



MENTORIA EM GRUPO ENTRE PARES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL

Peer Group Mentoring for Teaching Professional Development: A Case Study

Janine Vieira¹

Samuel Henrique Noll²

Micheline Kruger Neumann³

Marcelo Leandro Eichler⁴

Resumo A Mentoria em Grupo entre Pares é um método contemporâneo para apoiar o desenvolvimento profissional docente. Esse método valoriza o compartilhamento de experiências e aprendizados de forma colaborativa e integrativa. Diante disso, o presente estudo tem como objetivos: compreender o modelo de mentoria aplicado na escola foco da pesquisa; aplicar um instrumento de avaliação de Mentoria em Grupo entre Pares e analisar a confiabilidade do conjunto de questões de cada dimensão do questionário; e avaliar a contribuição da Mentoria entre Pares no grupo de Professores do Ensino Fundamental – Anos Finais no desenvolvimento profissional docente. Os procedimentos metodológicos adotados foram a leitura dos documentos escolares e a aplicação um questionário estruturado. Os resultados foram analisados de forma descritiva e estatística, com correlação das variáveis das dimensões incluídas no instrumento de pesquisa. Como resultado geral, identificou-se que a Mentoria em Grupo entre Pares tem potencial para fortalecer o trabalho docente, apoiando o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Educação básica. Desenvolvimento profissional docente. Mentoria. Comunidades de aprendizagem.

Abstract: Group Peer Mentoring is a contemporary method to support teaching professional development. This method values sharing experiences and learning in a collaborative and integrative way. Given this, the present study aims to: understand the mentoring model applied at the school that is the focus of the research; apply a Peer Group Mentoring assessment instrument and analyze the reliability of the set of questions for each dimension of the questionnaire; and evaluate the contribution of Peer Mentoring in the group of Elementary

¹ Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade Feevale. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2423-8756>. E-mail: janinebvieira@gmail.com.

² Doutor em Geociências – Universidad de Granada, UGR, Espanha. Docente na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7452-4945>. E-mail: samuelnoll@feevale.br.

³ Mestre em Qualidade Ambiental – Universidade Feevale. Docente na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7900-7580>. E-mail: michelinen@feevale.br.

⁴ Doutor em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5650-9218>. E-mail: marcelo.eichler@ufrgs.br.

School Teachers – Final Years in teaching professional development. The methodological procedure was the reading of school documents and a structured questionnaire. The results were analyzed descriptively and statistically, with correlation of the variables of the dimensions included in the research instrument. As a general result, it was identified that Group Mentoring between Peers has the potential to strengthen teaching work, supporting the professional development of teachers.

Keywords: Basic education. Teacher professional development. Mentoring. Learning communities.

1 Introdução

A mentoria, apesar de ser uma metodologia contemporânea, não é nova (Menezes *et al.*, 2021). Tradicionalmente, a mentoria ocorria em pares, com a ideia de um profissional experiente que transmitia conhecimento a um colega menos experiente (Roberts, 2000; Orland-Barak, 2012). Recentemente, junto com as ideias de aprendizagem colaborativa e comunidades de aprendizagem profissional, novos modelos baseados em grupo foram desenvolvidos com diferentes nomenclaturas: mentoria colaborativa, mentoria em grupo, mentoria entre pares ou mentoria em grupo entre pares (Roberts, 2000; Bozeman; Feeney, 2007; Darwin; Palmer, 2009; Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2012; Huizing, 2012; Fyn, 2013).

Para esta pesquisa, será aprofundada a Mentoria em Grupo entre Pares (*Peer-Group Mentoring – PGM*), um modelo de apoio ao desenvolvimento profissional de professores em que estes compartilham experiências e aprendem de forma colaborativa (Geeraerts *et al.*, 2015). A investigação apresentada neste artigo integra a tese de doutorado de uma das autoras, intitulada “A Escola da Escola: um estudo de caso acerca da Mentoria em Grupo entre Pares como Elemento Formador de uma Organização Aprendiz” (Vieira, 2024). A metodologia da PGM é baseada nas ideias da pedagogia integrativa, do diálogo e do compartilhamento de conhecimento (Geeraerts *et al.*, 2015). Dessa forma, o conhecimento é construído articulando os conhecimentos teóricos, práticos, autorreguladores e socioculturais (Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2012).

Na escola que serviu como base deste estudo os professores planejam e atuam de forma colaborativa, podendo a mentoria ser realizada de distintas formas: para apoiar a formação de futuros professores; para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores da escola; e para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. As relações de mentoria, segundo Ragins (1997), têm a possibilidade de transformar indivíduos, grupos, organizações e comunidades.

Sendo assim, os objetivos do presente estudo visam: (I) Compreender o modelo de mentoria aplicado na escola foco da pesquisa; (II) aplicar um instrumento de avaliação de Mentoria em Grupo entre Pares e analisar a confiabilidade do conjunto de questões de cada dimensão do questionário; (III) avaliar a contribuição da Mentoria entre Pares no grupo de Professores do Ensino Fundamental – Anos Finais no desenvolvimento profissional docente.

2 Fundamentação Teórica

A pesquisa apoia-se em dois conceitos centrais que orientam a construção teórica: o desenvolvimento profissional docente e a mentoria em grupo entre pares. Esses conceitos, embora distintos, interrelacionam-se ao abordar processos formativos de aprimoramento

contínuo das práticas docentes. A seguir serão apresentados os fundamentos teóricos que sustentam essas noções e sua relevância na pesquisa.

2.1 Desenvolvimento Profissional Docente

Ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os estudantes se transformam a uma grande velocidade e que, para continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender desses estudantes, os professores terão de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo, 2009). Para o ato de continuar a aprender, existem vários termos utilizados, como formação permanente, formação contínua ou continuada, formação em serviço, desenvolvimento profissional docente e aprendizagem ao longo da vida (Bolam; McMahon, 2004; Terigi, 2007). Para todos esses há diversas definições, algumas mais amplas e outras mais restritas.

Um termo bastante utilizado é o da formação continuada, que está dentro de um grande guarda-chuva e que, segundo Gatti (2008), não tem conceito bem definido, podendo expressar tanto formações mais específicas, como cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício na docência, quanto algo mais amplo e genérico, como atividades que venham a contribuir para o desempenho profissional – horas de planejamento coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos etc. Em síntese, todos os momentos que proporcionam informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação, são considerados formação continuada (Gatti, 2008).

Entretanto, para esta pesquisa, optou-se pela utilização do termo “desenvolvimento profissional docente”, que, segundo Marcelo (2009), comunica uma ideia de evolução e continuidade. Sendo assim, retomamos o conceito de Villegas-Reimers (2003), que descreve o desenvolvimento profissional docente como um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências planejadas sistematicamente de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores. Marcelo (2009) aponta que as características do desenvolvimento profissional estão em constante qualificação e aprofundamento. Conforme o autor, essas novas características compreendem o conhecimento desenvolvido a partir do construtivismo, apresentado a partir de contextos concretos, aliando a teoria à prática e, por meio de um processo reflexivo e colaborativo, oportunizando a construção de novas teorias e novas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento profissional docente é um aspecto importante para qualificar os sistemas educacionais e os resultados de aprendizagem dos estudantes (Kennedy, 2014). Segundo Jetnikoff e Smeed (2012), modelos eficazes de desenvolvimento profissional compartilham as qualidades de serem contínuos, colaborativos e interativos, e oferecem oportunidades para desenvolver o potencial de professores e das comunidades escolares.

Nesse sentido, a mentoria com uma abordagem mais colaborativa está sendo reconhecida como uma maneira eficaz de promover o desenvolvimento profissional e tem sido chamado de mentoria recíproca, mentoria colaborativa ou mentoria em grupo entre pares. A característica comum é o reconhecimento de que tanto o mentor quanto o mentorado constroem um novo entendimento sobre a prática de ensino e aprendizagem (Nolan; Morrissey; Dumenden, 2013).

2.2 Mentoria em Grupo entre Pares

A Mentoria em Grupo entre Pares (PGM) é um modelo de apoio ao desenvolvimento profissional de professores, no qual estes compartilham conhecimentos e experiências e aprendem uns com os outros (Geeraerts *et al.*, 2015). Esse método pode ser usado na fase de indução (início da carreira docente) e também em fases posteriores de desenvolvimento profissional.

Durante a PGM, os professores compartilham e refletem sobre suas experiências, discutindo problemas e desafios que encontram em seu trabalho e também ouvindo e encorajando uns aos outros (Korhonen *et al.*, 2017). O objetivo da PGM é promover o desenvolvimento profissional mútuo e o bem-estar dos professores por meio do autodesenvolvimento colaborativo (Kemmis *et al.*, 2014).

Na PGM, a expertise é desenvolvida de acordo com o modelo da pedagogia integrativa (Tynjälä, 2008; Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2012). Uma vez que a especialização profissional é um todo integrado de conhecimentos teóricos, práticos, autorreguladores e socioculturais, a ideia principal do modelo é apoiar a criação de conexões e a integração desses elementos centrais do profissionalismo. Supõe-se também que esse tipo de reflexão melhore as habilidades metacognitivas e reflexivas dos participantes e a autorregulação (Korhonen *et al.*, 2017).

2.2.1 Habilidades Desenvolvidas na Mentoria em Grupo entre Pares

A mentoria é um mecanismo pelo qual indivíduos podem ser capazes de desenvolver habilidades e competências que os ajudarão a adaptar-se às mudanças organizacionais no local de trabalho (Eby, 1997). Além disso, a mentoria oferece aos mentorados a oportunidade de desenvolver habilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, de construir a confiança necessária para enfrentar tarefas desafiadoras e de obter orientação e aconselhamento (KRAM, 1986).

Um estudo apontou evidências de que trabalhar em equipe, nas circunstâncias certas, pode produzir resultados mais criativos do que trabalhar individualmente (Taylor; Greve, 2006). A criatividade é um dos principais fatores que impulsionam a civilização. Em um nível mais prático, educadores, pais, empregadores e formuladores de políticas reconhecem que a criatividade é uma habilidade essencial para solucionar problemas enfrentados por nossas escolas e instalações médicas, nossas cidades e vilas, nossa economia, nossa nação e o mundo (Hennessey; Amabile, 2010). Para Fullan e Hargreaves (2000), a melhoria da escola só pode ser obtida a partir de atitudes colaborativas.

2.2.2 Organização e Funcionamento da Mentoria em Grupo entre Pares (PGM): Experiência Finlandesa

Na Finlândia, o desenvolvimento sistemático da PGM começou no Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional em 2006. O desenvolvimento mais importante da PGM teve início com o *Vertaisryhmämentorointi* (Verme 2008-2010), financiado pelo Fundo de Proteção ao Trabalho, durante o qual o modelo de PGM foi consolidado. Como resultado, o *Verme* tornou-se um método flexível e simples, que combina de forma consistente a aprendizagem formal e informal para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores. O método tem uma forte base teórico-filosófica no diálogo, na teoria construtivista da aprendizagem, na pedagogia integrativa, na narrativa e na teoria da dialética do reconhecimento. A discussão entre pares é

portanto, um elemento essencial na criação de uma compreensão compartilhada do trabalho dos professores.

Na Finlândia, a PGM normalmente tem de cinco a dez membros, que se reúnem uma vez por mês durante um ano letivo para discutir seu trabalho diário e os desafios relacionados ao trabalho. Os grupos trabalham de forma autônoma, e o grupo entra em consenso em relação aos temas que serão discutidos, ao calendário das reuniões, às regras do encontro e à confidencialidade das discussões (Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2012). A constituição dos grupos pode ocorrer de diferentes formas: vindo de uma escola ou de escolas diferentes; ensinando o mesmo componente curricular ou componentes curriculares diferentes; sendo novos professores ou professores em diferentes fases da carreira; sendo apenas professores em serviço ou professores em formação; reunindo-se não apenas em encontros presenciais, mas também por ferramentas de mídia social (Tynjälä *et al.*, 2021).

O modelo finlandês de PGM distingue-se de outros modelos internacionais de mentoria. Em contraste com os modelos internacionais típicos, a PGM é desenvolvida para atender todos os professores e profissionais da educação, não apenas aos novos professores. O objetivo da atividade é compartilhar conhecimentos e experiências e aprender uns com os outros, em vez de transmitir conhecimento de um colega mais experiente para um menos experiente. Enquanto em alguns modelos internacionais a participação na orientação de novos professores é obrigatória e envolve a avaliação do aprendiz, no modelo finlandês a participação é voluntária e não envolve avaliação (Tynjälä *et al.*, 2021).

Em geral, o compartilhamento de experiências e o surgimento de novas ideias parecem ser mais fáceis em grupos heterogêneos, enquanto o desenvolvimento do sentimento de pertencimento leva menos tempo em grupos homogêneos. A PGM tem sido considerada uma forma benéfica para o desenvolvimento profissional e organizacional. No entanto, encontrar tempo suficiente para a PGM em uma vida de trabalho agitada é, muitas vezes, um desafio que complica o compromisso com as atividades do grupo (Tynjälä *et al.*, 2021).

Tynjälä *et al.* (2021) destacaram sete estudos que indicavam fatores-chave para o sucesso da PGM. São eles: (1) fatores físicos e administrativos, (2) fatores sociais e (3) fatores metodológicos. Os fatores físicos incluem, por exemplo, o local e o horário das reuniões da PGM. Uma sala de reuniões acolhedora na escola foi considerada importante para criar uma atmosfera agradável. Os fatores administrativos referem-se ao apoio organizacional para promover a PGM. Os fatores sociais que contribuem para o bom funcionamento do grupo estão relacionados à interação em grupos entre pares e aos atributos do mentor e do grupo. A motivação de mentores e mentorados, o encorajamento mútuo e escuta ativa uns dos outros foram considerados elementos essenciais para a promoção de um ambiente aberto e confidencial para discussões construtivas (Teerikorpi; Heikkinen, 2012).

Os fatores metodológicos referem-se à forma como o grupo opera e àquilo que é feito durante as sessões de PGM. Esses fatores abrangem os princípios das atividades da PGM, por um lado, e os métodos de estruturação e organização das reuniões, por outro. Quanto aos princípios, considerou-se importante que os membros do grupo concordem em conjunto sobre as regras comuns, a gestão do tempo e os temas a serem discutidos. Quanto aos métodos de estruturação dos encontros e formas de trabalho, verificou-se que os participantes apreciaram um início descontraído com uma rodada de introdução, alternância entre discussão livre e guiada e a utilização de diferentes métodos de trabalho em grupo (Teerikorpi; Heikkinen, 2012). É também notável que fatores físicos, administrativos, sociais e metodológicos estão interligados.



O resultado do Projeto *Verme 2*, implementado entre 2017 e 2019 na Finlândia, confirma resultados anteriores de pesquisa e de desenvolvimento. Os projetos-piloto confirmaram que o método é adequado para vários domínios da educação e formação. Experiências positivas com a aplicação do método foram obtidas em todas as áreas envolvidas neste projeto. No entanto, o desafio é encontrar tempo suficiente em uma vida de trabalho agitada, o que dificulta o comprometimento com atividades em grupo (Tynjälä *et al.*, 2021). O estudo também mostrou que a manutenção das atividades de mentoria exige estruturas, coordenação e gestão bem definidas da administração escolar local (Tynjälä *et al.*, 2021).

Os desafios para implementação de PGM estão relacionados a gestão da dinâmica de grupo, gestão do tempo e compromisso. São necessárias pesquisas para avaliar se as práticas de PGM contribuem para uma mudança de uma cultura de trabalho individualista para uma cultura mais colaborativa e em rede (Hargreaves; Fullan, 2012).

3 Metodologia

Neste artigo, será apresentada uma pesquisa de avaliação de ações formativas no contexto da PGM em uma escola no sul do Brasil. Assim, a experiência descrita e analisada pode ser considerada um estudo de caso (Yin, 2001) da aplicação do modelo colaborativo e integrativo de formação de professores.

A fim de compreender o funcionamento da PGM na escola foco do estudo, realizou-se a leitura dos documentos escolares: Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Atas das Reuniões de Planejamento Coletivo.

Além disso, a pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa, utilizando a “Escala para Avaliar a Mentoria entre Pares”, validada por Geeraerts *et al.* (2015). A escala original continha 20 questões – entretanto, a fim de adaptá-la à realidade da escola onde foi aplicada e atingir os objetivos propostos para a pesquisa, esse instrumento sofreu adaptações.

Com o intuito de conhecer o perfil dos professores participantes da pesquisa, acrescentou-se a dimensão “Caracterização do(a) Participante da Pesquisa”, com cinco questões. Foram adicionadas duas perguntas, uma na dimensão Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança: “Por causa da Mentoria em Grupo entre Pares, ganhei mais conhecimento sobre as outras disciplinas do Ciclo de Aprendizagem” e outra ao final do questionário: “Neste campo, descreva alguma(s) vivência(s) que evidencie o aprendizado aos pares (colegas professores). Lembre-se de situações que ficou surpreso(a) com alguma aula colaborativa, com algo que mudou a sua forma de se comunicar, que surpreendeu você com algum material ou fonte de informação adicional”.

Além disso, foram excluídas três perguntas: duas iniciais – “A Mentoria em Grupo entre Pares é importante no início da carreira profissional?” e “A Mentoria em Grupo entre Pares é importante também nas fases posteriores da carreira profissional?” – e uma da dimensão Desenvolvimento de Habilidades e Conhecimento: “Os membros do grupo PGM me apoiaram em meu desenvolvimento profissional”.

Portanto, o instrumento aplicado possui 24 questões, divididas em quatro dimensões: Caracterização do(a) Participante da Pesquisa, Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança, Desenvolvimento de Habilidades e Conhecimento e Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática. As questões utilizaram a escala Likert de 5 pontos, sendo 1 “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”, além de duas questões abertas para auxiliar na compreensão do tema pesquisado.

O instrumento de pesquisa foi aplicado por meio de *link* do formulário Google Forms, enviado via WhatsApp aos professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, totalizando 18 professores (100% da possibilidade de amostra). A partir dos resultados desse questionário, foi realizada uma análise descritiva das percepções dos participantes sobre a contribuição da PGM para seu trabalho docente.

A operacionalização da análise de dados contou com a utilização do software Microsoft Excel® 2010 para a preparação dos dados e do SPSS 22 (*Statistical Package for Social Sciences*) para as análises descritiva e estatística. Na avaliação estatística dos dados coletados, foi utilizada a análise de confiabilidade Alfa de Cronbach, descrita por Lee J. Cronbach, para avaliar a intensidade em que as questões da pesquisa estão correlacionadas (Cortina, 1993).

A confiabilidade do Coeficiente Alfa de Cronbach normalmente varia entre 0 e 1, e o valor mínimo aceitável para o Alfa é 0,70, embora possa diminuir para 0,60 em pesquisas exploratórias (Hair *et al.*, 2009). Abaixo desse valor, a consistência interna dos itens da escala é considerada baixa. Para a pesquisa, foi utilizada a classificação da confiabilidade do coeficiente Alfa de Cronbach de acordo com os seguintes limites: $\alpha < 0,60$ – Baixa; $0,60 < \alpha < 0,70$ – Moderada; $0,70 < \alpha < 0,80$ – Boa; $0,8 < \alpha < 0,90$ – Muito boa; $\alpha \geq 0,90$ – excelente, conforme sugerido por Hair *et al.* (2005).

O presente estudo não foi submetido ao Comitê de Ética por se tratar de uma pesquisa de caráter não invasivo, sem risco à integridade física, psicológica ou social dos participantes. O instrumento de coleta consistiu em um formulário eletrônico (Google Forms), compartilhado via WhatsApp, de preenchimento totalmente voluntário e anônimo. Entretanto, todos os professores receberam previamente informações claras sobre os objetivos da pesquisa no cabeçalho do formulário, bem como a garantia de que poderiam optar por participar ou não. A instituição escolar, por sua vez, autorizou a realização da coleta de dados e disponibilizou os documentos necessários, assegurando que a investigação estivesse de acordo com sua política interna⁵

4 Resultados e Discussão

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos, articulando-os aos objetivos e às questões que orientam a pesquisa. Inicialmente, descreve-se a organização e o funcionamento da PGM na escola investigada, de modo a contextualizar o modelo de mentoria em grupo entre pares aplicado no estudo. Em seguida, são expostos os resultados da aplicação do instrumento e da análise de confiabilidade, contemplando a caracterização dos participantes e a verificação de consistência interna do questionário. Por fim, apresenta-se a análise descritiva das respostas que tratam da contribuição da PGM para o desenvolvimento profissional docente, discutidas à luz dos referenciais teóricos adotados e das evidências empíricas coletadas.

⁵ Por não envolver menores de idade, populações em situação de vulnerabilidade, procedimentos experimentais ou coleta de dados sensíveis (como informações pessoais identificáveis, de saúde ou de ordem privada), entendeu-se que a pesquisa se enquadrava naquelas de risco mínimo, não obrigatoriamente demandando tramitação em Comitê de Ética, conforme previsto nas diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, optou-se pela condução da coleta com base em autorização institucional e consentimento livre e esclarecido dos professores, garantindo-se o respeito à autonomia, à privacidade e à voluntariedade dos participantes.

4.1 Organização e Funcionamento da PGM na Escola Foco da Pesquisa

A partir da comunicação e do compartilhamento, são construídas coletivamente histórias de vida que ajudam a compreender melhor o mundo e a si próprio (Moran, 2015). Diante disso, a mentoria, na escola foco do estudo, foi implementada em 2017 como um projeto-piloto constantemente aprimorado com inspirações finlandesas e reflexões do grupo de professores a partir de suas vivências. Atualmente, a mentoria na escola ocorre em diferentes arranjos.

De acordo com a leitura dos documentos escolares, identificou-se que os estudantes da escola têm momentos periódicos de mentoria com seu professor-mentor, que proporcionam a reflexão e a troca constante para evidenciar talentos, potencialidades e habilidades, assim como auxiliar nas dificuldades encontradas no decorrer do processo de aprendizagem. Diante disso, o papel do professor-mentor é ajudar, motivar, questionar, ouvir e encorajar os estudantes a ir além de onde conseguiriam ir sozinhos, customizando sua trajetória escolar. Segundo Dolan e Collins (2015 *apud* Moran, 2018), quando há orientações por parte dos professores e participação ativa dos estudantes, a aprendizagem é mais significativa.

Outra forma de mentoria que ocorre na escola é a mentoria na modalidade de professor em serviço com professor em formação. Os professores em formação realizam seus estágios curriculares com o grupo de estudantes da escola e são mentorados por professores em serviço da mesma área de formação. A mentoria ocorre em reunião de planejamento e ao longo das aulas ministradas, por meio de *feedbacks*.

Além disso, os professores da escola atuam de modo colaborativo, desde o planejamento até a execução das aulas. Semanalmente, os docentes de um mesmo ciclo de aprendizagem se reúnem para compartilhar experiências, estratégias de sucesso e preocupações em relação ao trabalho. Nesses encontros, discutem o processo de aprendizagem dos estudantes e planejam as aulas e projetos. Esse momento de reunião é conduzido por um professor-referência do ciclo de aprendizagem, que também participa semanalmente de reuniões com a equipe diretiva. Os professores atuam de maneira interdisciplinar, e assim aprendem uns com os outros durante a observação e a atuação nas aulas conjuntas e também por meio do *feedback* contínuo entre os professores. Conforme Talis (OECD, 2013), receber *feedback* sobre as práticas de ensino é altamente associado à autoeficácia e à satisfação profissional dos professores no Brasil.

Em acréscimo às reuniões semanais com o ciclo de aprendizagem, os professores se reúnem mensalmente com os professores de sua área de conhecimento a fim de alinhar estratégias de forma horizontal para toda a escola e compartilhar experiências e inquietações referentes à sua área de estudo.

4.2 Resultados da Aplicação do Instrumento e Análise de Confiabilidade

Apresentam-se nesta subseção os resultados da aplicação do instrumento de avaliação da PGM e a análise de confiabilidade do questionário. São descritas, inicialmente, as características dos participantes da pesquisa e, em seguida, a consistência interna das dimensões avaliadas, com o objetivo de verificar a validade e a precisão do conjunto de itens que compõem o instrumento.

4.2.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

O conjunto docente da escola do presente estudo, que atua com o Ensino Fundamental Final, é maduro e composto majoritariamente por profissionais com experiência entre 6 e 10 anos (22,2%), 11 e 15 anos (22,2%) e mais de 15 anos (50%). Em sua grande maioria, esses profissionais docentes apresentam algum tipo de formação além da graduação acadêmica, destacando-se 50% com titulação máxima de especialista, 27,8% mestres e 11,1% doutores.

Quando perguntados sobre experiências anteriores ou concomitantes à docência, as respostas foram variadas e incluíram desde voluntariados, atividade militar, vivências em ambientes industriais, atuação como tradutor/intérprete de libras, intercâmbio de estudos no exterior, vínculos de pesquisa (incluindo na área da saúde), orientações, formações profissionais variadas, atividades empresariais, atividades esportivas e experiências artísticas. O grupo, embora pequeno e composto por apenas 18 professores, reúne um conjunto importante de vivências e experiências prévias. Essas experiências variadas contribuem e enriquecem o ambiente entre docentes e estudantes, pois, ao longo das aulas, os docentes podem compartilhar diferentes vivências e experiências, além de aplicar essas experiências dentro dos projetos transdisciplinares.

4.2.2 Confiabilidade do Questionário

Ao analisar a confiabilidade do conjunto de questões de cada dimensão do questionário aplicado por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, identificou-se muito boa confiabilidade na dimensão “Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança” ($\alpha = 0,845$), conforme indicado na Tabela 1. Já as dimensões “Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimentos” ($\alpha = 0,779$) e “Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática” tiveram uma boa confiabilidade ($\alpha = 0,748$).

Tabela 1 – Estatísticas de Confiabilidade Alfa de Cronbach

| Dimensão | Nº de Questões | Alfa de Cronbach |
|---|----------------|------------------|
| Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança | 9 | 0,845 |
| Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimento | 5 | 0,779 |
| Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática | 4 | 0,748 |
| Geral | 18 | 0,91 |

Fonte: Os autores.

No que diz respeito à confiabilidade geral do questionário para avaliar a contribuição da mentoria na atuação docente, o coeficiente de Alfa de Cronbach foi $\alpha = 0,91$, o que significa excelente confiabilidade do instrumento aplicado.



4.3 Análise Descritiva das Respostas Acerca da Contribuição da PGM no Desenvolvimento Profissional Docente

Após o resultado de confiabilidade foi realizada a análise descritiva de cada dimensão do questionário. As dezoito questões que utilizaram a escala Likert de 5 pontos, sendo 1 “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”, tiveram uma média geral de respostas de 4,3 pontos, demonstrando concordância para as afirmações (Tabela 2).

Tabela 2 – Estatísticas Descritivas

| Dimensão | Questões | Pontuação Mínima | Pontuação Máxima | Média | Desvio Padrão |
|---|----------|------------------|------------------|--------|---------------|
| Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança | IA1 | 3 | 5 | 4,5 | 0,70711 |
| | IA2 | 3 | 5 | 4,6111 | 0,60768 |
| | IA3 | 2 | 5 | 4,3889 | 0,84984 |
| | IA4 | 3 | 5 | 4,5556 | 0,70479 |
| | IA5 | 3 | 5 | 4,4444 | 0,6157 |
| | IA6 | 2 | 5 | 4,4444 | 0,78382 |
| | IA7 | 3 | 5 | 4,1667 | 0,70711 |
| | IA8 | 1 | 5 | 3,8333 | 1,09813 |
| | IA9 | 2 | 5 | 4,5556 | 0,92178 |
| Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimento | HC1 | 3 | 5 | 4,2222 | 0,64676 |
| | HC2 | 3 | 5 | 4,4444 | 0,70479 |
| | HC3 | 3 | 5 | 4,3889 | 0,77754 |
| | HC4 | 4 | 5 | 4,7778 | 0,42779 |
| | HC5 | 3 | 5 | 4,5556 | 0,70479 |
| Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática | CP1 | 3 | 5 | 4,1111 | 0,6764 |
| | CP2 | 3 | 5 | 4,2222 | 0,64676 |
| | CP3 | 3 | 5 | 4,0556 | 0,72536 |
| | CP4 | 1 | 5 | 4,2222 | 1,11437 |

Fonte: Os autores.

A dimensão “Fortalecimento da Identidade Profissional e Autoconfiança” obteve uma média de respostas de 4,4 pontos em uma escala de 5 pontos. O conjunto de titulação, experiência profissional e experiências diversas (anteriores ou concomitantes à docência) pode ser interpretado como elemento-chave na contribuição para o fortalecimento da identidade profissional e da autoconfiança. Em sua maioria (~89%), os professores relataram aumento na autoconfiança (~95%), no entusiasmo (~90%) e no fortalecimento da identidade profissional em função da PGM. A confiança para demais assuntos da comunidade escolar (a exemplo de

reuniões com especialistas, familiares, planejamento de eventos internos etc.) também apresentou relatos de elevação da confiança por meio da mentoria entre pares (~89%). Além disso, mais de 94% dos professores evidenciaram que, com a PGM, foi possível pensar de uma nova maneira sobre o que é importante no trabalho, reconheceram que têm condições de lidar melhor com o seu trabalho e dessa forma alteraram o método adotado.

Sobre esses três últimos aspectos, vale ressaltar que a escola analisada realiza a aprendizagem por projetos transdisciplinares, baseados nas habilidades determinadas para cada etapa de ensino, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho – RCG (2018). Uma vez por mês, ocorrem reuniões de área, nas quais os profissionais têm a oportunidade de dialogar com seus pares de diferentes Ciclos de Aprendizagem sobre questões relevantes relacionadas ao aprendizado dos estudantes. Nessas reuniões, os professores compartilham, entre outras questões, as necessidades, lacunas em relação à aprendizagem e sucessos alcançados, e além disso dirigem o foco para a aprendizagem e para a ênfase em habilidades essenciais ao aprendizado integral.

O fato de os professores planejarem juntos e não conduzirem a docência de forma individualizada possibilita que exista aprendizado relacionado a diferentes áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares. Esse aspecto foi mencionado por mais de 83% dos professores. Diferente de outras escolas da região, a escola pesquisada possui a mesma carga horária para todos os professores, independentemente do componente curricular. Além disso, cada grupo de professores atua somente em um Ciclo de Aprendizagem, o que faz com que esse professor seja o especialista no desenvolvimento das aprendizagens do Ciclo em que atua. Para dar um exemplo, há um professor especialista de Ciências para o 3º Ciclo (equivalente ao 6º e 7º ano) e outro professor de Ciências especialista para o 4º Ciclo (equivalente ao 8º e 9º ano), e assim com todos os componentes curriculares. O trabalho diário com o mesmo grupo de professores promove uma maior proximidade e colaboração entre os docentes do grupo.

Isso pode explicar o fato de que o menor percentual apresentado tenha sido de aproximadamente 72% no que diz respeito a ganhar mais conhecimento no componente lecionado em função da PGM. Outro motivo para esse percentual pode ser a alta titulação acadêmica dos professores, uma vez que os docentes da escola têm grande bagagem de conhecimento sobre o seu componente curricular.

A dimensão “Desenvolvimento das Habilidades e Conhecimento” obteve uma média de respostas de 4,5 pontos em uma escala de 5 pontos. Essa foi a dimensão com a pontuação mais alta, e pode ser explicada pelo trabalho colaborativo no planejamento e no desenvolvimento de projetos e aulas transdisciplinares. De acordo com todos os professores, a PGM melhorou as habilidades de colaboração. Os professores (~86%) também afirmam que tiveram novas ideias durante a PGM e as aplicaram em seu trabalho docente, e 88,9% dos docentes declaram que os benefícios das PGM têm sido muito mais amplos. Em um estudo de Geeraerts *et al.* (2015), verificou-se que os participantes da PGM identificaram que haviam gerado ideias para o desenvolvimento de uma comunidade de trabalho. O resultado da pesquisa sugere que, além do desenvolvimento profissional pessoal, as influências da PGM podem se refletir em toda a comunidade escolar.

Esses resultados corroboram aqueles encontrados na pesquisa de Tynjälä *et al.* (2021), que apontam a colaboração como uma das características essenciais da metodologia da Mentoria. A colaboração entre pares e a possibilidade de aprender e de ser apoiado pela comunidade escolar são adotadas por aumentar a eficiência das atividades dos professores (Fulton; Yoon; Lee 2005; Wei *et al.*, 2009 *apud* Geeraerts *et al.*, 2015). Além disso, altos níveis

de colaboração parecem essenciais para a implementação de novas práticas docentes (Bennett; Burridge, 2018), para encontrar as melhores estratégias de comunicação entre professor e estudantes (Bennett *et al.*, 2014) e para enriquecer a prática pedagógica (McMahon *et al.*, 2015 *apud* Korhonen *et al.*, 2017).

A partir dos resultados das dimensões anteriores, seria coerente obter altas porcentagens para o desenvolvimento de uma comunidade de prática. Porém, a dimensão “Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática” obteve uma média de respostas de 4,2 pontos em uma escala de 5 pontos, sendo a dimensão com a pontuação mais baixa entre as três analisadas, bem como aquela que apresentou o menor coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,748$). Os professores alegam (~78%) que a PGM tem ajudado a exercer influência em decisões importantes envolvendo a comunidade de trabalho e que seus colegas costumam pedir opiniões e conselhos/dicas. Entretanto, 89% dos professores afirmam que a PGM tem gerado ideias para desenvolver a comunidade de trabalho.

Os resultados podem ser explicados por dificuldades no entendimento das questões, o que sugere a necessidade de rever a formulação das afirmações do questionário e considerar a adição de outras questões nesta dimensão. Outro ponto que merece reflexão diz respeito àquilo que ainda falta para a efetivação de uma comunidade de prática, uma vez que a premissa de colaboração existe e é evidenciada nas descrições de vivências dos professores na última questão do instrumento, conforme segue:

Professor 4: “[...] aprendi, ainda, a ouvir mais os colegas de sala, para contribuir de uma maneira mais empática. [...]”

Professor 8: “Sempre tive público estudantes com idade acima dos 14 anos. O fato de ter público com idade inferior a 10 anos, foi desafiador inicialmente. Somado à inexperiência paterna, saber como lidar e interagir com esses jovens foi desafiante inicialmente. Cito que observava a forma da professora de Língua Portuguesa de interagir com os estudantes e, nesse aspecto, muito com ela aprendi. Assim como com a professora do contraturno, interagindo com crianças da Educação Infantil e suas brincadeiras. Também, cito a criatividade dessa professora. Aprendi com meu colega da área das Humanas a pensar mais em propor atividades para que os estudantes conduzam o seu conhecimento. Com colegas, fortaleci a ideia de ver os estudantes como um ponto transicional e que muitas de suas atitudes são de responsabilidade de suas famílias. Além disso, em reuniões fechadas com membros da equipe diretiva, aprimorei mecanismos para conversar e comunicar as famílias sobre situações delicadas e conflitantes. Sinto que as colaborações aos pares nos fortalecem em decisões e nos permitem mais ideias e criatividade. Nesse ponto, me considero muito feliz pelo grupo de colegas que interajo com maior frequência.”

Professor 11: “Em muitos momentos em que estava em sala de aula com algum colega, fui influenciada pela maneira com que ele se comunicava com os estudantes, e que me fez refletir sobre como eu me comunicava.”

Professor 16: “Um estudante da inclusão que estava tendo dificuldade de engajamento nas atividades propostas, ao observar que o jogo proposto por outro professor também trabalhava motricidade fina e agradava o aluno, resolvi tentar estas outras abordagens para evidenciar suas habilidades.”

Esses relatos corroboram o descrito por Kram e Isabella (1985), que descobriram que colegas dentro de um mesmo departamento ou unidade promovem aprimoramento da carreira por compartilhar informações relacionadas ao trabalho, trocar estratégias pessoais e fornecer *feedback* um ao outro relacionado ao trabalho. Além disso, conforme a revisão da literatura de

BOLAM, Ray; McMAHON, Agnes. Literature, definitions and model: towards a conceptual map. DAY, Christopher; Sachs, Judyth *In: International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2004.

BOZEMAN, Barry; FEENEY, Mary K. Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, v. 39, n. 6, p. 719–739, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0095399707304119>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, v. 78, n. 1, p. 98-104, 1993. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.1.98>. Acesso em: 17 mai. 2023.

DARWIN, Ann; PALMER, Edward. Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, v. 28, n. 2, p. 125–136, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360902725017>. Acesso

EBY, Lillian T. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, v. 51, n. 1, p. 125–144, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>. Acesso em: 02 mai. 2023.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FULTON, Kathleen; YOON, Irene; LEE, Christine. Induction into learning communities. *National Commission on Teaching and America's Future*, 2005. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED494581>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FYN, Amy F. Peer group mentoring relationships and the role of narrative. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 39, n. 4, p. 330–334, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.11.016>. Acesso em: 11 mai. 2023.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GEERAERTS, Kendra *et al.* Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, v. 38, n. 3, p. 358-377, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>. Acesso em: 14 mai. 2023.

HAIR JR, Joseph F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR JR, Joseph F. *et al.* **Multivariate Data Analysis**. 7. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2009.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional Capital: Transforming teaching in every school**. New York; London: Teachers College Press, 2012.

HEIKKINEN, Hannu, L. T.; JOKINEN, Hannu; TYNJÄLÄ, Päivi. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. *In: Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge, 2012.

HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. Creativity. *Annual Review of Psychology*, v. 61, p. 569–98, 2010.

HUIZING, Russell L. Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, v. 20, n. 1, p. 27–55, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>. Acesso em: 03 mai.2023.

JETNIKOFF, Anita; SMEED, Judy. An integrated approach to professional development in secondary schools. *Leading and Managing*, v. 18, n. 2, p. 113–121, 2012. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.199971603557878>. Acesso em: 26 mai. 2023.

KEMMIS, Stephen *et al.* Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, v. 43, p. 154 - 164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>. Acesso em: 22 mai. 2023.

KENNEDY, Aileen. Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, v. 40, n. 5, p. 688–697, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>. Acesso em: 02 abr. 2023.

KORHONEN, Hanna; HEIKKINEN, Hannu L. T.; KIVINIEMI, Ulla; TYNJÄLÄ, Päivi. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, v. 61, p. 153-163, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>. Acesso em: 09 abr. 2023.

KRAM, Kathy E; ISABELLA, Lynn A. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, v. 28, n. 1, p. 110–132, 1985. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/256064>. Acesso em: 22 mai. 2023.

KRAM, K. E. Mentoring in the Workplace. *Career Development in Organizations*, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/51392263.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MENEZES, Dayane P. F. *et al.* Peer mentoring como estratégia de acolhimento ao estudante e adaptação ao método PBL. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 45 (sup.1), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210088>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MORAN, José M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015, 232p.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian; MORAN, José. *In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIEIRA, Janine. A Escola da Escola: um estudo de caso acerca da Mentoria em Grupo entre Pares como Elemento Formador de uma Organização Aprendiz. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. **Teacher Professional Development**: An international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebido em maio de 2025

Aprovado em outubro de 2025