de aplicar aquela atividade e desenvolver aquele conteúdo naquela turma (E8).

Sendo assim, Barroso e David (2022) enfatiza que, é igualmente essencial que haja um diálogo contínuo entre os docentes, permitindo a consolidação de seus conhecimentos e a aquisição de novos saberes emergentes da prática pedagógica, pois contribui significativamente para a afirmação dos valores intrínsecos à profissão docente, resultando na construção de novos significados e na transformação da postura docente.

Olha, na hora, na hora-atividade sempre tem aquele professor que já tem muitos anos de estado. E daí, quando eu comecei a dar aula no estado, era livro de chamada. Não era RCO igual é hoje. Daí sempre tem aqueles professores que não ajudam, né. Eu peguei uma professora, que eu nunca me esqueço. Aí que ela foi me ajudando, foi me dando os caminhos: “- Avaliação você trabalha assim, o livro de chamada você faz assim”. Aí que foi me dando o caminho, que foi me ajudando (E2).

Observa-se que o docente mais experiente já está consolidado, acumulando aprendizados diversos relevantes para sua formação e prática pedagógica. Ao compartilhar essas experiências, contribui também para a formação de outros profissionais (Barroso; David, 2022).

A narrativa da participante E2 destaca a importância do compartilhamento. As dificuldades não se limitam apenas às situações em sala de aula, mas também abrangem outras rotinas pedagógicas enfrentadas pelos docentes.

Por outro lado, lamentavelmente, na carreira docente, ainda existem obstáculos no que diz respeito ao compartilhamento, como expresso pela entrevistada: "Daí sempre tem aqueles professores que não ajudam, né?" Dalkir (2017) aborda três fatores inibidores do compartilhamento, tendo como principal o entendimento de que o conhecimento é propriedade, outro é a veracidade do conhecimento em questão e, por fim, a cultura e o clima da organização.

Portanto, os dados demonstram a relevância do compartilhamento do conhecimento independente do tempo de carreira, e como a ação contribui no desempenho de outro docente, sendo positiva e de grande valia ao que recebe o conhecimento. Barroso e David (2022) dizem que, o compartilhamento não apenas enriquece sua própria formação, mas também contribui para o desenvolvimento de outros profissionais, à medida que colaboram mutuamente.

Pergunta 3 e 4 – Tempo de atuação docente e atuação atual

Em se tratando do tempo de atuação como docente no Ensino Fundamental I (EF I) e quais turmas estão atuando no ano letivo de 2023, as respostas foram organizadas na tabela a seguir.

Tabela 04: Tempo de atuação no Ensino Fundamental I e atuação em 2023.

ATUAÇÃO NO ANO DE 2023		TEMPO TOTAL DE CARREIRA (em anos)	TEMPO DE ATUAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL I (em anos)
E1	Fundamental e EJA – Educação Física	25	25
E2	3 turmas do Ensino Fundamental	5	5
E3	Coordenação Pedagógica	15	4
E4	Ensino Fundamental	11	2
E5	Ensino fundamental, EJA, Pré-escola Estimulação	13	11
E6	Ensino fundamental e Educ. infantil.	18	14
E7	Ensino Fundamental, nas etapas 1,2, 3	25	2
E8	Ensino Fundamental em vários ciclos com Educação Física	2	2
	Ensino Fundamental e EJA		
E9	Sexta etapa do segundo ciclo EJA matutino	6	2
	Terceira e Quarta etapa do segundo ciclo vespertino.		
E10	4 turmas do Ensino Fundamental com Artes	5	4

Fonte: elaborada pela autora (2023)

No que diz respeito ao tempo de experiência na carreira docente, sete docentes têm uma atuação de dois a dez anos no Ensino Fundamental I, enquanto apenas três possuem mais de dez anos de experiência nesse segmento. É perceptível que os docentes E1, E2 e E8 dedicaram toda a sua carreira ao ensino fundamental, enquanto E5, E6 e E10 passaram a maior parte de suas carreiras nesse segmento.

As demais docentes (E3, E4, E7 e E9) estão há pouco tempo no Ensino Fundamental. Em se tratando da atuação atual, todas são docentes da APAE no ano letivo de 2023. A reflexão sobre a proficiência dos docentes no ensino fundamental I é viabilizada ao considerar o tempo de carreira e o nível de dedicação destes profissionais no exercício de suas funções.

Wiig (1993); Dreyfus e Dreyfus (2004) e Burns (2023) tratam sobre a temática de dimensão de proficiência. Wiig (1993) apresenta níveis descritos como: Ignorante; Principiante; Iniciante avançado; Intérprete competente; Intérprete proficiente Competente e amplamente qualificado; Especialista; Mestre e Grão-Mestre.

Já Dreyfus e Dreyfus (2004) e Burns (2023) abordam uma maneira de entender como os adultos adquirem habilidades e progridem de novatos a especialistas, por meio de cinco estágios de aquisição de habilidades ou experiência: iniciante, iniciante avançado, competente, proficiente e especialista.

No entanto, destaca-se que a estrutura mental escolhida e a organização do conhecimento na mente humana permanecem incertas, pois são influenciadas pelo funcionamento único do cérebro, pelas perspectivas pessoais sobre conceitos e decisões ao lidar com informações (Wiig, 1993). Dentro desse cenário, a Gestão do Conhecimento (GC) emerge como uma ferramenta auxiliar essencial para estruturar e facilitar esse processo cognitivo e organização dos sujeitos e seus conhecimentos.

Pergunta 5 – Estratégias pedagógicas atuais.

Quanto às estratégias pedagógicas empregadas atualmente em sala de aula, os dados coletados foram enriquecidos por exemplos que descrevem as realidades e abordagens utilizadas, conforme mencionado no Quadro 25 a seguir.

Quadro 25: estratégias pedagógicas utilizadas atualmente em sala de aula.

ENTREVISTADA	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA UTILIZADA EM SALA DE AULA
E1	Diálogo com os alunos.
E2	Aulas práticas para proporcionar vivência.
E3	Material concreto: jogos e material lúdico.
E4	Leituras (visual e oral) com diálogo para estimular a compreensão.
E5	Ludicidade e atividades práticas.
E6	Divisão de alunos por ambientes na sala: rodízio de atividades.
E7	Material concreto.
E8	Atividade prática lúdica.
E9	Aula expositiva e materiais concretos.
E10	Aula prática, material concreto.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Nota-se que as aulas práticas e o uso de material concreto destacaram-se como as estratégias mais frequentemente empregadas em sala de aula dentro do contexto da educação especial.

Entender o aluno pra poder adaptar o que eu tenho que ser feito na aula (E1).
 Hum muito concreto pra depois ir pro, pro papel porque se pensar no aluno da educação especial, já tem uma dificuldade em aprender. Então o papel é a última, a última, o último degrauzinho que a gente chega. Então tentar mostrar muita coisa pro aluno visualizar (E3).
 Então pra leitura a gente faz o abacadá né? [...] eu estou trabalhando com a questão de higiene [...] é uma realidade diferente daqui, da que a gente conhece (E4).
 E aqui a gente precisa sempre dar atenção pra um aluno específico, depois o outro aluno é difícil da gente conseguir aplicar o conteúdo para a turma toda igual no ensino regular (E6).

Conforme Lima (2023) destaca, ao ingressar na escola, o educador pode se deparar com alunos que apresentam diversas necessidades educacionais, demandando dele um conhecimento que esteja alinhado às especificidades desses estudantes.

Nas narrativas apresentadas, destaca-se que a atuação docente no contexto da educação especial é singular, refletindo na prática as competências descritas no art. 18º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001. O docente precisa ter habilidade de identificar as necessidades educacionais especiais, além de definir, implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas, devidamente ajustadas para atender a essas necessidades.

Diante disso, a profissionalização no campo docente demanda uma formação apropriada, capaz de atender às demandas específicas das escolas e dos alunos (Leite; Silva; Lencastre, 2023), visto que as práticas docentes são fortemente influenciadas por conhecimentos, crenças, metas, hipóteses, concepções das disciplinas lecionadas, o conteúdo curricular, os alunos e o processo de aprendizagem (Reali et al., 2010).

Observa-se a particularidade de alunos e contextos que o docente enfrenta, conforme dizem as docentes entrevistadas “Então cada turma é, tem um jeitinho diferente né?” (E9) e também pela E10 “Às vezes eu não dou conta de terminar cinco mapas porque falo: - gente cada turma é uma realidade”.

De acordo com Lima (2023), essa atuação com alunos especiais implica considerar um processo formativo, alinhado às necessidades tanto do educador quanto do aluno. Diante disso, a efetiva inclusão de alunos depende intrinsecamente da atuação do docente.

Pergunta 6 – Que tipos de dificuldades você encontra em sala de aula atualmente?

Tendo em consideração os desafios contemporâneos no contexto educacional, é pertinente abordar as diversas modalidades de dificuldades enfrentadas em ambientes de aprendizado. Os dados coletados sobre essa problemática estão documentados no quadro 26 apresentado a seguir.

Quadro 26: Narrativas das dificuldades encontradas em sala de aula.

E	NARRATIVA	CONTEXTO	DIFICULDADE APONTADA
E1	“uma dificuldade do aluno, você não conseguir convencer ele, ajudar ele”.	Educação especial	Aluno: Envolvimento e dificuldade do aluno. Especificidade do aluno especial: limitações.
E2	“Só que tem dia que a gente vem tão preparada, que eles não. Por exemplo, eles estão no dia que eles não querem. Aí a gente tem que saber respeitar, acalmar eles pra depois a gente vim e começar o conteúdo”.	Educação especial	Adequação docente diante da especificidade do aluno especial.
E3	“acho por mais que você tente se reinventar, até você entender que o aluno com deficiência intelectual ele, ele precisa de um tempo maior pra conseguir atingir um objetivo”.	Educação especial	Adequação docente diante da especificidade do aluno especial.
E4	“as vezes é alguma coisa que eu quero passar e eles não conseguem fazer”.	Educação especial	Adequação docente diante da especificidade do aluno especial.
E5	“A dificuldade é com o comportamento dos alunos.”	Ensino regular	Aluno: Comportamento do aluno.
E6	“Se fosse no regular eu acho que ainda seria o comportamento e o interesse dos alunos”.	Ensino regular	Aluno: Comportamento e interesse.
	“Na educação especial é desenvolver e elaborar atividades que condizem com o contexto de cada aluno”.	Educação especial	Adequação docente diante da especificidade do aluno especial.
E7	“Hoje em sala de aula é, eu falo que, mães tipo é saber que os filhos têm esse problema pra poder medicar”.	Educação especial	Família: medicação adequada para o bom desenvolvimento.
E8	“em aceitação de alguns conteúdos”.	Educação especial	Aluno: Dificuldade com a aceitação do conteúdo pelo aluno.
E9	“temperamento das crianças cada um tem um jeito cada um é tem uma deficiência diferente”.	Educação especial	Aluno: Comportamento dos alunos diante da sua especialidade.
E10	“Muitas crianças têm suas limitações [...] a alguns conteúdos.”	Educação especial	Especificidade do aluno especial: limitações.
	“A questão do comportamento, acho que é o principal”.		Aluno: Comportamento dos alunos diante da sua especialidade.

Elaborado pela autora (2023)

Ao analisar os dados notou-se que as narrativas conduzem a áreas específicas de dificuldades. Dessa forma os dados foram categorizados em: 1. Especificidade do aluno especial (suas deficiências, limitações, etc); 2. Família do aluno; 3. Aluno: Comportamento e aceitação do conteúdo; e, 4. Atuação docente: Adequação diante das especificidades de cada aluno especial.

Na esfera educacional, a primeira adversidade identificada direciona-se ao âmbito da Educação Especial, concentrando-se no desenvolvimento do **aluno especial** e nas particularidades a ele inerentes, conforme atestado pelas participantes entrevistadas:

Na educação especial é desenvolver e elaborar atividades que condizem com o contexto de cada aluno (E6).

[...] dificuldade é mais assim o temperamento das crianças. Cada um tem um jeito, cada um tem uma deficiência diferente (E9).

[..] elas têm suas limitações também né? em relação assim, a alguns conteúdos (E10).

Na resolução CNE/CEB nº 05/2009, no art. 12º diz que para desempenhar suas funções no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é imperativo que o docente possua uma formação inicial que o capacite para o exercício do magistério, além de uma formação específica voltada para a área da Educação Especial (Brasil, 2009, p.3).

A mencionada resolução suscita a reflexão de que a obtenção de uma formação inicial e específica não se revela integralmente suficiente para alcançar uma capacitação abrangente. Conforme evidenciado anteriormente, a maioria das entrevistadas possui diversas especializações, no entanto, ainda assim, elas deparam-se com desafios significativos diante da natureza específica do aluno, confrontando-se com a complexidade e diversidade inerentes a esta modalidade educacional.

Conforme observado em segundo plano, trata-se da participação da **família** no processo de desenvolvimento do aluno por intermédio de intervenções médicas. Esse fator exerce influência direta tanto na atuação docente quanto no progresso do discente.

Hoje em sala de aula, eu falo que as mães. Tipo é saber que os filhos tem esse problema para poder medicar. Igual eu tenho uma menina ali que a mãe medica errado. Aí quando ela vem pra escola ela desconta tudo o que ela não faz lá, porque a mãe dá o remédio em casa e quando vem pra escola destrava e extravasa tudo [...] enquanto a mãe não aceitar que ela tem que ser medicada pra vim pra escola, pra ela poder se concentrar, num tô conseguindo. Né? Triste (E7).

Silva, Molero e Romam (2016) destacam a manifesta importância de promover ações colaborativas entre profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação, visando apoiar as atividades das instituições de ensino. Contudo, observa-se que o sucesso dessas iniciativas conjuntas também demanda a participação ativa da família, a fim de obter resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizado.

O terceiro ponto a ser considerado é o **próprio aluno**, com suas complexidades comportamentais, receptividade aos conteúdos e atividades propostas, bem como suas limitações. A entrevistada E1 salienta que uma das dificuldades enfrentadas com os alunos especiais é a resistência em serem persuadidos, referindo-se à relutância desses alunos diante de determinadas atividades. Essa perspectiva é corroborada pela E8, que menciona: “Nós enfrentamos algumas dificuldades ainda quanto à aceitação de alguns conteúdos”.

A entrevistada E10 destaca a questão do comportamento como um desafio central, afirmando: “A questão do comportamento, eu acho que é o principal”. Essas percepções convergem para destacar a complexidade enfrentada pelos educadores na gestão do comportamento e na aceitação de conteúdos por parte dos alunos especiais.

Nota-se que a dificuldade com comportamento do aluno também é evidenciada no contexto do ensino regular. A entrevistada E5 especificamente aponta a dificuldade relacionada ao comportamento dos alunos: “A dificuldade maior é essa, é a do comportamento, porque, às vezes, passamos a maioria do tempo chamando a atenção do aluno”.

Esta observação destaca que o ambiente atual se tornou mais complexo e diversificado. A função profissional do docente, assim, não se limita apenas à transmissão ou transformação de conhecimento acadêmico, mas também envolve a motivação dos alunos e a promoção da participação, como discutido por Imbernón (2022).

Nessa linha de pensamento, de acordo com as observações de Lima (2023), ao iniciar sua jornada na escola, o docente pode deparar-se com alunos que apresentam uma variedade de necessidades educacionais, exigindo dele um domínio de conhecimento alinhado às particularidades desses estudantes.

As narrativas destacam a natureza desafiadora do cenário contemporâneo, em que o educador precisa não apenas possuir competências com um conhecimento aprofundado em sua área de atuação, mas também lidar com as especificidades comportamentais.

O último ponto relevante, evidenciado por algumas docentes nas narrativas, aborda duas questões enfrentadas no contexto da Educação Especial. Uma delas é a necessidade de adaptação da prática docente diante das particularidades dos alunos nessa modalidade educacional.

Só que tem dia que a gente vem tão preparada, que eles não. Por exemplo, eles estão no dia que eles não querem. Aí a gente tem que saber respeitar, acalmar eles pra depois a gente vim e começar o conteúdo. Então eu acho que isso daqui é um é um grande desafio porque tem hora que a gente chega tão preparada e não é assim, a gente tem que saber esperar (E2).

É diferente do regular, você ensina a letra A hoje, amanhã ele aprendeu. Não o aluno da educação especial, pode ser que ele leve um mês ou um ano pra aprender a letra A (E3).

Às vezes a gente tem que elaborar lá um mesmo conteúdo cinco, seis atividades pra atingir determinados alunos e às vezes a gente não consegue atingir o objetivo (E6).

Nota-se que a atuação docente é voltada totalmente ao aluno respeitando suas características e limitações. Diante disso, a formação nesses contextos se torna algo desafiador

e de grande importância para o efetivo desenvolvimento no ensino e práticas pedagógicas (Bulcão; Silva; Alves, 2022).

Do ponto de vista do docente, é pertinente destacar um elemento significativo nas narrativas: o fator emocional docente.

[...] você tem que estar ali um pouco mais (pausa) estruturada, porque senão você desanima (E3).

[..] Eu sou professora que alfabetizou, alfabetizei por onze anos e assim, não é que eu me sinta frustrada, mas eu falo assim: eu vou tirar de mim tudo que eu puder pra que...não vou querer que a criança lê um texto, mas assim, às vezes uma palavra, eu vibro. Quando eu tinha um aluno meu que ele não lia, o ano passado ele começou a ler algumas palavras, eu chegava a chorar. Então assim, a maior dificuldade é eu ter trabalhado todos esses anos com leitura, “vamos aprender a ler, vamos aprender isso” e talvez eles não terem esse né? Mas eu entendo a realidade que estou atuando, mas é isso, às vezes é alguma coisa que eu quero passar e eles não conseguem fazer, não que vá me frustrar, mas eu torço para que cada dia mais eles evoluam, ne? (E4).

[...] até no meu primeiro momento a vontade não era de trabalhar com... eu queria voltar pro CMEI, porque lá no CMEI é diferente, as crianças, são menores, então eles ouvem mais a gente né? Aí eu falei “eu não quero não, primeiro e segundo ano não”, aí deu certo, tá dando certo. (E5).

Torna-se evidente a influência dos sentimentos no desempenho docente, seja na conquista dos objetivos propostos ou quando estes não são alcançados.

Pergunta 7 – De que maneira você busca solucionar essas dificuldades?

Ao questionar sobre as abordagens utilizadas para superar as dificuldades mencionadas anteriormente, é importante ressaltar que, devido a um equívoco na organização durante a gravação, não foi possível obter dados referentes a essa pergunta pela entrevistada E4. A figura a seguir apresenta de maneira resumida as soluções levantadas pelas docentes.

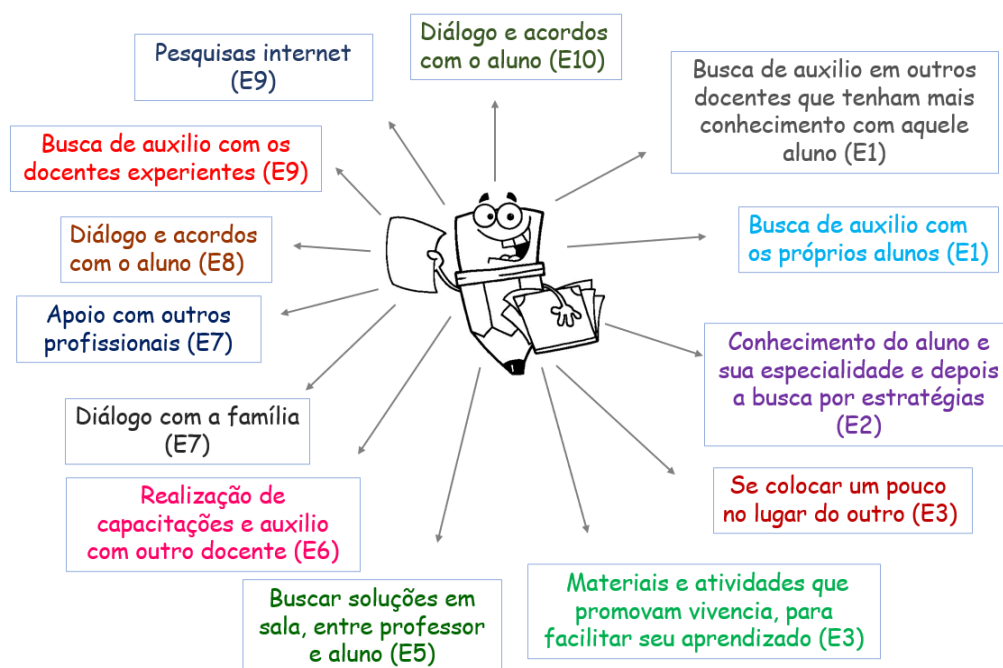


Figura 10: Soluções levantadas diante das dificuldades docentes
Elaborada pela autora (2023)

Os dados evidenciam que cada docente procura resolver suas dificuldades de maneiras diversas. Diante dessa constatação, observou-se que as docentes não permanecem inertes diante das dificuldades; ao contrário, buscam, de alguma forma, identificar possíveis soluções. Os docentes têm a capacidade de buscar estratégias que, de maneira colaborativa, permitam uma reflexão conjunta sobre as situações cotidianas e possíveis abordagens para mitigar as dificuldades (Bortoncello, Lima, Bolzan, 2023).

Conforme destacado pelas autoras, muitas soluções para os problemas podem estar intrinsecamente ligadas às próprias escolas, e os profissionais que nelas atuam têm o potencial de identificar estratégias para resolvê-los. Assim, buscou-se estabelecer a relação entre as dificuldades identificadas e as soluções apresentadas, resultando no demonstrativo exposto na Figura 11:

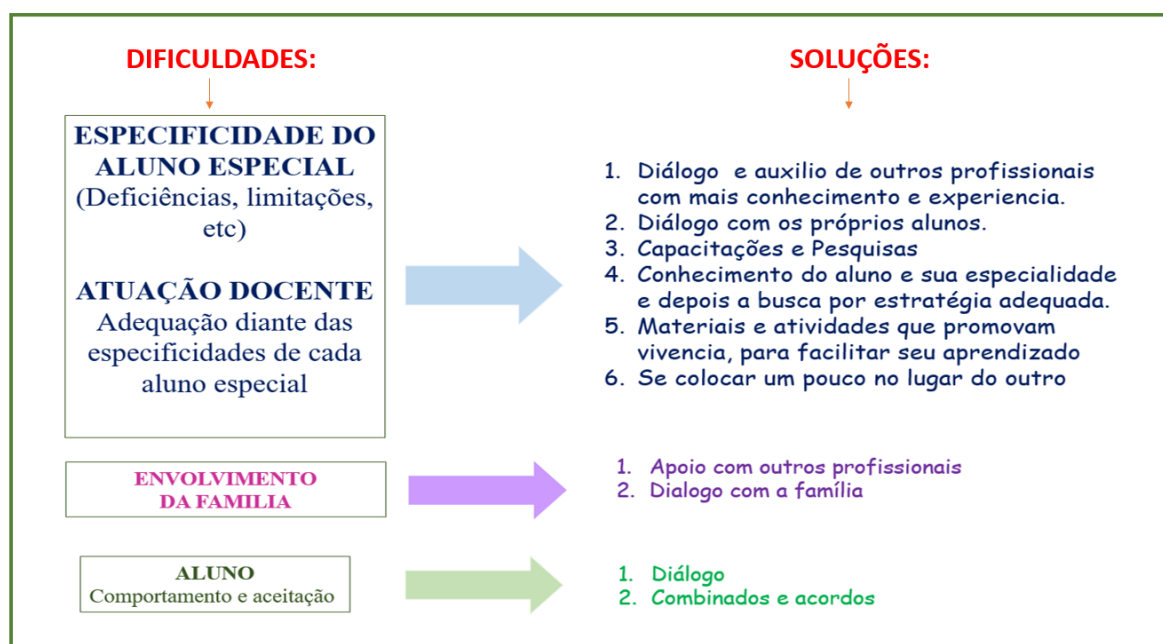


Figura 11: Dificuldades atuais e soluções apontadas pelas entrevistadas

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Os dados evidenciam que a busca por capacitações, materiais, novas estratégias e pesquisa foi destacada; no entanto, a interação foi a solução mais frequentemente apontada. A interação colaborativa entre alunos, entre o docente e aluno, entre outros docentes, com a família, outros profissionais e docentes experientes foi identificada como a abordagem mais utilizada.

Imbernón (2022) diz que existe um processo na aquisição do conhecimento, onde se deve ocorrer de uma maneira interativa, meditando sobre situações práticas reais. Diante disso, ao longo da carreira e trajetória formativa, Barroso e David (2022) afirmam que o docente acumula uma variedade de conhecimentos significativos que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e prática pedagógica.

Bortoncello, Lima, Bolzan (2023) apontam que, a colaboração no trabalho surge como uma oportunidade para a construção de conhecimento compartilhado, proporcionando aos docentes a chance de compartilhar experiências, dialogar e refletir sobre suas práticas. Isso os torna mais unidos e confiantes no exercício da profissão.

Nota-se que o desenvolvimento profissional se fundamenta nas experiências vividas e na aquisição de conhecimento, que ocorrem por meio de um processo de aprendizado, que se desdobra tanto a nível individual quanto coletivo, e envolve interações com contexto espaciais, atemporais e também com outros indivíduos (Cheng, 2019; Alcaide, Garcia, 2012).

Entretanto, todo esse aprendizado e conhecimento, ao ser compartilhado, contribui para a formação de outros sujeitos (Barroso; David, 2022; Pimenta, 2019; Kolb, 1984). Considerando que é por meio dessa interação que a reflexão entre teoria e prática é formada (Bortoncello et al., 2023), percebe-se a coesão entre os dados apresentados e a conclusão de que a interação desempenha um papel fundamental no processo de integração entre conceitos teóricos e sua aplicação prática.

Pergunta 8 – Como você busca novos conhecimentos?

Quando indagadas sobre o método pelo qual as entrevistadas procuram adquirir novos conhecimentos, as palavras mais frequentemente utilizadas em suas narrativas foram organizadas na nuvem de palavras apresentada na Figura 12 a seguir.

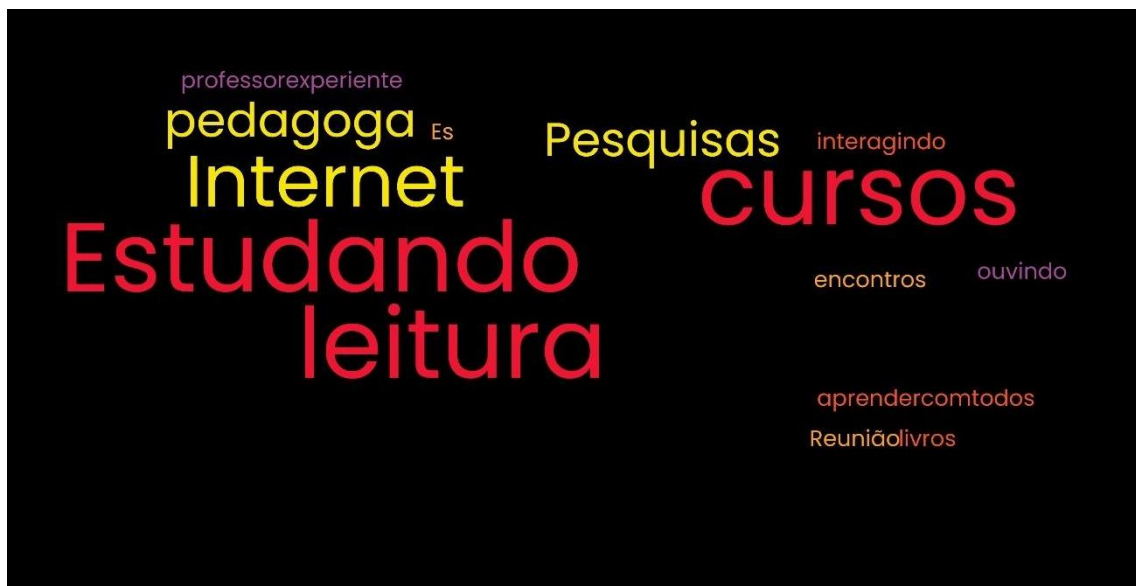


Figura 12: Nuvem de palavras “Como os docentes buscam por novos conhecimentos”
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Entre as palavras-chave destacadas nas narrativas, percebe-se que a abordagem dos docentes para adquirir novos conhecimentos está centrada na leitura, participação em cursos e estudos, sendo essas as mais frequentemente mencionadas. Foi evidenciada uma ênfase significativa ao questionar sobre a busca por novos conhecimentos.

(risos) Aí eu sempre tô lendo, sempre tô estudando, nunca parei (E6).
Não paro de estudar [...] eu acho que as coisas mudam muito. Né? Hoje em dia com a tecnologia tudo avança muito rápido. Sempre existem novas atividades, novas brincadeiras, existem novas formas de trabalhar os conteúdos. Então acredito que estudando é a melhor, é a melhor forma possível (E8).

Leite, Silva e Lencastre (2023) discutem que o estilo de aprendizagem se relaciona à abordagem singular que cada docente adota para assimilar novos conhecimentos. Isso, segundo os autores, decorre de suas preferências em relação a metodologias, ferramentas tecnológicas, interações com colegas e estratégias pedagógicas específicas. Dentre as mencionadas estão as pesquisas, internet e pedagoga, conforme mencionado pelas docentes:

Eu não fico muito limitada não! Se eu tiver muita dificuldade eu vou procurar na internet (E3).

Eu dou um *Google* lá pra gente tentar entender e eu falo (não consegui, não consegui estratégica que eu precisava, eu corro pra pedagoga (E4).

Por outro lado, as formas menos citadas incluem a busca por conhecimento por meio de um docente experiente, interações com outras pessoas, aprendizado por meio da audição, participação em encontros e reuniões pedagógicas, aprendizado com todos e consulta a livros, conforme mencionado por algumas docentes entrevistadas.

Tem os encontros, as reuniões pedagógicas. Então aqui na escola principalmente tem que sempre estar interagindo. Sempre tem alguma novidade (E1).

Ouvir as pessoas, porque a gente não sabe mais que ninguém. Todo dia, alguma forma a gente aprende com todos, até com a forma de agir de um aluno, a gente acaba aprendendo uma coisinha pequena, então eu ouço (E3).

Quando a gente está estudando, fazendo até mesmo um curso, a pessoa que está ministrando aquele curso, aquela aula, ela te passa conhecimentos e experiências que ela vivenciou. Isso é muito legal. Porque às vezes você vive uma situação que você não percebe. E quando outra pessoa verbaliza aquela situação, você fala: opa! Acontece comigo, porque que eu não faço nessa forma que essa pessoa fez? Então ouvir é muito bom também né? (E8)

Geralmente também eu recorro ao com o professor que já está aqui mais tempo (E9).

O depoimento da entrevistada E8 alinha-se com a perspectiva de Bortoncello et al. (2023), ao afirmar que os educadores, ao compartilharem suas experiências, criam um ambiente propício para expressar suas inquietações, discutir ideias e perspectivas. Segundo as autoras, ao terem a oportunidade de serem ouvidos e ouvirem suas colegas, as docentes podem colaborativamente construir novos conhecimentos, baseando-se no que já possuíam, além de refletir sobre as contribuições recebidas.

Por fim, observou-se que os termos expressos, como "sempre tô estudando" e "Não paro de estudar", deixam claro um progresso de construção. A carreira é, assim, um processo ininterrupto e não uma sucessão de eventos (Nóvoa, 1999). Diante disso, a busca por conhecimento docente é um processo contínuo na carreira docente.

Pergunta 9 – Estratégia ou maneira de aprender

Nesta abordagem, buscou-se compreender os estilos de aprendizagem adotados pelos docentes. Ao serem indagadas sobre as estratégias ou métodos de aprendizagem, uma entrevistada mencionou que sua abordagem é auditiva, enquanto duas afirmaram que é através da audição, três destacaram a escrita, uma combinou a audição, a visão e a anotação, outra mencionou a pesquisa no celular e audição, uma optou por observar e ouvir, e, por último, uma enfatizou a audição e a interação com pessoas mais experientes.

A análise dos dados narrativos resultou na elaboração de uma nuvem de palavras, conforme apresentado na Figura 13 a seguir.



Figura 13: Nuvem de Palavras “Maneiras de Aprender”

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os dados demonstram que existem estilos de aprendizagem diferentes que refletem em aptidões inatas e desempenho, conforme discutido por Wiig (1993).

[...]então eu tento chegar com a pessoa que está ali, que já tem um pouquinho mais de conhecimento, pra ela ir me ajudando a tirar dúvidas né? Interagir com o assunto. É eu gosto de ouvir, gosto mais de ouvir do que do que eu ler... eu acho que eu sou mais no oral (risos) (E1).

Eu gosto muito de escutar E4.

Eu gosto de aprender é escrevendo (E5).

Eu tenho que estar ouvindo, vendo e anotando senão eu não aprendo (E6).

Ah, eu ouço mais. É não sou muito de escrever e ficar ali não. Parece que se eu escrever eu não consigo prestar atenção (E7).

Acho que escutar alguém falando algo e dar exemplos, você consegue associar com coisas do cotidiano e consegue reter esse aprendizado da melhor forma possível (E8).

Eu preciso escrever porque senão eu não gravo bem. Só de ouvir não. E também olhando. É bastante a memória fotográfica e a escrita (E9).

Conforme as narrativas selecionadas, as pessoas apresentam preferências em relação às modalidades de aprendizagem (Araújo; Chadwick, 2001). Segundo eles, alguns indivíduos

absorvem, internalizam e retêm conhecimento com maior rapidez, enquanto outros têm um processo de aprendizagem mais gradual.

Essa perspectiva é abordada por Kahneman (2012), que postula a existência de duas modalidades de pensamento: o rápido e o deliberado, ou seja, dois sistemas mentais distintos. De acordo com o autor mencionado, nossa cognição se divide entre o sistema 1, caracterizado por um pensamento rápido e automático, que ocorre sem esforço aparente, e o sistema 2, que demanda concentração e está direcionado a tarefas mentais específicas, sendo mais laborioso e metódico.

Diante disso, as modalidades de pensamento têm exercido influência nas crenças e escolhas, implicando uma reflexão sobre situações, uma vez que o conhecimento armazenado na memória é acessado de maneira não intencional e sem esforço, de acordo com a forma de pensamento (Kahneman, 2012).

Através desses processos mentais, conforme apontado pelo autor, o pensamento deliberado pode influenciar o pensamento automático, promovendo assim novas funcionalidades. Em outras palavras, esse fenômeno conduz à geração de novas aprendizagens e conhecimentos.

Dessa forma, Wiig (1993) enfatiza que os estilos de modalidades de pensamento geram dois estilos de processamento:

1. Processamento Sensores que tendem a “sentir” o seu caminho e caracterizam o que observam da forma mais concreta possível, chamados assim de ativos.
2. Processamento Pensadores que tendem a “pensar” em novas situações e caracterizam o que observam e concluem de forma bastante abstrata. Eles são passivos.

E também geram, segundo o referido autor, dois tipos de percepção de experiências e novas situações:

1. Percepção Vigilantes que tendem a “ser reflexivos” e se afastam quando encontram uma nova situação;
2. Percepção Realizadores que preferem se “envolver ativamente” em novas situações e participar delas.

A partir da combinação desses estilos de processamento e percepção, resultam em quatro estilos de Aprendizes, segundo Wiig (1993) e tratado como teoria da aprendizagem experiencial por Kolb (2011). Essa teoria ou estilos de aprendizes é composta por um modelo de representação sobre como as pessoas aprendem, atribuindo grande valor ao papel da experiência na aprendizagem.

Diante disso, o estilo ou teoria da aprendizagem resulta em comportamentos específicos diante do estágio de aprendizagem:

1. Experiência Concreta (Agir): o processo ocorre diante do desenvolvimento de uma atividade;
2. Observação Reflexiva (Refletir): ocorre uma reflexão sobre a atividade desenvolvida, observando, revendo e refletindo sobre a experiência concreta do estágio anterior;
3. Conceitualização Abstrata (Conceitualizar): momento em que se começa a pensar de forma lógica e sistemática, ou seja, o entendimento é baseado na compreensão intelectual da situação, com um alto nível de abstração;
4. Experimentação Ativa (Aplicar): envolve um engajamento em atividades de planejamento e em experiências que contêm mudanças de situações.

De acordo com as considerações de Leite, Silva e Lencastre (2023), a identificação e análise dos estilos de aprendizagem surgem como indicadores valiosos para as instituições educacionais. Esse enfoque busca criar, segundo os autores, um ambiente propício ao aprendizado, identificando elementos que possam fortalecer suas habilidades e reduzindo lacunas que possam prejudicar seu desempenho.

Nessa linha de pensamento, Wiig (1993) enfatiza que é necessário considerar como as pessoas aprendem, distinguindo entre os diferentes processos de aprendizagem e os diferentes tipos de conhecimento que se quer aprender.

Portanto, compreender não apenas o processo de aprendizado dos estudantes, mas também o dos docentes, possibilitará o desenvolvimento de programas de formação que levem em consideração as características individuais, contribuindo assim para um desempenho profissional mais eficaz.

Pergunta 10 – Compartilhamento do conhecimento entre docentes

Quanto ao compartilhamento de conhecimentos entre docentes, nove entrevistadas afirmaram que ocorre essa prática dentro da organização e uma de vez em quando. Além disso, as trocas são frequentes entre os educadores na APAE, ocorrendo em momentos específicos e envolvendo docentes específicos de seu convívio, abordando tanto conteúdos quanto questões relacionadas aos alunos.

Acontece, nossa!! [...] Igual hoje eu estou em hora atividade e sempre tem algum professor fazendo junto e a gente sempre tenta, quando, caso tenha a mesma turma, porque eu entro numa turma, em 3 turmas e nessas turmas outros professores entram também e nós sempre nos encontramos na hora atividade e aí a gente sempre tenta

estar planejando e conversando sobre a turma para que a gente consiga um resultado melhor (E6).

Aí a gente acaba trocando essas dicas e é muito gostoso porque cada disciplina é uma disciplina, mas os alunos são os mesmos (E8).

É perceptível que ocorre não apenas o compartilhamento de conhecimentos, mas também de questões e desafios:

Ah e a gente é de conversar muito, de é... falar os problemas que a gente tá tendo porque às vezes tem uma pessoa que já passou por aquilo e conseguiu resolver, então a gente conversa e daí a gente vai né conversando e vai fazendo a troca (E7).

Diante disso, a aprendizagem se desenvolve através do compartilhamento de ideias, experiências, desafios e conquistas (Bortoncello; Lima; Bolzan, 2023). Além do mais, a prática colaborativa de compartilhamento entre docentes, conforme ressaltado por Cheng (2019), habilita os docentes a conceber atividades de aprendizagem com o intuito de mitigar as dificuldades de aprendizado dos alunos.

Notou-se que o compartilhamento de conhecimento acontece em várias ocasiões, envolvendo profissionais distintos:

A gente conversa muito. Fora as conversas, porque daí né? Tem a conversa de começo de período, de lanche, tem os estudos e planejamentos, tem as reuniões obrigatórias que tem e sempre tem alguém dando uma opinião, tem os palestrantes que, que vem, que ajuda muito também, sempre tem um psicólogo, um... a gente já teve palestra até com neuro, a *(retirado nome) do material “abacadá” (E3).

Ó, geralmente a gente faz isso na hora da atividade, hora atividade ou caso esteja em casa a gente manda uma mensagem perguntando (E9).

O compartilhamento de conhecimento permite que os docentes, colaborativamente, possam refletir e analisar as questões que permeiam o trabalho pedagógico, com o intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos e promover o desenvolvimento profissional docente (Barroso; David, 2022).

Nessa perspectiva, o compartilhamento específico de experiências de ensino e aprendizagem possibilita o estabelecimento de relações entre teoria e prática, configurando e detalhando os processos de desenvolvimento profissional, fomentando a reflexão e a construção de conceitos relacionados a esses processos (Reali et al., 2010).

Por outro lado, uma docente afirmou que o compartilhamento do conhecimento acontece de vez em quando, justificando que é devido ao fato de que na sua hora atividade não ter outros profissionais disponíveis.

Olha hoje em dia é bem mais difícil, porque você faz uma hora atividade, você está fazendo sozinha. Por exemplo, minha hora atividade não é hoje, é na sexta, e na sexta feira eu só faço sozinha. Aí não tem troca de conhecimento (E2).

Um ambiente propício para o compartilhamento do conhecimento é com a interação de pessoas, visto que, segundo Wiig (1993), a maneira de comunicação pode afetar o compartilhamento de conhecimento.

Pergunta 11 – Formação continuada

Quanto à formação continuada dos docentes, diversas observações foram registradas em relação ao formato e conteúdo. Os dados indicam que, na APAE, a formação continuada ocorre de acordo com um calendário preestabelecido, sendo que o material é fornecido pelo Estado e complementado conforme a necessidade do contexto escolar.

São profissionais qualificados por meio de material que a própria sede manda e a gente sempre faz algum complemento. Que nem eu te falei, *(retirado nome), agora a gente vai ter uma palestra com a *(retirado nome) que é uma pessoa que entende muito sobre autismo e aí acaba dando também alternativas, caminhos, é isso!!! É material que vem e o que a gente corre atrás também pra ter (E3).

Observou-se uma comparação entre a formação continuada na APAE e aquela realizada nas escolas do estado, conforme mencionado pela docente E2: “Aqui é diferente. Aqui a diretora traz palestras, psicólogos, enfermeiros, primeiros socorros. Aqui, toda vez é algo diferente, agora no Estado é a mesma coisa”.

Outra observação foi feita em relação ao conteúdo enviado pelo estado para a formação continuada, conforme descrito pela docente E5.

Pra falar bem a verdade, os cursos que tem do estado, que vem do estado, eu acho assim que eles deveriam aproveitar mais e fazer mais pra parte da gente mesmo sabe, pra parte teórica ali do professor. Porque os cursos que vem, às vezes, agora ultimamente tem vindo uns cursos que é sobre o PAI que a gente tá fazendo que é bom, porque a gente né, a gente tá tendo que fazer esse documento, só que ultimamente eu não acho que pra mim, não tem muito... aí... não me... não me ajuda sabe, não me ajuda, eu no meu desenvolvimento não. Eu acharia que teria que ter uma troca mais ali de experiência entre professor sabe, conversa, você fazer assim, mas não ajuda muito não as formações continuadas não (E5).

Os dados levantados indicaram que a formação continuada na APAE, embora tenha recebido alguns apontamentos menos positivos, na maioria das docentes entrevistadas, foi considerada uma prática favorável e contributiva para o processo docente.

Então sempre acaba vindo algum material, sobre algum tema. Por exemplo a taxonomia, era uma coisa nova pra mim e veio como uma das capacitações e foi muito legal, ela é muito interessante e a gente conseguiu perceber como é o desenvolvimento do aluno assim, de acordo com essa taxonomia. É uma coisa que, eu não sei quando poderia conhecer, se não fosse a capacitação aqui na escola, então é muito bom que tem essa capacitação, algumas vezes no ano, porque vem um material diferente e a gente consegue observar o desenvolvimento do aluno de acordo com esse material que vem (E8).

Ah! É muito boa. Se vê muito conhecimento, novas ideias pra gente, eles sempre sanando nas nossas dúvidas, é muito bom (E10).

Nota-se que, ao longo da jornada de formação docente, esse profissional adquire uma diversidade de conhecimentos relevantes para sua formação e prática pedagógica (Barroso; David, 2022).

Dessa forma, a profissionalização no campo docente demanda uma formação apropriada, capaz de atender às demandas específicas das escolas e dos alunos (Leite; Silva; Lencastre, 2023). Nesse sentido, os autores afirmam que é crucial avançar com programas de formação dinâmicos, que estejam em constante evolução, facilitando a integração e aproximação entre as diversas realidades enfrentadas pelos docentes.

Pergunta 12 – Aprendizado por meio do compartilhamento do conhecimento

Quando questionada se já havia aprendido por meio do compartilhamento de conhecimento de outro docente, citando exemplos, e, em caso negativo, apresentando motivos, todas as respostas foram permeadas por narrativas positivas sobre a aprendizagem por meio do compartilhamento de conhecimento, acompanhadas de relatos de experiência.

Os dados evidenciam que essas trocas ocorreram de diversas maneiras: entre os docentes dentro da APAE, com a pedagoga, e com outros docentes ou profissionais da instituição.

As narrativas revelam que o compartilhamento por profissionais experientes é relevante e contribui diretamente para o **início de carreira** em um novo contexto educacional, conforme relatos das entrevistadas a seguir.

E4

“A minha maior troca é com a pedagoga. Quando eu entrei, eu trabalhava o método da boquinha na outra escola. Aqui eu vim trabalhar o “abacadá”. Que pra mim era “que que é isso né? Né? Como que eu vou trabalhar?” E ela me ajudou muito”

Destaca-se a importância de os docentes em início de carreira acompanharem e observarem as aulas ministradas por seus colegas mais experientes, e vice-versa, com o intuito de fomentar a reflexão e análise de questões relacionadas ao trabalho pedagógico, sendo que essa colaboração visa aprimorar o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos (Barroso; David (2022).

Os dados também demonstraram que a troca do conhecimento entre docentes auxilia em um aprendizado que perpetua na carreira:

E5

“a professora (*retirado nome) de Arte, eu trabalhei na sala dela quando ela pegou licença, então foi assim uma troca muito grande, eu aprendi muito sabe, muito mesmo e como ela trabalhava a história da arte, como ela ia pros conteúdo, para a parte prática, então assim, foi de muito aprendizado né. Eu lembro uma vez que peguei a sala dela, estava trabalhando instalação, nossa foi muito legal, mascara, assim, as troca de experiência, você ali aprendendo sabe, a mexer com aquilo ali, então foi muito bom, pra mim foi ótimo, por a gente trás e vai trazendo pra vida eu falo”

Nessa perspectiva, Bortoncello, et al. (2023) diz que por meio do compartilhamento de experiências, o docente efetuará uma reelaboração da ideia apresentada, partindo de seus próprios conhecimentos e experiências. Isso permitirá a organização de um pensamento e ação renovados.

O compartilhamento do conhecimento resulta em uma contribuição única e específica na vivência docente, indo de encontro com a necessidade momentânea e age na resolução de dificuldades em sala de aula conforme descrito pela E6:

“Uma vez, logo que eu comecei aqui. Eu fiz um planejamento, inclusive nós estávamos na hora atividade, e eu estava tentando assim como estava começando na educação especial e sempre trabalhei no regular ne. Ai eu perguntando como eram os alunos, como eu poderia fazer e eu falei que eu havia preparado um vídeo, eu me lembro que era sobre o dia da árvore e no vídeo que eu ia mostrar para eles, para pode entrar, abordar o conteúdo [...] e eu achava que estava ótimo!: “Nossa que vídeo maravilhoso” e uma professora bem experiente daqui ne, pedi pra ela me ajudar e me orientar e se ela achava que estaria legal **e eu achando que ela iria falar que estava ótimo (risos)**.

E ela: ai (retirado o nome), você já parou para pensar que nossas crianças tem uma mentalidade inferior, assim, não que ... na cabecinha deles, a idade cronológica não condiz com o que eles tem, então tem lá.. eles tinham dez aninhos, mas na cabecinha deles é como se eles tivessem quatro, cinco aninhos. Ela falou: -“ você já pensou como vai impactar esse vídeo pra eles?”

Aí ela deu um exemplo dela em sala de aula, mas eu não vou lembrar o que era especificamente, mas alguma coisa que ela abordou e que ela achou que ia dar certo e não condiz, não deu certo com a idade da criança, ele se emocionou muito, chorou e ela usou aquele contexto dela e me passou.

Ah! Então não vou usar, **aí eu mudei meu planejamento.** (grifo da autora).

E6

Nóvoa (2022; in: Carvalho, Soares, Costa) sustenta que os docentes necessitam de uma base sólida de conhecimento e devem ser capazes de empregar esse conhecimento para uma reflexão conjunta com os colegas sobre suas práticas.

Dessa forma a reflexão sobre a prática pedagógica é vista como um elemento essencial na produção de conhecimento no contexto espaço/tempo, sendo entendida como um processo no qual a relação indissociável entre teoria e prática se torna evidente (Sebold et al., 2017). Assim, os conhecimentos e saberes adquiridos por meio da experiência resultam das vivências e se aprimoram ao longo da vida profissional por meio da reflexão constante, do confronto com teorias e do diálogo coletivo (Romanowski, 2010; Bortoncello, et al., 2023).

Dessa forma, observou-se que a interação entre docentes com níveis diversos de conhecimento, bem como o compartilhamento por parte da docente mais experiente, desencadeou uma reflexão sobre o trabalho pedagógico da E6. Isso resulta no desenvolvimento e na moldagem do olhar pedagógico da profissional iniciante, contribuindo assim para aprimorar a aprendizagem dos alunos.

O compartilhamento do conhecimento entre docentes no início de carreira, permite uma adaptação menos difícil:

E7

aí quando eu entrei aqui, nossa! [...] porque eu tenho uma amiga que é da mesma cidade [...] e quando eu entrei [...] eu não sabia nada, nem entrar num, num drive, colocar as atividades que eu tinha que colocar lá [...] ela já foi me ensinando, então teve aquela troca, então foi muito fácil [...] pra mim foi mais fácil porque ela já tinha e foi me passando e aí foi mais tranquilo.

A narrativa da E7 revela que a fase de iniciação profissional acaba sendo rica em experiências, encontros, desafios, angústias e triunfos (Behrens, 1996), sendo assim, torna-se importante e necessário que os docentes em início de carreira sejam acompanhados por docentes experientes (Barroso; David, 2022).

Nota-se que a carreira docente é caracterizada por um desenvolvimento contínuo, centrado na aprendizagem por meio das interações diárias com alunos e outros profissionais do ensino, sendo pessoal e coletiva (Barroso; David, 2022; Nóvoa, 2022. In Carvalho, Soares, Costa).

O compartilhamento do conhecimento permitiu um novo olhar, sob uma outra perspectiva no aluno:

E8

“a minha hora, eu sempre tenho minha hora atividade todos os dias ne? Então assim, eu sempre sento com algum professor que tá ali ne? Então, eu sempre acabo conversando sobre as turmas e conversando sobre os alunos. Tem uma das professoras que eu tava perguntando ne, como que, eu iria trabalhar com uma determinada turma coordenação motora fina e visão motora se o aluno não sentava pra fazer a atividade, ne? Aí ela falou assim: - *(retirado o nome) tenta mudar o ambiente da atividade, se você quer que ele pinte atividade sentado mas ele só fica em pé, perto da parede, cola a atividade na parede e você realiza a atividade na parede, ne? Muda, se o aluno não para sentado e o problema é ele parar sentado, então realiza a atividade em outros ambientes, quem sabe dessa forma, ele não vai desenvolver. E realmente, eu precisava fazer uma atividade de pintura com o dedo e eu sentava ele na carteira e ele não, não realizava e ele ficava no chão, ficava em pé e eu deixei a atividade livre pra ele no chão. Ele ia no chão, fazia a pintura de uma parte depois eu pegava e via que ele tava em pé, eu colocava a folha na parede e ele terminava a pintura e assim foi indo até ele concluir toda a atividade”.

Wiig (1993) salienta que quanto mais conhecimento você adquire, mais fácil é aprender e entregar um trabalho de alta qualidade, diante disso a interação entre docentes facilita o compartilhamento de conhecimento (Cheng, 2019).

Dessa forma, o docente atribui justificações às suas ações pedagógicas quando encontra significado em suas narrativas, nas interações estabelecidas, nas experiências cotidianas e na integração com os conhecimentos teóricos (Chitolina; Backes; Casagrande, 2021).

Portanto, conforme relato da E8, o conhecimento compartilhado é construído através da colaboração, na qual um docente auxilia o outro a refletir sobre sua própria prática, impactando positivamente em sua aprendizagem (Bortoncello, et al. 2023).

Outro ponto observado, foi que o compartilhamento do conhecimento auxilia o docente, mesmo quando ele já tem um tempo de carreira, porém ainda não teve uma experiência específica em alguma sala conforme o relato da docente E9:

“no EJA mesmo que ela já me passou, assim a maneira de trabalhar com eles e até então nunca tinha entrado naquela sala e ela me passou que ele gosta bastante de leitura, de ouvir histórias, de assistir e de ver figuras, então, se ela não tivesse falado eu ia entrar na sala e eu ia ter que descobrir sozinha até chegar ne?”

E9

Nota-se que é fundamental o diálogo contínuo entre docentes, a fim de consolidar ou aprender novos saberes que emergem da prática pedagógica conforme descrito por Barroso e David (2022).

A análise dos dados revela que o compartilhamento do conhecimento transcende os limites físicos da instituição educacional, revelando-se como uma prática valiosa e relevante, especialmente entre docentes de diferentes escolas que ministram a mesma disciplina.

“Então eu faço aula de música, a minha professora, ela dá aula em uma escola particular, então ela é professora no caso também. Assim ela traz muita troca pra mim, a gente troca informações mesmo a gente estando em ensinos bem diferentes uma da outra. E o que ela já me passou de atividade, que eu apliquei aqui e deu super certo e a gente sempre tem essa troca”

E10

A aprendizagem docente é influenciada tanto por fatores internos quanto externos, conforme notado por Day (2001). Dessa forma, conforme afirma Paulo Freire (1967), não existem saberes a mais ou a menos, mas sim saberes diferentes, sendo que a dialogicidade e a horizontalidade são essenciais. Diante disso, a busca e o compartilhamento do conhecimento por parte dos docentes desempenham um papel fundamental na formação da identidade profissional. Tendo em vista que o desenvolvimento profissional demanda a construção da identidade profissional, conforme descrito por Morgado (2007).

No entanto, faz-se imperativo promover encontros com o propósito de compartilhar memórias e experiências formativas e de ensino. Este intercâmbio contribui diretamente para a construção da identidade docente e aprimoramento da prática pedagógica, conforme destacado por Barroso e David (2022). É crucial estabelecer uma colaboração estreita com outros profissionais da área, visando a construção de uma identidade profissional que seja tanto individual quanto coletiva, conforme ressaltado por Nóvoa (2022, in: Carvalho, Soares, Costa; Cheng, 2019).

Barroso e David (2022) sustentam que a identidade do docente e as práticas pedagógicas por ele adotadas são moldadas através de suas experiências ao longo dos anos de formação educacional, tanto inicial quanto continuada. Além disso, essas dimensões são influenciadas pelo compartilhamento de experiências com os colegas de profissão, destacando, portanto, a intrínseca ligação com as interações sociais (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004).

Assim sendo, entende-se que o docente se desenvolve a partir de suas características individuais, da busca e compartilhamento de conhecimento, bem como da interação com outros profissionais e suas respectivas experiências.

Pergunta 13 – Prática de compartilhamento dos conhecimentos

Os dados sobre a prática de compartilhar seus conhecimentos docentes com colegas, seja através de exemplos ou da explicação de motivos, a análise revelou que todas as docentes entrevistadas se engajam nessa troca de saberes.

Destaca-se que essa ação ocorre de forma regular, não sendo percebida por elas como uma obrigação, mas sim como um processo natural, conforme evidenciado em algumas narrativas apresentadas no Quadro 27 a seguir.

Quadro 27: Compartilhamento de seus conhecimentos.

Entrevistada	Narrativa
E1	Ah, eu gosto. O que eu puder ajudar.
E2	Sim, quando vejo que precisa eu ajudo, porque acho que todo mundo que entra num emprego novo, sempre tem que ter um pra ajudar. Ninguém sabe, fala assim: - eu cheguei aqui e sei fazer tudo. Sempre tem que ter um pra ajudar o outro.
E3	Até demais!! a pessoa aqui é maritaca (risos).
E5	Eu gosto, eu gosto de ajudar. Se for pra ajudar eu gosto.
E7	Ah, eu adoro fazer isso, até assim, eu nem sabia que eu fazia isso.
E8	Sim, sempre que alguém precisa, sempre que alguém pergunta alguma coisa que eu possa ajudar né? Que eu tenha conhecimento para colaborar com essa pessoa, sim.
E10	Ah! Eu gosto, não me importo. Tem gente que se importa, que não gosta, assim a gente percebe que tem gente que parece que fica numa caixinha, parece que tem medo de mostrar o que sabe, com medo do outro, as vezes de você se sobressai, mas acho que não, tem espaço pra todo mundo e a gente sempre tem que pôr no lugar do outro, que um dia você não sabe e no outro dia você sabe e tem que ajudar o próximo.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

No que diz respeito aos exemplos, foram identificados vários relatos que descrevem a prestação de auxílio a outros profissionais por meio do compartilhamento de ideias, experiências e contribuições, visando aprimorar o desempenho docente.

O relato da entrevistada E3 destaca a relevância do compartilhamento de conhecimento com docentes em início de carreira, evidenciando como essa prática exerce um impacto positivo significativo na construção da trajetória profissional docente.

Eu lembro muito de coisas passadas, de alunos que, que eu dei aula aqui e aí o professor tá desanimado, eu falo assim “- mas em tal ano ele era assim, assim, assim, fica feliz”. E assim, principalmente professor novo, que tem pouca experiência na educação especial, eles se frustram muito rápido por não atingir os objetivos, então você tem que ficar ali, no começo, dando incentivo pra ele “- olha era assim, calma!” aí com o tempo, depois que o aluno consegue fazer a letra A, o professor fica tão feliz que você fica feliz com a atitude dele (E3).

O relato da E3 demonstra que o compartilhamento pode exercer impacto no âmbito emocional durante a execução do trabalho. Fredricks et al. (2004) conduzem uma análise sobre o engajamento emocional, abordando as reações emocionais, positivas e negativas, em relação aos outros, o senso de pertencimento e identificação.

Esses elementos influenciam a motivação intrínseca para desempenhar as tarefas laborais. Além disso, os autores discutem o engajamento cognitivo, referindo-se à aplicação da aprendizagem autorregulada, evidenciando o pensamento crítico e o esforço necessário para compreender e dominar habilidades.

Os dados evidenciaram as experiências únicas de cada docente em sala de aula, ressaltando como o compartilhamento dessas vivências contribui para o desenvolvimento de outros profissionais docentes.

Que a professora pediu uma ajuda para como trabalhar e educação, né? Parte bucal, higiene bucal e eu falei pra ela, que foi uma coisa que eu fiz posteriormente, foi que eu imprimi uma boquinha e com a caneta e coloquei num plástico e com uma caneta que sai, risquei toda a boquinha fazendo sujeira, né? Aí formou a cárie e daí eu fiz uma escova de dente com uma buchinha e daí a criança ia escovando e ia tirando a sujeira. Então a gente precisa ensinar que ali na prática né? Pra criança aprender, não é só ir lá você vai fazer assim, vai, vai fazer assado, esfrega. Não! você tem que ensinar que, você vai fazer dessa forma pra boca estar limpinha (E4).

Tem uma professora que precisava trabalhar com o aluno vôlei, com a turma de voleibol né? E é uma modalidade que é um pouco complicada porque a bola precisa estar o tempo todo no ar e os alunos têm dificuldade né? Aí eu falei, falei pra ela: - Começa com atividades lúdicas, com bexigas, se a bola é muito pesada, se eles têm dificuldade de manter a bola no ar, começa com a bexiga, a bexiga é leve né? fala pra eles iniciarem dando toques na bexiga pra ela ficar no ar, e começa, vai aos pouquinhos, depois, aí só depois que eles conseguirem no ar, você começa a pedir pra eles passarem a bexiga por cima da rede (E8).

As narrativas corroboram o que foi discutido anteriormente por Bortoncello et al. 2023, o conhecimento compartilhado é forjado por meio da colaboração, onde um docente auxilia o outro a refletir sobre sua própria prática, resultando em impactos positivos em sua aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado é que o compartilhamento de conhecimento impulsiona uma colaboração mais eficaz entre os docentes que atuam na mesma sala de aula.

Na minha sala que eu entro que tem, dos oito, sete são autistas, tem a atendente né? Que fica conosco, que é nossa auxiliar. Eu tô passando tudo pra ela, porque ela está com a professora regente todos os dias e eu entro apenas uma vez na semana né? Então eu estou passando tudo pra ela colocar em prática junto com outra professora, aí a gente sempre conversa e sempre toca experiências. **O conhecimento não é para guardar nós é pra compartilhar, pra voar por aí.** (E6) (grifo da pesquisadora).

Observa-se que em um contexto onde o trabalho colaborativo e o compartilhamento de conhecimento desempenham papéis fundamentais na orientação das práticas e experiências dos docentes, isso cria um ambiente que os estimula e lhes confere maior segurança no exercício de suas funções, como destacado por Bortoncello et al. (2023).

Portanto, entende-se a importância do compartilhamento do conhecimento docente para promover o desenvolvimento profissional e impulsionar a melhoria contínua da qualidade da educação. A troca de experiências e informações entre educadores, não apenas fortalece as práticas pedagógicas, mas também contribui para a formação de uma comunidade educacional

mais dinâmica e capacitada.

Pergunta 14 e 15– Interesse em participar de uma proposta de mentoria e encerramento.

Quando indagadas sobre o interesse em participar de uma proposta de mentoria entre pares docente, todas as docentes entrevistadas manifestaram de forma positiva o seu interesse.

Na questão 15, que encerrou a entrevista, foram extraídas perguntas direcionadas à pesquisadora ou compartilhamentos relacionados à entrevista. A maioria das docentes não apresentou questionamentos ou expressou dúvidas sobre o tema da pesquisa. No entanto, algumas delas demonstraram interesse ao fazer perguntas sobre o processo de ingresso em um programa de mestrado, indicando um interesse em complementar os estudos por meio de uma pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme a pesquisadora delineou a forma pela qual sua pesquisa almeja contribuir para a mentoria entre pares docentes, com esse sendo o objetivo central da dissertação, as docentes ofereceram os seguintes comentários:

Porque vai ser muito bom. Igual eu falei, ficar só no seu mundinho fechado não é, às vezes não é a melhor solução né? Tem tanta coisa pra gente viver, pra gente aprender e a experiência, só a experiência que leva pra outros caminhos né? E trocar experiência com outras pessoas é muito legal, porque você começa a se perceber, começa a perceber situações que você nem, nem se dava conta né? E, assim, uma coisa é a gente ler determinados assuntos e outra coisa é uma pessoa vir e conversar com você sobre aquilo, que é a prática né? É a vivência, você consegue ampliar o seu olhar, você consegue ampliar sua visão, então, eu acho que daria muito certo, seria muito bom se tivesse. Tomara que dê muito certo! (E8).

Eu gostei bastante do tema que você propôs, as perguntas também, mas eu acho assim, de forma geral que, a questão da troca de conhecimento é muito importante numa escola, porque se todo mundo ficar numa caixinha, guardando aquilo pra si, fica aquele individualismo né. Aonde acaba não tendo nem diálogo entre os professores (E10).

A participante E10 mencionou que compartilha seu conhecimento, mas observa que alguns profissionais retêm suas informações devido ao receio de compartilhá-las. Diante disso nota-se os inibidores do não compartilhamento do conhecimento, discutido por Dalkir (2017). Portanto, entende-se que essa ação também está presente nos contextos educacionais.

Os dados destacam as diferentes perspectivas em relação ao conhecimento docente e sua relevância quando compartilhado, especialmente ao considerar a influência na qualidade do ensino fornecido aos alunos. Nesse contexto educacional, compreendeu-se que o conhecimento adquire maior valor quando se reconhece o potencial que ele tem ao ser compartilhado.

Ao encerrar as entrevistas, expressou-se agradecimento pela participação de todas as entrevistadas. Consequentemente, conforme previamente agendado, foi conduzida a observação participante na formação continuada da APAE do ano letivo em curso, a qual será

discutida nas próximas etapas.

4.2 Observação Participante na Formação Continuada

A observação participante foi realizada durante a formação continuada promovida pelos gestores escolares da APAE. Essa formação faz parte do calendário anual da instituição e estava agendada para os dias 19 e 20 de julho de 2023, com atividades planejadas para os períodos da manhã e da tarde.

Assim, para uma melhor compreensão dos aspectos observados, o relato da observação será dividido em Dia 1 e Dia 2.

4.2.1 Dia 1 da Formação continuada

No dia 19, o início foi às 07h30, contando com a participação de 22 profissionais da APAE e sendo conduzida por duas pedagogas da instituição.

O espaço estava disposto com cadeiras em formato de meia lua, e inicialmente foram realizadas as boas-vindas e apresentações. A diretora introduziu todos os membros da equipe, incluindo as novas docentes contratadas para o próximo semestre e a pesquisadora. Em seguida, foi exibido o vídeo "O Poder do Sentimento", seguido por uma roda de conversa e uma discussão sobre os aspectos do cotidiano. Esse momento proporcionou uma oportunidade para os presentes compartilharem suas experiências, promovendo o envolvimento mútuo.

Posteriormente, ocorreu uma revisão das diretrizes gerais relacionadas ao funcionamento do departamento pedagógico, bem como uma explanação sobre as programações previstas no calendário e questões burocráticas essenciais para os novos profissionais. Notou-se, nesse contexto, uma preocupação da APAE em integrar os recém-contratados em todas as atividades programadas para o próximo semestre.

Com o início da formação continuada propriamente dita, conforme delineado no roteiro proposto e adaptado de Bauer e Gaskell (2008), os pedagogos assumiram a liderança na condução. O tema abordado no primeiro dia foi o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e a Taxonomia de Bloom, com uma duração de 2 horas, tema esse específico e de rotina da educação especial.

A metodologia adotada incluiu uma explicação expositiva, utilizando um vídeo explicativo e material *online* como recursos. Nesse momento, os facilitadores da formação proporcionaram um ambiente propício para a manifestação de dúvidas e contribuições, especialmente considerando que alguns docentes não estavam familiarizados com a taxonomia.

Isso resultou em uma atenção dividida, com alguns docentes já familiarizados com o tema e outros não.

Os facilitadores abordaram o plano de execução do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) dentro da escola, enfatizando sua importância, dada a obrigatoriedade de utilização do documento. Contudo, o foco principal estava na exposição das alterações realizadas no preenchimento e uso do PAI, uma vez que o documento passou por uma reformulação, sendo reduzido de 14 para 4 páginas.

Nesse mesmo instante, as pedagogas e alguns docentes compartilharam conhecimentos sobre o preenchimento do documento com as docentes recém-contratadas, enriquecendo a discussão com relatos de experiências. Houve também uma troca de ideias entre os docentes acerca do preenchimento e abordagem dos domínios da taxonomia no planejamento docente. As contribuições, perguntas e respostas foram abordadas de forma coletiva, permitindo que os docentes contribuíssem para auxiliar na compreensão e resolução das dúvidas em pauta.

Neste ponto, pôde-se perceber a aplicação da abordagem proposta por Garcia e Alcaide (2012), que destacam como a formação continuada se torna uma ferramenta capaz de auxiliar o docente iniciante na consolidação da relação entre teoria e prática. Diante disso, a formação continuada ajuda a manter os educadores atentos aos processos de observação, identificação e resolução de problemas, facilitando esse ciclo de aprendizado.

Na parte da manhã, notou-se uma participação mais expressiva por parte daqueles que enfrentavam dificuldades ou tinham dúvidas no preenchimento do documento e na compreensão dos objetivos e domínios da taxonomia. Isso evidenciou que a formação estava alinhada com o contexto e a rotina dos docentes, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto os demais segmentos.

Dessa forma, conforme abordado por Vanini (2023), torna-se imperativo promover a atualização da formação continuada, considerando as demandas apresentadas pelos docentes, uma vez que estas têm consciência de suas limitações e da realidade cotidiana vivenciada no ambiente profissional.

Durante o período vespertino, foram retomadas algumas questões burocráticas e aspectos do calendário devido aos profissionais com carga horária de 20 horas semanais. Nesse contexto, observou-se que os docentes que têm uma carga horária de 40 horas revisaram boa parte do conteúdo apresentado durante a formação matutina. Nesse período, apenas uma minoria participou ativamente, enquanto os demais se mostraram dispersos, envolvendo-se em conversas em pequenos grupos.

No entanto, após a revisão do conteúdo da formação, os pedagogos levantaram questões

específicas sobre o preenchimento relacionado aos objetivos das turmas do período vespertino, mais precisamente da educação infantil. Nesse instante, foi perceptível uma intensificação na troca de informações e conhecimentos acerca dos alunos que compõem uma turma, promovendo um diálogo mais extenso entre a docente experiente e a docente que estava iniciando no mesmo grupo. Desta maneira, foram compartilhadas estratégias e informações que desempenharam um papel de suporte valioso para a nova docente.

A observação vem de encontro com Leite, Silva e Lencastre, 2023 ao dizer que as escolas se transformam em espaços em que o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira constante, não apenas para os alunos, mas também para os docentes. Além disso, o ambiente da formação continuada da APAE se tornou um ambiente colaborativo de colaboração, compartilhamento, solidariedade e acolhimento mútuo, conforme escrito por Bortoncello, et al. (2023).

Neste cenário, os pedagogos conduziram uma atividade prática envolvendo o preenchimento do PAI por meio da criação de um mapa mental para um aluno fictício. Três turmas foram organizadas para a atividade, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os docentes presentes foram distribuídos nas turmas, incluindo a pesquisadora, seguindo a diretriz de que cada educador não poderia realizar a atividade prática no segmento em que normalmente atuava. Essa abordagem visava incentivar os docentes a saírem de suas zonas de conforto e áreas usuais de atuação.

Com as turmas designadas, os participantes foram instigados a conceber um aluno com características específicas especiais e elaborar um mapa contendo ações, objetivos e resultados de acordo com a taxonomia. Ficou evidente o desconforto em planejar, tendo em vista um aluno fora de sua rotina habitual.

No entanto, notou-se uma dedicação palpável e um debate fervoroso ao propor atividades para atingir os objetivos desse aluno fictício. Durante esse processo, observou-se a troca de conhecimentos e estratégias ocorreu de forma natural pelos docentes experientes. Exemplos, opções e experiências foram compartilhados entre os membros do grupo, e as dúvidas foram expostas durante a execução da atividade.

Os resultados evidenciaram uma correlação positiva entre a extensão da trajetória profissional no cenário da APAE e a quantidade de contribuições compartilhadas relacionadas às experiências em educação especial. No entanto, os profissionais recentemente contratados demonstravam uma inclinação para observar, questionar e esforçar-se para identificar quais docentes já possuíam experiência com a turma que estavam prestes a assumir.

Essa observação se alinha à perspectiva de Garcia e Alcaide (2012), os quais destacam que, mesmo para o docente mais experiente, cuja trajetória profissional envolve diversas experiências e a construção de conhecimentos sólidos, a formação continuada é essencial para manter a atenção constante nos processos de observação, identificação e resolução de problemas, facilitando essas práticas com maior facilidade.

Notou-se que na formação continuada, conforme apontado por Souza (2016), foi notável o articular de novos conhecimentos com o contexto da sala de aula, incentivando a reflexão sobre os referenciais teóricos e práticas contemporâneas.

Como discutido anteriormente nos dados das entrevistas, a observação evidenciou que os docentes possuem a habilidade de buscar estratégias de forma colaborativa, possibilitando uma reflexão coletiva sobre situações cotidianas e potenciais abordagens para enfrentar as dificuldades (Bortoncello, Lima, Bolzan, 2023).

Dessa forma, conforme destacado pelas referidas autoras e também evidenciado na observação, muitas soluções para os problemas estavam intrinsecamente vinculadas à própria escola, e os profissionais que nela atuam têm o potencial de identificar estratégias para resolvê-los.

Assim, ao encerrar a atividade, cada grupo realizou sua apresentação, destacando as características do aluno fictício no segmento designado, juntamente com o mapa contendo estratégias e ações planejadas para atender às necessidades desse aluno específico.

4.2.2 Dia 2 da Formação continuada

No segundo dia de observação, durante o período matutino, o foco da formação foi o método *Applied Behavior Analysis* (ABA), destinado ao tratamento de autistas, conduzido por três psicólogas. O objetivo central dessa formação era aprimorar a aprendizagem não apenas dos alunos autistas, mas de todos os tipos de alunos, conforme proposto pelas psicólogas. Durante esse momento, as psicólogas apresentaram sugestões de estratégias destinadas a auxiliar os docentes em sala de aula.

Um aspecto que se destacou foi uma das temáticas discutidas pelas psicólogas, que abordaram a questão do compartilhamento de informações e conhecimentos entre os profissionais envolvidos, visando o aprendizado do aluno com necessidades especiais. Elas enfatizaram a importância da comunicação e engajamento de todos os profissionais no processo de aprendizado do aluno, destacando como o ato de compartilhar contribui para o desenvolvimento e, conseqüentemente, torna-se mais eficaz.

Os dados da observação foram alinhados à abordagem de Barroso e David (2022),

quando se destaca que o compartilhamento desses conhecimentos não apenas enriquece a formação individual, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de outros profissionais, à medida que colaboram de maneira mútua.

Diversas sugestões foram apresentadas pelos profissionais, utilizando a intervenção ABA. Ao final, a diretora abriu um período em que os docentes e demais profissionais presentes puderam esclarecer dúvidas e solicitar sugestões específicas para seus alunos. As questões pedagógicas e dúvidas eram discutidas de forma coletiva, proporcionando a todos a oportunidade de ouvir e, assim, relacionar-se com situações ou alunos específicos de suas turmas.

Além disso, questões comportamentais fora da sala de aula também foram abordadas, com esclarecimentos e várias sugestões sobre como lidar e acalmar os alunos, especialmente os autistas. Como destacou a diretora: “O aluno dentro da sala é responsabilidade da professora, o aluno fora da sala é responsabilidade de todos”.

Concordando com a perspectiva de Vanini (2023), que destaca a educação inclusiva como um ambiente permeado pela pluralidade e democracia, observa-se que esse modelo proporciona a participação de todos os indivíduos no processo de aprendizagem.

Esse momento se revelou enriquecedor, pois muitos docentes e profissionais compartilharam relatos de situações e desafios, tanto comportamentais quanto pedagógicos, que estavam enfrentando no cotidiano com os alunos. Esse cenário permitiu a participação e envolvimento de todo o corpo de profissionais da APAE.

Notou-se que a socialização das práticas no coletivo e a colaboração entre os docentes desempenham um papel crucial, uma vez que a tomada de decisão se torna participativa, promovendo a construção de uma aprendizagem significativa (Sebold et al., 2017).

Conforme indicado por Bortoncello, Lima, Bolzan (2023), essa formação vai além da simples assimilação de metodologias e teorias, pois esses elementos, por si só, não são suficientes se o educador não estiver continuamente refletindo sobre essas relações. Nessa linha de pensamento das autoras, a abordagem colaborativa na formação continuada promove protagonismo e diálogo, podendo potencializar o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem nos contextos em que os docentes estão inseridos.

Diante disso, um ambiente onde o trabalho colaborativo e o compartilhamento do conhecimento são fundamentais para orientar as práticas e as experiências dos docentes, isso proporciona um ambiente que os motiva e os faz sentir-se mais seguros no desempenho de suas funções, conforme abordado por Bortoncello et al. (2023). Essa abordagem tornou-se evidente durante a formação na APAE.

No período vespertino, houve uma separação entre docentes e profissionais, e a formação foi direcionada e específica. Para os docentes, o foco foi o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), não por meio de simulações, mas com um tempo dedicado ao preenchimento real do PAI, desenvolvendo ações para o próximo semestre. Simultaneamente, ocorreu uma formação para os profissionais de apoio, abordando os temas "indisciplina x ato infracional" e "conflito x violência".

Esse momento foi conduzido pela psicóloga e assistente social da APAE, que forneceram explicações sobre as deficiências para acompanhamento dos alunos durante os intervalos, compartilharam experiências e discutiram cuidados específicos para os alunos.

Esse momento foi acrescido de muito bom humor envolvendo os profissionais que trabalham na APAE em vários departamentos. Observou-se o interesse e anseio em buscar conhecimento que os auxiliasse no tratamento de determinados alunos.

Durante a observação junto aos profissionais, através de interações informais, constatou-se que a APAE não apenas facilita a aprendizagem docente, mas também promove uma aprendizagem organizacional específica. Nesse contexto, há uma transferência de conhecimento de uma pessoa para outra, caracterizada por uma compreensão mais aprofundada (Wiig, 1993). Em outras palavras, essas trocas envolvem conhecimentos previamente estruturados por pessoas experientes, moldados por suas particularidades e perspectivas dentro da organização.

Assim, os conhecimentos preexistentes são reconhecidos como elementos determinantes na construção de novos saberes, visto que representam a experiência primordial (Lima, 2016). Diante desse cenário, os dados indicam que a APAE concentra seus esforços na promoção da aprendizagem que abrange não apenas o aluno com necessidades especiais, mas também a aprendizagem tanto docente quanto organizacional.

Conforme afirmado por Lima (2023), contemplar o propósito da inclusão implica direcionar a atenção aos alunos do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e reconhecê-los como indivíduos que contribuem e se integram à sociedade.

Portanto, na formação continuada desta instituição, destacou-se como o compartilhamento de conhecimento contribuiu de maneira efetiva para o aprendizado de todos os profissionais em contato direto e indireto com os alunos. A atenção dedicada à escuta de relatos de experiências e às contribuições propostas na formação evidenciou a importância desse compartilhamento para o enriquecimento do conhecimento coletivo.

4.3 Discussão geral

Este estudo confirma que o contexto contemporâneo tem se tornado mais complexo e diversificado, como indicado por Imbernón (2022). Diante disso, os resultados demonstram uma notável busca por conhecimento com o objetivo de aprimoramento docente por meio de formações autônomas. Logo, a partir dos resultados percebe-se que independente do tempo de carreira, as docentes buscam continuamente se qualificar para o enfrentamento de dificuldades.

Os resultados reforçam a abordagem destacada por Imbernón (2022), quando diz que a função profissional do docente não se limita mais apenas à transmissão ou transformação do conhecimento acadêmico e sim os docentes enfrentam uma série de funções e outras responsabilidades dentro dos ambientes escolares. Dessa forma, segundo o autor, a formação e o papel do docente são mais ativos no planejamento e na reformulação de estratégias e programas educacionais, com o objetivo de preparar os alunos para os desafios da vida.

Nesse cenário, os resultados respaldam a existência de desafios não apenas no estágio inicial da carreira docente, mas também ao longo do desenvolvimento profissional. Ao realizar uma comparação com os resultados obtidos, percebe-se que, no que diz respeito às dificuldades no início da carreira docente, há uma variedade de aspectos apontados, que vão desde questões relacionadas à infraestrutura até o manejo do comportamento dos alunos, abrangendo também a integração entre teoria e prática.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos docentes na atualidade, os resultados destacam, em particular, as peculiaridades dos alunos especiais, envolvendo suas deficiências e limitações, a dinâmica familiar desses alunos, o comportamento e a receptividade em relação ao conteúdo, além da necessidade de adaptação por parte dos docentes diante das particularidades de cada aluno especial.

Observa-se que, entre as dificuldades identificadas durante a pesquisa, há uma convergência comum relacionada ao aluno como desafio enfrentado tanto no início quanto na fase atual da carreira docente, embora essas dificuldades estejam associadas ao contexto específico em que os docentes atuam, seja com alunos com necessidades especiais ou no ambiente do ensino regular.

Contudo, frente aos desafios enfrentados, os resultados evidenciam que as docentes não permanecem passivas diante das dificuldades. Assim, estratégias como diálogos, reflexões em pares ou em grupo, participação em capacitações, busca contínua por formação, engajamento em pesquisas, implementação de estratégias diferenciadas e a procura de auxílio junto a outros docentes ou profissionais emergem como meios, tanto no início quando atualmente, pelos quais

buscam conhecimento e soluções.

Bortoncello, Lima e Bolzan (2023) reforçam esses resultados quando afirmam que, os docentes têm a habilidade de explorar estratégias que, de forma colaborativa, favoreçam uma reflexão conjunta sobre as situações cotidianas e possíveis abordagens para atenuar as dificuldades.

No entanto, verificou-se que a eficácia no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no âmbito da educação especial, requer a colaboração de outros profissionais e a implementação de ações conjuntas com a participação ativa da família, conforme abordado por Silva, Molero e Romam (2016), ao ressaltar a importância de promover ações colaborativas entre profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação, com o objetivo de apoiar as atividades das instituições de ensino.

Tal cenário possibilita uma compreensão aprofundada dos desafios inerentes à prática docente no âmbito da educação especial. Neste contexto, os resultados evidenciam que o ambiente em que as docentes estão inseridas abriga uma forma específica de aprendizagem organizacional. Dentro do escopo do aprendizado organizacional, ocorre uma transferência de conhecimento entre os membros, proporcionando uma compreensão mais aprofundada (Wiig, 1993). Em outras palavras, essas trocas de informações compreendem conhecimentos previamente estruturados por indivíduos experientes, alinhados às suas especificidades e compreensão do funcionamento da organização.

Dessa forma, os resultados destacam claramente a preocupação da APAE com o aprendizado coletivo de todos os envolvidos no processo educacional, abrangendo desde os docentes até profissionais especializados em saúde e apoio. Essa abordagem reflete o comprometimento da organização em promover uma cultura de aprendizagem abrangente que transcende as fronteiras das funções individuais, visando o desenvolvimento conjunto de todos os participantes.

Todavia, voltando o olhar ao contexto docente, observou-se que as docentes coexistem no mesmo ambiente, confrontando-se com obstáculos similares. No entanto, cada uma delas, a partir de sua perspectiva única, engaja-se em uma troca informal de saberes e compartilhamento de conhecimentos, promovendo, assim, um aprendizado mútuo.

Verificou-se que as experiências, conhecimentos e aprendizados acumulados ao longo do tempo, quando compartilhados, têm o potencial de alterar a realidade de outros docentes, reduzindo suas dificuldades. Nesse sentido, os resultados destacam que o conhecimento docente, visto como uma oportunidade para aprimorar a qualidade do ensino, assume uma perspectiva transformadora quando compartilhado.

Conforme abordado por Bortoncello, et al. (2023), o conhecimento compartilhado é construído através da colaboração, na qual um docente auxilia o outro a refletir sobre sua própria prática, impactando positivamente em sua aprendizagem. Considerando que, conforme Wiig (1993), a aprendizagem pode ser concebida como uma experiência pessoal na qual o indivíduo aprendiz incorpora novos conhecimentos à sua base cognitiva, é pertinente ressaltar, ao longo desta pesquisa, outro aspecto crucial: a análise da aprendizagem docente.

Foi possível constatar que, no ambiente da APAE, os docentes demonstram uma diversidade significativa em seus níveis de conhecimento. Além disso, ficou evidente que cada docente possui uma abordagem única no que diz respeito à sua própria aprendizagem e à busca por novos conhecimentos.

Entretanto, os resultados revelaram que uma parcela significativa do conhecimento adquirido pelos docentes originou-se de experiências práticas, concordando com a perspectiva de Bortoncello, et al. (2023), que destaca a experiência como um dos elementos constituintes da aprendizagem docente.

Dessa forma, os conhecimentos e saberes adquiridos por meio da experiência derivam das vivências e se desenvolvem ao longo da vida profissional por meio da reflexão constante, do confronto com teorias e do diálogo coletivo (Romanowski, 2010; Bortoncello, et al. 2023).

Os resultados proporcionaram uma perspectiva de que, independentemente do tempo de carreira, o compartilhar conhecimentos desenvolve um processo de reflexão que permite a construção de novos conhecimentos. No entanto, o ato de compartilhar auxilia, portanto, na geração de novos conhecimentos, conforme apontado por Cheng (2019).

Durante a pesquisa na APAE, deixou evidente a aproximação e envolvimento informal de docentes mais experientes com as iniciantes, com o intuito de compartilhar e ensinar algo que seja relevante ao processo de ensino e desenvolvimento profissional, além de contribuir para a formação destas docentes.

Como por exemplo, durante o processo de formação continuada na APAE, foi possível observar que os profissionais mais experientes desempenharam um papel relevante ao partilhar suas experiências, proporcionando valiosas contribuições aos colegas docentes. Isso se revelou especialmente evidente devido à recorrência dos desafios específicos enfrentados no contexto da organização, que se concentra em alunos com necessidades especiais.

Observou-se que as interações, mesmo aquelas que aparentavam simplicidade, captavam a atenção dos docentes no início de suas trajetórias na APAE. Todavia, a carreira docente é caracterizada por um desenvolvimento contínuo, centrado na aprendizagem por meio das interações diárias com alunos e outros profissionais do ensino, sendo pessoal e coletiva

(Barroso; David, 2022; Nóvoa, 2022. In Carvalho, Soares, Costa).

Frente a esse contexto, os resultados destacaram a identidade profissional dos educadores mais experientes na APAE, bem como os indicadores e procedimentos que delineiam a formação da identidade dos docentes no início de suas carreiras. A constatação revelou que, à medida que os profissionais acumulavam mais tempo de atuação na APAE, observava-se um aumento nas contribuições compartilhadas relacionadas às experiências na educação especial.

No entanto, as docentes recém-contratadas realizavam observações, faziam perguntas e tentavam identificar qual docente já possuía experiência com a turma que estavam prestes a assumir. Nóvoa (1999) apresenta uma perspectiva que se alinha com essa observação, indicando que as condições iniciais no campo profissional geralmente são marcadas por insegurança e instabilidade, podendo gerar ansiedade.

No entanto, Barroso e David (2022) sustentam que a identidade do docente e as práticas pedagógicas são forjadas a partir de suas experiências ao longo dos anos de educação, da formação inicial e contínua, e também do compartilhamento de vivências com os colegas de profissão. Nesse contexto, a formação que enfatiza o compartilhamento de experiências pode representar um momento propício para a aprendizagem docente, integrando os relatos práticos com a teoria, fomentando, assim, a reflexão sobre essa inter-relação (Bortoncello, et al. 2023), como também, a formação continuada emerge como o espaço em que o educador procura adquirir conhecimentos especializados para enfrentar as demandas em constante evolução de sua sala de aula, conforme abordado por Bortoncello, Lima, Bolzan (2023).

Dessa forma, a prática de compartilhar e a existência de ambientes colaborativos, tanto nos contextos escolares quanto na formação continuada, assumem uma importância significativa como suporte diante da diversidade de desafios que os docentes enfrentam. Além disso, conforme apontado por Barroso e David (2022), Pimenta (2019) e Kolb (1984) contribui para a formação de outros sujeitos.

Destaca-se a importância de uma colaboração estreita com outros profissionais na área e a construção de uma identidade profissional que seja simultaneamente pessoal e coletiva (Nóvoa, 2022, citado por Carvalho, Soares, Costa). Sob a perspectiva da colaboração entre docentes, a mentoria entre pares surge como uma estratégia potencial para o intercâmbio entre educadores, visto que, conforme afirmado por Orland-Barak e Wang (2021), um programa de mentoria pode propiciar uma investigação mais aprofundada dos fenômenos e situações que se desdobram na escola, nas salas de aula e na prática docente.

Assim, os docentes participantes se transformam em pesquisadores colaborativos,

adquirindo uma compreensão mais precisa dos desafios enfrentados nas salas de aula e na profissão como um todo, bem como das interações com os alunos em seu contexto específico. Além disso, conforme observado por Parker, Xu e Chi (2022), essa abordagem pode contribuir para alterar as perspectivas dos docentes.

Diante desse contexto, resgatando a pergunta de pesquisa: **como a mentoria entre pares pode contribuir com o compartilhamento do conhecimento entre docentes do Ensino Fundamental I?**

Conforme Luiz, org. (2022), o diálogo entre os profissionais propicia a busca por soluções para desafios, potencializando a aprendizagem e orientando-os na consecução de objetivos comuns de maneira mais clara e coesa.

Seguindo essa linha de raciocínio, a troca específica de experiências no ensino e aprendizagem viabiliza a construção de vínculos entre teoria e prática, delineando e elucidando os processos de desenvolvimento profissional. Essa prática promove a reflexão e a geração de conceitos relacionados a esses processos (Reali et al., 2010).

Assim, ao considerar a mentoria temporária entre pares envolvendo docentes, duas perspectivas se destacam: a colaborativa, que busca o compartilhamento de conhecimento por parte do educador com uma trajetória mais extensa, acumulando aprendizados provenientes de diversas experiências (Moran, 2019; Luiz, org. 2022). Por outro lado, a perspectiva reversa, conforme sugerido por Marcinkus Murphy (2012), Zauchner-Studnicka (2017), Pizzolato, Dierickx (2022) e Davis et al (2023), implica que um docente em início de carreira possa orientar um docente mais experiente, resultando em uma inversão de papéis e estabelecendo um ambiente de aprendizado compartilhado. Essa dinâmica é fundamentada na reciprocidade e no respeito mútuo.

O propósito consiste em instaurar um ambiente de aprendizado colaborativo, conforme debatido por Davis et al. (2023) e Parker, Xu e Chi (2022). Em outras palavras, a abordagem visa proporcionar uma experiência de aprendizado para docentes em distintos estágios de experiência, oferecendo suporte, diálogo e reflexão. Isso propicia a partilha de novos conhecimentos e experiências vividas, contribui para a melhoria da qualidade e eficácia do ensino. Essa iniciativa considera os desafios enfrentados pelos docentes, independentemente, de sua trajetória e do contexto em que atuam.

Diante das considerações apresentadas, o programa de mentoria surge como uma formalização de uma prática já existente na APAE de maneira natural. A expectativa é que a mentoria desempenhe um papel fundamental como uma ferramenta de Gestão do Conhecimento, facilitando a organização e o compartilhamento do conhecimento docente. Essa

abordagem leva em consideração os diversos estilos de aprendizagem e visa promover a conexão entre os docentes. Seguindo a visão de Dalkir (2017), a essência reside em conectar as pessoas, proporcionando um espaço para discussões, exploração de soluções, desenvolvimento de novas habilidades, aprimoramento de práticas de trabalho e compartilhamento de inovações no campo.

Essa proposta possibilita a construção e reconstrução de saberes e aprendizagens profissionais de maneira mútua ao longo das diferentes fases da carreira docente. O objetivo final é alcançar um desempenho pessoal e profissional aprimorado, visando à promoção da qualidade no ensino e aprendizagem para os alunos.

Nesse contexto, surge a proposta do presente estudo, cujo objetivo geral é desenvolver um modelo de mentoria entre pares no âmbito do compartilhamento de conhecimento entre docentes do Ensino Fundamental I, inserido no contexto da formação continuada. Por meio de uma revisão da literatura, ancorada no referencial teórico, e da condução da pesquisa, delineada pelos objetivos específicos, foi possível adquirir uma compreensão mais profunda sobre a formação continuada, compreendendo sua organização e estrutura. Além disso, tornaram-se evidentes as dificuldades enfrentadas pelas docentes, tanto iniciantes quanto experientes, no processo de ensino no Ensino Fundamental I.

Ao mesmo tempo, obteve-se um reconhecimento mais claro do conhecimento presente entre os docentes, sejam eles mais ou menos experientes, e da disposição de todos para o interesse e participação em uma proposta de mentoria entre pares docentes.

Diante desse contexto, formulou-se uma proposta para a implementação de um Programa de Mentoria entre Pares, destinado à Formação Continuada na APAE e envolvendo os docentes do Ensino Fundamental I. Essa proposta será detalhada a seguir.

4.3.1 Proposta de Mentoria entre Pares para a Formação Continuada de Docentes da APAE

A presente proposta considera o referencial teórico e exemplos discutidos pelos diferentes autores nesta pesquisa, a saber: Estrutura de um programa de Mentoria proposto por Rolfe (2006); Dimensões de um programa de mentoria proposto por Santos e Sampaio (2020); Aprendizado por colaboração de Luiz, Org. (2022) e Aprendizagem recíproca” discutida por Parker; Xu; Chi (2022) e implementada pela OME (2021).

Para implementar um Programa de Mentoria, tomou-se por base os passos vitais propostos por Rolfe (2006) conforme descrição nos subtópicos a seguir.

4.3.1.1 Clareza na definição de Mentoria

4.3.1.1.1 *Perspectiva de abordagem*

Na fase inicial deste processo, serão exploradas duas abordagens distintas dentro da proposta de mentoria entre pares: a abordagem colaborativa e a reversa.

É importante ressaltar que a mentoria colaborativa, conforme delineada por Luiz, Org (2022), é concebida como um programa que se concentra na interação colaborativa de curto prazo entre um profissional experiente e um iniciante. Nesse contexto, o indivíduo experiente contribui para o desenvolvimento e desempenho do iniciante.

Já a mentoria reversa é o modelo que visa que um sujeito em início de carreira (mais novo) forneça orientação por meio de conhecimentos mais atuais para um colega com mais tempo de carreira (Marcinkus Murphy, 2012; Zauchner-Studnicka, 2017; Pizzolato, Dierickx, 2022; Davis et al, 2023). Essa troca reversa visa a “reciprocidade de aprendizagem” (Parker; Xu; Chi, 2022).

4.3.1.1.2 *Classificação da Mentoria*

Na categorização da mentoria, foram adotados dois grupos, conforme delineados pelos autores Erlich (2017) e Maia, Brito, Rocha Neto (2022). Esses grupos são definidos da seguinte maneira:

O primeiro grupo é abordado sob a perspectiva de **Carreira e instrumentais**, cuja função engloba Orientação, Proteção, Exposição e Visibilidade. Essas dimensões visam aprimorar o domínio de conhecimento profissional com o intuito específico de promover o crescimento profissional.

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

4.3.1.1.3 *Definição*

A Mentoria de pares, conforme estabelecido por Santos e Sampaio (2020), Moran (2019) e Mullen e Klimaitis (2021), implica em processos colaborativos de aprendizagem, configurando-se como um modelo entre colegas.

Quanto à Mentoria reversa, conforme abordado por Marcinkus Murphy (2012), Zauchner-Studnicka (2017), Pizzolato, Dierickx (2022), caracteriza-se pelo cenário em que um indivíduo mais jovem proporciona orientação e novos *insights* a um colega mais experiente, estabelecendo uma dinâmica de troca reversa. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizado compartilhado, conforme discutido por Davis et al. (2023) e Parker, Xu e Chi (2022).

Com base nessas definições, a proposta visa promover a interação entre pares de docentes que atuam no Ensino Fundamental I da instituição. Em outras palavras, diferentes níveis de conhecimento serão integrados ao longo do ano letivo, proporcionando uma aprendizagem mútua.

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

4.3.1.1.4 Definição de proficiência:

A caracterização de docentes como experientes ou iniciantes será fundamentada na dimensão de Proficiência, conforme discutido por Wiig (1993), Dreyfus e Dreyfus (2004) e Burns (2023). Ao aplicar essa definição no contexto educacional, especificamente no âmbito do Ensino Fundamental I, um docente pode lecionar em cinco diferentes séries/anos a cada ciclo letivo, cobrindo do 1º ao 5º ano.

Para esclarecer, a linha de pensamento adotada implica que um docente levaria cinco anos para acumular experiência completa, ou seja, ter atuado em todos os anos correspondentes no Ensino Fundamental I.

Quando um docente é designado para o mesmo ano em mais de uma ocasião, ele tem a oportunidade de aprimorar suas habilidades ao enfrentar desafios do ano anterior, superando assim dificuldades específicas. Essa prática contribui para o desenvolvimento do aprendizado por meio da reflexão sobre situações vivenciadas em uma série/ano específico. Em outras palavras, a bagagem de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo dessas repetições define um docente como Proficiente e Especialista.

Assim sendo, um educador com mais de cinco anos de experiência em sala de aula vê sua identidade profissional moldada pela proficiência e pelos saberes acumulados ao longo de

sua prática. Em contrapartida, um docente com até cinco anos de atuação possui experiências ainda não completamente consolidadas.

Contudo, esse mesmo profissional detém conhecimentos sobre avanços e descobertas em estudos, estratégias, novas metodologias e outros saberes mais inovadores, todos integrados e embasados nas atuais formações acadêmicas e profissionais.

Assim, para a presente proposta de Mentoria entre Pares, optou-se por organizar os pares com base na distinção entre **docentes com cinco anos ou mais de carreira** e aqueles com **menos de cinco anos de experiência profissional**. Nessa configuração, a união de dois docentes com essas categorizações, fundamentadas no tempo de carreira (proficiência) e, conseqüentemente, em diferentes níveis de conhecimento, propiciará um intercâmbio de saberes, possibilitando o compartilhamento reverso.

Isso visa a troca de conhecimentos e experiências com o propósito de promover o desenvolvimento e aprendizado, tanto para os docentes, individualmente, quanto para a organização como um todo, o que contribui para a melhoria do desempenho profissional.

4.3.1.2 Justificativa para Programa de Mentoria

Resgatando a ideia de que os docentes possuem a habilidade de ponderar e expressar seus conhecimentos prévios como uma parte intrínseca do processo de planejamento de atividades de aprendizagem, conforme indicado por Cheng (2019). Nesse contexto, a reflexão emerge, segundo as contribuições dos autores, como um meio para promover a conscientização acerca da construção do conhecimento (Chitolina, Backes, Casagrande, 2021).

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

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

Segundo os autores, por meio do compartilhamento de experiências, o docente não apenas assimila a ideia apresentada, mas também realiza uma reconfiguração dessa ideia com base em seus próprios conhecimentos e experiências.

Nesse contexto, é dentro do ambiente escolar que se viabilizam aprendizagens e a troca de ideias e experiências, estabelecendo-se como um autêntico espaço formativo (Bortoncello,

et al., 2023). Nele, os docentes mobilizam seus conhecimentos e participam de reflexões coletivas, com o intuito de construir estratégias que os auxiliem a enfrentar os desafios cotidianos.

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

Assim, a fundamentação para a mentoria entre pares de docentes repousa na busca pelo aprendizado mútuo através do compartilhamento de conhecimento. O aprendizado será pensado, tendo em vista os estilos aprendizagem proposto por Kolb (2011):

1. Estilo Convergente/Pragmático: Aprende melhor pensando e realizando.
2. Estilo Acomodador/Ativista: Aprende melhor experimentando e realizando.
3. Estilo Assimilador / Teórico: Aprende melhor combinando observação e pensamento.
4. Estilo Divergente/ Reflexivo: Aprende melhor combinando sensações com observações.

De acordo com o autor, o conhecimento dos estilos auxilia no processo de aprendizagem, visto que, quando se força o aprendizado de uma pessoa de uma maneira em desacordo com seu estilo de aprendizagem, o resultado será a redução na eficiência de aprendizagem, visto que alguns podem não ser capazes de aprender sob determinadas circunstâncias.

Em resumo, essa proposta de mentoria tem como objetivo promover um ambiente colaborativo que impulse a melhoria do desempenho docente, fomentando a confiança na prática profissional, contribuindo para a construção da identidade profissional e visando alcançar uma maior e aprimorada qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

4.3.1.3 Desenho do Programa de Mentoria entre Pares na Formação Continuada no Ensino Fundamental I:

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

1. Tempo: Ano letivo escolar;
2. Local: Formação continuada da APAE.
3. Objetivos:
 - Dialogicidade.
 - Compartilhamento de conhecimentos e experiências.

- Trocas e socialização.
 - Auxílio e orientação.
 - Melhorar desempenho na função docente.
 - Melhorar o aprendizado do aluno.
 - Promoção da saúde emocional docente.
 - Reciprocidade na aprendizagem, ou seja, o aprendizado mútuo.
4. Cronograma: encontros presenciais ou online semanais, previamente estabelecidos pelos pares.
5. Organização/guia:
- a. Recrutamento e seleção (Direção e coordenação pedagógica);
 - b. Identificação dos estilos de aprendizagens (Psicóloga da instituição);
 - c. Distribuição dos pares;
 - d. Treinamento.
6. Participantes: docentes com diferentes níveis de conhecimentos e atuantes no Ensino Fundamental I da APAE:
- a. Docente experiente (a partir de cinco anos de carreira);
 - b. Docente iniciante (com menos de cinco anos de carreira).

Docentes experientes: socialização, colaboração, compartilhamento de experiências e vivências com o intuito de auxiliar o docente em início de carreira, nos desafios, dúvidas e assim fazendo parte da construção da identidade profissional, como também dúvidas e dificuldades presentes na atuação docente atual.

Docentes iniciantes: compartilharão novos conhecimentos, saberes, experiências, estudos, métodos e estratégias atuais disponibilizadas pelas universidades e nas novas especializações, como também dúvidas e dificuldades presentes na atuação docente.

4.3.1.4 Treinamento

- ➔ Oferecer treinamento dentro da formação continuada no início do ano letivo.
- ➔ Desenvolver manual para o programa contendo os seguintes itens:
 1. Definições do que é mentoria entre pares sob a perspectiva reversa;
 2. Benefícios do programa para o desenvolvimento profissional e escolar;
 3. Importância do compartilhamento do conhecimento para o desenvolvimento eficaz da mentoria;
 4. Objetivos do Programa conforme contexto e realidade escolar;
 5. Cronograma, organização e desenvolvimento na prática;
 6. Papéis a desempenhar;
 7. Orientações em Gerais.

4.3.1.5 Condução do Programa de Mentoria

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

Atua, assim, como um agente motivador, buscando aprimorar as práticas pedagógicas na instituição educacional, evidenciando cuidado e discernimento. Considerando essa perspectiva, dado que a coordenação pedagógica mantém um contato mais direto e um acesso mais específico ao conhecimento e à realidade de cada docente do Ensino Fundamental I, caberá a ela a responsabilidade pela seleção e organização dos pares.

Além disso, sugere-se que a coordenação pedagógica será incumbida do acompanhamento semestral por meio de reuniões conforme o calendário estabelecido. Assim, a condução do programa ficará a cargo da coordenação pedagógica, em colaboração com o acompanhamento e consultoria fornecidos pela autora da pesquisa.

4.3.1.6 Avaliação do Programa

Ao término de cada semestre, considerando a possibilidade de movimentação devido a novas contratações, será reservado um momento dedicado à avaliação do que foi realizado, abordando avanços, retrocessos e aprendizados adquiridos.

A avaliação final será conduzida exclusivamente no encerramento do ano letivo em curso, através de uma reunião pedagógica e *feedbacks* de todos os pares e demais envolvidos. Durante essa sessão, serão discutidos os resultados obtidos, e serão consideradas possíveis adaptações para o próximo ano letivo. Dessa forma, ajustando-se à realidade da escola, o processo pode ser aprimorado e tornar-se mais eficaz a cada ano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades docentes são frequentes e reais, independente do contexto acadêmico. Sendo assim, o compartilhamento do conhecimento entre docentes torna-se estratégia relevante para a carreira.

Este estudo possibilitou compreender com maior clareza sobre os conhecimentos docentes a partir da partilha de experiências, vivências e saberes, resultando em aprendizado para a construção da proposta de mentoria entre pares docentes.

A pesquisa de campo evidenciou que o compartilhamento do conhecimento é uma ação diária válida e significativa na vida dos docentes. E, se essa prática é vista sob a ótica da gestão do conhecimento, ganha novos contornos.

O compartilhamento do conhecimento docente é fundamental no desenvolvimento profissional e na melhoria contínua da qualidade na educação. Desse modo, os resultados deste estudo delineiam aspectos essenciais sobre a importância desse compartilhamento para as práticas pedagógicas que melhor se adaptam às mudanças de abordagens, metodologias, tecnologias e demandas educacionais.

O compartilhamento do conhecimento docente proporciona envolvimento entre pares, aumentando a satisfação no trabalho, desenvolvendo o senso de propósito e a motivação. Ele contribui para que o ambiente escolar seja mais positivo, resultando no fortalecimento da qualidade do sistema educacional como um todo.

Por fim, o compartilhamento do conhecimento promove um ambiente de apoio mútuo, cria uma cultura de aprendizado contínuo. Aspecto esse, desafiador, visto a diversidade de contextos, culturas organizacionais e especificidades individuais.

Portanto, a proposição de um modelo de mentoria entre pares como estratégia para o gerenciamento do conhecimento torna-se enriquecedor para o aprendizado colaborativo na formação continuada docente. Desse modo, a mentoria entre pares torna-se uma contribuição social no âmbito educacional uma vez que amplia o aprendizado docente, como resultado possível um melhor desempenho pessoal e profissional em sala de aula.

Desse modo, este estudo contribui com um novo olhar para as possibilidades na formação permanente na educação. Assim, com o intuito de avanços nas pesquisas, sugere-se outros estudos que envolvam a temática da Mentoria entre Pares como Estratégia no Desenvolvimento Profissional Docente, bem como, estudos sobre a promoção da saúde docente, pela constatação da sobrecarga que a carreira docente apresenta.

REFERÊNCIAS

ALCAIDE, Denise Elena Vaillant; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. II-2. **Os estudos etnográficos em contextos educativos**. In AMADO, João (coord): Manual de investigação Qualitativa em Educação. Edição Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª edição. 2014.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. III-1. **A entrevista na investigação em Educação**. In AMADO, João (coord): Manual de investigação Qualitativa em Educação. Edição Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª edição. 2014.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. III-2.6. **Documentos pessoais (e não pessoais)**. In AMADO, João (coord): Manual de investigação Qualitativa em Educação. Edição Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª edição. 2014.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª Edição. Editora Moderna. São Paulo. 2014.

ARAÚJO, João Batista; CHADWICK, Oliveira Clifton. **Aprender e Ensinar**. Editora Global. São Paulo. 2001.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Docência e ética**: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, p. 35-46, 2004.

ASSUMPÇÃO, Raiane *et al.* **Educação popular na perspectiva freiriana**. Editora e livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo. 2009.

BARROSO, Francisca Joselena Ramos; DAVID, Maria Leticia de Souza. Formação docente: perspectivas e implicações do compartilhamento de memórias e experiências. *Ensino em Perspectivas*, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8880>. Acesso em 23 set 2023.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Editora Vozes, 7ª Edição, Petrópolis. RJ. 2008

BEBRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores ea prática pedagógica**. Champagnat, 1996.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. *Reconsidering research on teachers' professional identity*. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BECKER, Fernando. A Epistemologia do professor: **O cotidiano da escola**. Editora Vozes. 12ª edição. Petrópolis. 2005.

BELO, Andréa; ACCIOLY, Sérgio. 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.

BESNOY, Kevin D.; MCDANIEL, Sara C. *Going up in dreams and esteem: Cross-age mentoring to promote leadership skills in high school-age gifted students*. **Gifted Child Today**, v. 39, n. 1, p. 18-30, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: **uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. Portugal. 1994.

BORTONCELLO, Thaysa Diovanna. *et al.* FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a construção do conhecimento compartilhado em uma Escola de São João do Polêsine, Rs. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) Centro De Educação Programa De Pós-Graduação Em Políticas Públicas E Gestão Educacional – Universidade Federal De Santa Maria. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29084>. Acesso: 01 Ago. 2023

BORTONCELLO, Thaysa Diovanna; LIMA de, Graziela Escandiel; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Como os professores aprendem via aprendizagem colaborativa? **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14826, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14826. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14826>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BURNS. Rebeca West. Notes: *Five Stages of Acquiring Expertise* - Novice to Expert. University of North Florida. 2023. Disponível em: <https://www.rebeccawestburns.com/my-blog-3/notes/five-stages-of-acquiring-expertise-novice-to-expert>. Acessado em 02.03.2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP No 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acessado em 25.10.2022.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9394**. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 24.10.2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 04/2018**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf?query=implementacao. Acessado em 25.10.2022

BRASIL. Texto referência- Formação de Professores. 3ª Versão do Parecer. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acessado em 25.10.2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília. 2019.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acessado em 26.10.2022

BRASIL. LDB: **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 25 jan 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 14 nov 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 14 nov 2023.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: **o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. et al. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 157-191.

CHILE. Ministerio de Educación. *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos*. Chile: Ministerio de Educación, 2019.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **congresso norte paranaense de educação física escolar**. 2009. p. 1-6.

CHITOLINA, Renati Fronza; BACKES, Luciana; CASAGRANDE, Clede Antônio. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 2, p. 50-71, 2021. Disponível em:

<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/475>. Acesso em 19 ago 2023.

CHENG, Eric CK. **Knowledge management for school education**. Springer, 2014.

CHENG, Eric CK; WU, Siu Wai; HU, Jim. Knowledge management implementation in the school context: case studies on knowledge leadership, storytelling, and taxonomy. **Educational Research for Policy and Practice**, v. 16, p. 177-188, 2017.

CHENG, Eric CK. **Successful Transposition of Lesson Study. A Knowledge Management Perspective**. Springer Briefs In Education. Hong Cong. 2019

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, p. 428-431, 2007.

CORREIA, Wilson. **Os diversos tipos de conhecimento**. 2010. Acesso em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/diversos_tipos_conhecimento.pdf. Acessado em 15 dez 2022.

CORTESÃO, Luiza. Discutindo autonomia relativa com professores: A indisciplina como (contra) argumento. **Porto: Livpsic**, 2012.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; et al. Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020.

DALKIR, Kimiz. *Knowledge Management in Theory and Practice*. Third Edition. London, England. 2017.

DAY, Christopher; FLORES, Maria Assunção. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2001.

BULCÃO, Aline de Jesus; SILVA, Fabrícia Gomes da; ALVES, Kátia Elyzabeth Charapa. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. *Ensino em Perspectivas*, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8870>. Acesso em 01 nov 2023.

DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. *The ethical implications of the five-stage skill-acquisition model*. *Bulletin of Science, Technology & Society*, v. 24, n. 3, p. 251-264, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0270467604265023>. Acesso em 08 out 2023.

ERLICH, Paulo. **Mentoria e adesão à atividade física**: o caso dos usuários da Academia CHESF. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) - Faculdade Boa Viagem, Recife, 2010. Disponível em: <http://favip.edu.br/arquivos/562012141840.pdf>. Acesso em:

FLORES, Samuel et al. Mentoring in the professional development of teachers related to the planning of their classes, integrating technologies. *SciELO Preprints*. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3942>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. Inglês (Estados Unidos). *Review of educational research*, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543074001059?casa_token=ycEdF2F6IU4AAAAA:Aw5ChR3MALwYKNrv_gwXb1Qr_WhyIVC7glMORP3SE1OqTSB0ielu69tnuuaiiMh93WqrxZBkDFsq_Qk. Acesso em 01 jul 2023.

FREDRICKS, Jennifer A.; FILSECKER, Michael; LAWSON, Michael A. *Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues*. Inglês (Estados Unidos). *Learning and instruction*, v. 43, p. 1-4, 2016. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475216300159?casa_token=GcZNN07ReBsAAAAA:15uA2z6kW9VrLfH9BiGyyJsrPDPLgwTAHKzMCPGrB7sbvi0zRvy2V43fHKL66EyX_USQWi9QN-v. Acesso em 01 jul 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 165 p.

FORMOSINHO, João. (org). Formação de professores: **Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora, Lda. Portugal. 2009

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados Qualitativos**. Editora Portuguese language translation by Artmed Editora S.A. São Paulo. SP. 2009

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição. Editora Atlas S.A. São Paulo. 2002.

GRAYLING, Anthony Clifford. **Epistemologia**. Compêndio de filosofia, p. 39-63, 2002. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: Transformng teaching in every school**. Teachers College Press, 2012.

HIEBERT, James; MORRIS, Anne K. *Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction*. **Journal of teacher Education**, v. 63, n. 2, p. 92-102, 2012. Disponível em:
https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0022487111428328?casa_token=WHN9jIa9xPQAAAAA%3AZBNwCu8Tlk7QueTRkAoKD3hS4kngPI5Sxrd8hqWd7mLb2AvhYrOr-w_8xDjWgTnGtYL4_Pm09GyBhs8. Acesso em 01 set 2023.

HO, Li-An; KUO, Tsung-Hsien; LIN, Binshan. *How social identification and trust influence organizational online knowledge sharing*. **Internet Research**, v. 22, n. 1, p. 4-28, 2012. Disponível em:
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10662241211199942/full/html>. Acesso em 01 set 2023.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Penso Editora, 2015.

ILLERIS, Knud. **How we learn: Learning and non-learning in school and beyond**. Routledge. London. 2007

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez editora, 2022.

JUER, Mariana; SANTOS, NMBF; SANTOS, R. F. Mentoria: um estudo das expectativas de mentores e mentoreados. **ENCONTRO DA ANPAD**, v. 33, 2009.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Editora Objetiva, 624 p. 2012.

KELLY, Peter. *What is teacher learning? A socio-cultural perspective*. **Oxford review of education**, v. 32, n. 4, p. 505-519, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980600884227>. Acesso em 29 ago 2023.

KOLB, AY, Kolb, DA. **Inventário de Estilo de Aprendizagem Kolb 4.0** Boston MA: Hay Group. 2011

KOLB, David A. *Aprendizagem Experiencial: A experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento*. **Upper Saddle River, Nova Jersey: Prentice Hall**, 1984.

KRAM, Kathy Ellen. ***Mentoring process at work: developmental relationships in managerial careers***. Tese (Doutorado em Filosofia) - Yale School of Organization and Management University, Estados Unidos, 1980. Disponível: <https://www.proquest.com/openview/b61497288ff45142743d3212784511cd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em 05 ago 2023.

LEITE, Eliana; SILVA, Bento Duarte da; LENCASTRE, José Alberto. *Estilos de aprendizagem de professores em formação continuada: indicativo para ambiente híbrido*. 2023. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/84452>. Acesso em 16 out 2023.

LEMOS, Adna dos Santos. *A importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem*. **Editores Licuri**, p. 149-164, 2023.

LIMA, Valéria Vernaschi. *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem*. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 421-434, 2016. <https://www.scielo.br/j/icse/a/736VVYw4p3MvtCHNvbnvHrL/?format=html&lang=pt>. Acesso em 08 ago 2023.

LIMA, Gisleide da Silva. **Formação continuada para a inclusão**. 2022. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Delmiro Gouveia - Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8837>. Acesso em 10 nov 2023.

LOUGHRAN, John. *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*. **Routledge**. 2012

LUIZ, Maria Cecília [Org.]. **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 187p. 16 x 23 cm. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Mentoria-de-diretores-de-escola.pdf. Acesso em ago 2023.

MAIA, Herta Camila Fernandes Diógenes Nunes; BRITO, Lydia Maria Pinto; ROCHA NETO, Manoel Pereira da. **MENTORING COMO FACILITADOR DA GESTÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 23, n. 1, 2022. Disponível em <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/6374>. Acesso em 29 set 2023.

MACHADO, Sandra da Silva. Formação continuada de docentes da educação profissional: entendendo processos. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7873>. Acesso em 15 set 2023.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/331259758002.pdf>. Acesso em 21 ago 2023.

MARCELO, Carlos; PRYJMA, Marielda; 2. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In PRYJMA Marielda (org). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Editora UTFPR. 1ª Edição. Curitiba. 2013.

MARCINKUS MURPHY, Wendy. *Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders*. **Human Resource Management**, v. 51, n. 4, p. 549-573, 2012. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hrm.21489?casa_token=CiHwl1--MJsAAAAA:aUpvl_dRWmba7bMp8UxYrTKyWShSXw0Mvp9NiQtJyq-qSvZghmpI-DEtBcILLJL_iN139l2nemPnF6-o. Acesso em 05 ago 2023.

MCDERMOTT, Richard. *Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management*. In E. Lesser, M. Fontaine, & J. Eds. *Slusher, Knowledge and communities*. Boston, MA: Butterworth-Heineman. 2009

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete de formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em 05 out 2022.

MORAN, José. **Ampliando as práticas de mentoria na Educação**. USP. 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/08/mentoria_Moran.pdf. Acesso em 25 jan 2023

MORGADO, José Carlos; REIS, Maria Isabel. **Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas Europeias**. CADERNOS CIED. 1ª Edição. Braga. 2007.

MULLEN, Carol A.; KLIMAITIS, Cindy C. *Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications*. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1483, n. 1, p. 19-35, 2021. Disponível em: https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/nyas.14176?casa_token=vCjhLR2WpOAAAAA:2mPVXZhli5SuBkkE-624kR36s425IciAyxTqkMUEXlNfqEwf5fCCv954uJ_AHDH2L03TOwc_SCe2ZuXI. Acesso em 10 dez 2022.

NKOMO, Larian M.; DANIEL, Ben K.; BUTSON, Russell J. *Synthesis of student engagement with digital technologies: a systematic review of the literature*. Inglês (Estados

Unidos). *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 18, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-021-00270-1>. Acesso em 24 set 2023.

NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, p. 13-34, 1999.

NÓVOA, António. Reinventar a formação docente. In(Orgs.). Veredas e (re) configurações da formação docente. Belo Horizonte: Editora UEMG. 2022. 468 p.

NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus; VIEIRA, Odair Alves. Reflexões teóricas sobre a formação docente: aspectos pertinentes sobre a formação inicial e continuada. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA [S. l.]**, v. 9, n. 1, p. 24–41, 2022. DOI: 10.30681/relva.v9i1.6427. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6427>. Acesso em: 13 set. 2023.

Ministry of Education Ontario (OME). *New Teacher Induction Program: Elements of Induction Handbook*. Canadá. 2021. Disponível em: <https://files.ontario.ca/edu-ntip-inductions-manual-en-2022-04-07.pdf>

ORLAND-BARAK, Lily; WANG, Jian. *Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform*. **Journal of teacher education**, v. 72, n. 1, p. 86-99, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0022487119894230>. Acesso em 24 set 2023.

OECD. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Effective Teacher Policies: Insights from PISA**, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm>. Acesso em 20 jul 2022.

OECD.ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**. OECD Publishing, 2005.

PARKER, Lana; XU, Shijing; CHI, Chenkai. *Chinese Preservice Teachers' Perspectives of Mentoring Relationships in an International Learning Partnership*. **Journal of Teacher Education**, v. 73, n. 5, p. 525-537, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00224871221108655>. Acesso em 24 set 2023.

PARSLOE, Eric. **Coaching Mentoring and assessing**. London: Kogan Page Limited, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. In. PIMENTA, Selma Garrido. Didática, saberes docentes e formação. MONTEIRO, S. B. Cuiabá –MT: Ed UFMT/ Editora Sustentável, 2019, p. 14-54.

PINHEIRO, Maria Gracilene de Carvalho; SERRAZINHA, Maria de Lurdes; SILVA, Angélica da Fontoura Garcia. Desenvolvimento profissional de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental no tema probabilidade. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 33, n. 65, p. 1175-1194 dez. 2019. Disponível

em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2019000301175. Acesso em 08.09.2023

PIZZOLATO, Daniel; DIERICKX, Kris. *Reverse mentoring to enhance research integrity climate*. **BMC research notes**, v. 15, n. 1, p. 209, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s13104-022-06098-w>. Acesso em 05 set 2023

POLANYI, Michael. *“The Tacit Dimension,”* Peter Smith, Gloucester, 1966.

RAMOS, LFM. Pedagogia do Conhecimento: **Natureza, Propósito**. Rev. UniItalo em Pesquisa, São Paulo SP, v. 1, n. 1, 2011.

REALI, Aline M.; TANCREDI, Regina; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 479-506, 2010.

REINHARDT, Wolfgang et al. *Knowledge worker roles and actions—results of two empirical studies*. **Knowledge and process management**, v. 18, n. 3, p. 150-174, 2011.

RESCHLY, Amy L.; CHRISTENSON, Sandra L. *Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct*. Inglês (Estados Unidos). **Handbook of research on student engagement**, p. 3-19, 2012.

RIBEIRO, Débora. DICIO. Dicionário online de português. 2019-2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/saber/>. Acesso em 23 jan 2023.

RIVERIN-SIMARD, Danielle. *Étapes de vie au travail*. Éditions Saint-Martin, 1984.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues. Competências cognitivas e socioemocionais: formação de docentes para contemplar a diversidade na rede pública da cidade de São Paulo. 2023. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. Edição. rev. Curitiba: Editora Ibepex, 2010.

ROLFE, Ann. *How To Design and Run Your Own Mentoring Program*. Mentoring Works. 1st edition. ACN 100 552 127. Australia. 2006. Disponível em: <http://mentoring-works.com/wp-content/uploads/2012/12/How-To-Design-and-Run-Your-Own-Mentoring-Program.pdf>. Acesso em 18 dez 2022

SALLIS, Edward; JONES, Gary. *Knowledge management in education: improving learning and education*. London: Kogan Page. 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª Edição. Editora Letícia Bispo de Lima. Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Alice.; SAMPAIO, Benjamin. Programa de mentoria por pares no agrupamento de Escolas Santos Simões in **Práticas de flexibilidade em diálogo II**, p. 32, Portugal. 2020.

Disponível em: <https://cfffh.pt/cfffh/public/files/pfc-em-dialogo.pdf#page=32>. Acesso em: 10 nov. 2022

SANTOS, Alice.; SAMPAIO, Benjamin. APAE Brasil: Quem somos. APAE Brasil: Federação Nacional das Apaes, s/ano. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 15, ago, 2023.

SILVA, Eliana; FREIRE, Teresa. Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 157-176, 2014.

SILVA, Gisleine Cristina da. O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE BEBÊS: UMA REVISÃO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 113-132, 2023.

SILVA, Marcela Martin Vila Nova Silveira. Cronologia do conhecimento. **Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613**, v. 4, n. 8, p. 40-45, 2008.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 109-115, 2016.

SOUZA, Flávia Dias de. **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Editora UTFPR. Curitiba. 2016.

SOUSA, Luís Manuel Mota *et al.* A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Nº21 Série 2-Novembro 2017**, v. 17, 2017.

SOUSA, Maria Alcione Rodrigues de. O papel do coordenador pedagógico como articulador na formação continuada do professor. **Editora Licuri**, p. 10-24, 2023. Disponível em: <https://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/241>. Acesso em 25 out 2023.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

SEBOLD, Roselita et al. Formação continuada de professores: espaço de ação-reflexão-ação da literacia para a saúde. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, v. 2, p. 274-281, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; (ORGS). **Formação Docente**: Rupturas e Possibilidades. Editora Papirus. Campinas-SP. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Tradução Ana Thorell. Português (Brasil) Porto Alegre. Editora Bookman, 2008.

TICKLE, Les. **Teacher induction: The way ahead**. Inglês (Estados Unidos). *Developing Teacher Education*, 2000.

UNESCO: A Mentoria como estratégia de formação de professores. Paraguai. 2018. Disponível em: <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/pt/>. Acesso em 27 jan 2023

UNESCO. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. 1994. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO (1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01 out 2023.

VANINI, Jacyara de Oliveira. et al. ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 12, n. 1, p. 319-333, 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. *Docência na educação superior*, v. 5, p. 85-96, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP - 2 Edição, Papirus, 2010.

VIERO, Felipe; MACHADO, Kolinski. **Para, epistemologicamente, pensar o saber, o conhecimento e a comunicação**. V SIPECOM - Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação. UFSM. 2013

VOLKMANN, Mark J.; ANDERSON, Maria A. *Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher*. **Science Education**, v. 82, n. 3, p. 293-310, 1998.

YOUNG, Ron (ed.). **Knowledge Management Tools and Techniques Manual**. Tokyo: Asian Productivity Organization (APO), Japão. 2020

WIIG, Karl M. **Knowledge Management Foundations**. SCHEMA PRESS, LTD. Arlington, Texas. Inglês (Estados Unidos). 1993.

XUa, Shijing. Introduction--Broadening Teacher Candidates' Horizons: An Introduction to the Teacher Education Reciprocal Learning Program. **Journal of Teaching and Learning**, v. 13, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://DOI.ORG/10.22329/JTL.V13I1.5987>. Acesso em 01 ago 2023.

XUb, Shijing. Reciprocal learning in teacher education between Canada and China. **Teachers and Teaching**, v. 25, n. 6, p. 703-729, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1659766>. Acesso em 01 ago 2023.

ZAUCHNER-STUDNICKA, Sabine A. *A model for reverse-mentoring in education*. **International Journal of Educational and Pedagogical Sciences**, v. 11, n. 3, p. 551-558, 2017. Disponível em: https://www.ocg.at/sites/ocg.at/files/A%20model%20_%20Waset%20Publication.pdf. Acesso em 15 ago 2023

Apêndice A- Roteiro de Entrevista Professores

Bloco I: Dados sociodemográficos

- Qual a sua idade e sexo?

Bloco II: Formação Acadêmica

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Em que ano foi a conclusão da sua graduação?
3. Você tem pós ou uma especialização?
4. Quanto tempo está em atuação na carreira docente?

Bloco III: Experiência Docente

1. Após a conclusão da graduação, como foi o seu primeiro ano em sala de aula? Quais as dificuldades que enfrentou?
2. De que maneira você adquiriu conhecimentos no início da sua carreira?
3. Quanto tempo atua no ensino fundamental?
4. Qual(is) turma(s) está atuando neste ano letivo?
5. Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza usualmente em sala de aula?
6. Que tipos de dificuldades você encontra em sala de aula atualmente?
7. De que maneira você busca solucionar essas dificuldades?
8. Como você busca novos conhecimentos?
9. Qual a sua estratégia ou maneira de aprender?
10. Como ocorre a troca de conhecimentos entre professores?
11. Como ocorre a formação pedagógica dos docentes em sua escola?
12. Você já aprendeu com o compartilhar do conhecimento de outro professor? Se sim, cite exemplos. Se não, você tem um motivo que justifique essa falta de aprendizado?
13. Você compartilha os seus conhecimentos docentes com seus colegas? /Se sim, exemplifique. Se não, explique por que?
14. Você teria interesse em participar de uma proposta de mentoria entre professores?
15. Tem alguma pergunta que queira me fazer ou algo mais que queria compartilhar nesta entrevista?