MENTORIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

MENTORING IN BASIC EDUCATION: AN INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW

MENTORÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA: UNA REVISIÓN INTEGRADORA DE LA LITERATURA

Janine Vieira[1]
Marcelo Leandro Eichler[2]

RESUMO
As formas convencionais atuais de desenvolvimento profissional docente têm efeitos limitados para a problematização e transformação das práticas escolares. Contrariamente aos que afirmam a existência da crise escolar, entende-se que, na sociedade contemporânea, a escola assume cada vez mais o papel de gestora da informação generalizada, bem como de construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Assim, compreende-se o processo de Mentoria como uma alavanca estratégica para que professores e escolas ampliem suas aprendizagens profissionais. Neste artigo, o objetivo principal é compreender como a Mentoria tem sido desenvolvida e utilizada em diferentes contextos educacionais, na perspectiva de reconhecê-la como uma estratégia potente para o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, foi realizada uma revisão integrativa de artigos em língua inglesa indexados na "*Web of Science*". A análise dos artigos revelou que as experiências de Mentoria na educação básica, em sua maioria, são utilizadas para a formação inicial de professores ou nos primeiros anos de inserção na escola. Entretanto, a Mentoria também tem se mostrado efetiva para a formação continuada de professores em serviço, embora se indique a necessidade de mais estudos interpretativos sobre as experiências vivenciadas.
PALAVRAS-CHAVE: mentoria; formação continuada; educação básica; desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT
Current conventional forms of teacher professional development have limited impact on the critical examination and transformation of school practices. Contrary to those who assert the existence of a crisis in schools, it is understood that, in contemporary society, schools increasingly assume the role of managers of general information, as well as builders and reconstructors of socially meaningful knowledge and understanding. Thus, the mentoring process is understood as a strategic lever for teachers and schools to expand their professional learning. In this article, the main objective is to understand how mentoring has been developed and utilized in different educational contexts, with a view to recognizing it as a powerful strategy for teachers' professional development. To this end, an integrative review of English-language articles indexed in "Web of Science" was conducted. The analysis of the articles revealed that mentoring experiences in basic education are mostly used for initial teacher training or during the first years of a teacher's career. However, mentoring has also proven effective for the continuing professional development of in-service teachers, although further interpretive studies on these experiences are needed.
KEYWORDS: mentoring; continuing training; basic education; teacher development.

RESUMEN
Las formas convencionales actuales de desarrollo profesional docente tienen efectos limitados a la hora de cuestionar y transformar las prácticas escolares. En contraposición a quienes afirman la existencia de una crisis escolar, se entiende que, en la sociedad contemporánea, la escuela asume cada vez más el papel de gestora de la información generalizada, así como de constructora y reconstructora de saberes y conocimientos socialmente significativos. Así, se entiende el proceso de mentoría como una palanca estratégica para que los docentes y las escuelas amplíen su aprendizaje profesional. En este artículo, el objetivo principal es comprender cómo se ha desarrollado y utilizado la mentoría en diferentes contextos educativos, con el fin de reconocerla como una

[1] Universidade Federal do Rios Grande do Sul (UFRGS), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2423-8756
[2] Universidade Federal do Rios Grande do Sul (UFRGS), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5650-9218

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

estrategia potente para el desarrollo profesional docente. Para ello, se llevó a cabo una revisión integrativa de artículos en lengua inglesa indexados en "*Web of Science*". El análisis de los artículos reveló que las experiencias de mentoría en la educación básica, en su mayoría, se utilizan para la formación inicial de los docentes o en los primeros años de incorporación a la escuela. Sin embargo, la mentoría también ha demostrado ser eficaz para la formación continua de los docentes en activo, aunque se señala la necesidad de más estudios interpretativos sobre las experiencias vividas.
PALABRAS CLAVE: tutoría; formación continua; educación básica; desarrollo profesional docente.

INTRODUÇÃO

Vive-se hoje em uma sociedade das plataformas digitais (Van Dijck; Poell; De Wall, 2018), marcada por movimentos e múltiplas oportunidades de aprendizagem, que exige da educação respostas rápidas, a fim de contribuir para o progresso econômico e para o aumento da qualidade de vida da população, com consequências significativas para a escola e para o professor (Gadotti, 2005; Peixoto; Oliveira, 2021).

> "reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades" (Brasil, 2018a, p.14).

Diante das novas necessidades de uma sociedade que utiliza intensivamente a informação e as novas tecnologias, a escola deixa de ser lecionadora para ser, cada vez mais, gestora da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos (Gadotti, 2010). Nesse sentido, os futuros professores deveriam ser educados de acordo com as mesmas metodologias que se espera que venham a utilizar com os seus futuros estudantes, a fim de desenvolver habilidades e competências para aplicar em sua vida presente e futura. Esse conceito é denominado isomorfismo na formação de professores e foi introduzido por Gaston Mialaret (1991).

No entanto, o que parece evidente no conceito de Mialaret (1991) talvez não o seja tanto quando aplicado ao contexto mais amplo das instituições formadoras de professores. Há um grande descompasso entre o propósito de formar professores verdadeiramente inovadores e fazê-lo sob a influência de um sistema que foi criado para responder às necessidades de uma sociedade que já não existe (Fino, 2011).

Em virtude disso, o que ocorre nas escolas brasileiras são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e a baixa qualidade da formação docente. Em geral, os cursos apresentam excesso de teoria e pouca prática, carecem de aprofundamento na formação inicial, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (Brasil, 2018b).

A aprendizagem escolar deve estar alinhada às demandas sociais, ao progresso tecnológico e ao modo como a sociedade se organiza economicamente, uma vez que é a partir dela que se estabelecem os modelos de produção e são apontadas as demandas do mercado de trabalho. Conforme essas exigências se intensificam na sociedade contemporânea, elas também impõem a necessidade de mudanças na educação (Chediak *et al*., 2018). Entretanto, a escola apresenta mudanças lentas em relação ao avanço das tecnologias, às metodologias e ao desenvolvimento das competências exigidas para o mercado de trabalho (Valente, 1998; Moran, 2007).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2019) recomenda que, para que haja mudança na escola e que essas acompanhem as necessidades da sociedade, deve-se investir em uma formação inicial forte e em uma formação contínua e permanente dos docentes. Entretanto, as formas convencionais de formação contínua docente são, na maioria das vezes, pontuais, ou seja, ações de curta duração, resultando em efeitos limitados ou inexistentes para a problematização e transformação das práticas escolares (Corcoran, 1995), pois proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores (Sowder, 2007).

Por essa razão, conforme Fiorentini e Crecci (2013), esses cursos e oficinas pontuais são, muitas vezes, equivocadamente chamados de desenvolvimento profissional, principalmente porque não promovem espaços para que os professores explorarem e problematizem suas próprias práticas. De acordo com Villegas-Reimers (2003), o desenvolvimento profissional docente consiste no crescimento profissional que o professor obtém como consequência de sua experiência e da reflexão sistemática da sua própria prática, potencializando, segundo Imbernón (2010), um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. Ou seja, o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e permanente que, para Marcelo (2009), supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores.

Wei *et al*. (2009) sugerem que as práticas eficazes de desenvolvimento profissional devem ocorrer de modo intensivo e contínuo, estar conectadas às práticas docentes, com foco

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

na aprendizagem dos estudantes, ser planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos, estar alinhadas às prioridades e às metas de melhoria da aprendizagem e ser projetadas para construir relações fortes entre os professores. Segundo Jung e Ferreira (2024), torna-se evidente que a aprendizagem significativa dos estudantes pode ser favorecida quando os docentes compreendem que as práticas pedagógicas atuam como facilitadoras essenciais no processo de construção do conhecimento. Ainda nessa perspectiva, Darling-Hammond e Lieberman (2012) destacam que, em diversos países, consolidam-se práticas formativas articuladas ao desenvolvimento curricular, tais como o planejamento colaborativo e a realização de diferentes tipos de pesquisa-ação. "A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1997, p. 26). Nesse sentido, a Mentoria tem sido citada como uma ferramenta de desenvolvimento profissional de professores em formação e em serviço, bem como de escolas e sistemas de ensino, reconhecendo-se a potencial contribuição que a profissão docente pode oferecer à sua própria aprendizagem profissional (Hudson; Hudson; Gray, 2013).

Tradicionalmente, a Mentoria ocorria em pares, com a ideia de um profissional experiente transmitindo 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 (Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2012; Huizing, 2012; Fyn, 2013). Diante disso, este artigo apresentará uma revisão integrativa da literatura acerca da Mentoria como estratégia de desenvolvimento profissional docente.

Durante essa revisão, busca-se elucidar as seguintes questões: o que as publicações têm revelado sobre as experiências de Mentoria na educação básica? É uma ferramenta, estratégia ou metodologia utilizada para a formação continuada de professores? Em caso afirmativo, de que forma é utilizada? A Mentoria tem associação com os conceitos de comunidade de aprendizagem, comunidade de prática ou organização aprendente? Nos artigos analisados, a Mentoria é relacionada aos conceitos de interação, colaboração, cooperação, criatividade e inovação? Menciona-se desinformação, ignorância, *fake news*, negacionismo ou obscurantismo nos artigos que abordam a Mentoria? Quais lacunas de pesquisa são evidenciadas pelos autores nos artigos sobre Mentoria?

Ao responder esses questionamentos, pretende-se compreender como a Mentoria tem sido desenvolvida e utilizada em diferentes contextos educacionais, na perspectiva de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

reconhecê-la como uma estratégia potente para o desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento da revisão bibliográfica sobre o tema possibilitará o suporte teórico, sustentando o que se pretende preencher em termos de lacunas de pesquisa, bem como servir de referência para pesquisas futuras.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi a revisão integrativa da literatura, buscando sintetizar estudos publicados sobre experiências de Mentoria na educação básica e aprofundar compreensões sobre essa temática. A revisão integrativa é uma das categorias de revisão da literatura, enquadrada no escopo das revisões bibliográficas sistemáticas, que sintetiza estudos empíricos ou teóricos já publicados, a fim de fornecer uma compreensão abrangente de um fenômeno em particular, possibilitando a geração de novos conhecimentos pautados em resultados embasados cientificamente (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Esse método é comumente utilizado em revisões da literatura na área da saúde (Whitemore; Knafl, 2005), mas também tem o potencial para promover estudos de revisão em diversas áreas do conhecimento, mantendo o rigor metodológico das revisões sistemáticas (Sobral; Campos, 2012). Na área da educação, a revisão integrativa também tem gerado importantes contribuições, desde a compreensão mais aprofundada do objeto estudado até o surgimento de ideias para novos estudos (Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022). A revisão integrativa percorreu as seguintes etapas (Figura 1).

Primeira etapa: para responder às questões elencadas anteriormente acerca da Mentoria, foram selecionadas bases de vocabulário controlado para realizar a busca por artigos. Os descritores utilizados, em língua inglesa, foram *mentoring*, combinado simultaneamente com *education* e *teacher development*. A busca foi realizada via Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo consultada a base de dados *Web of Science*. O período da busca não foi delimitado.

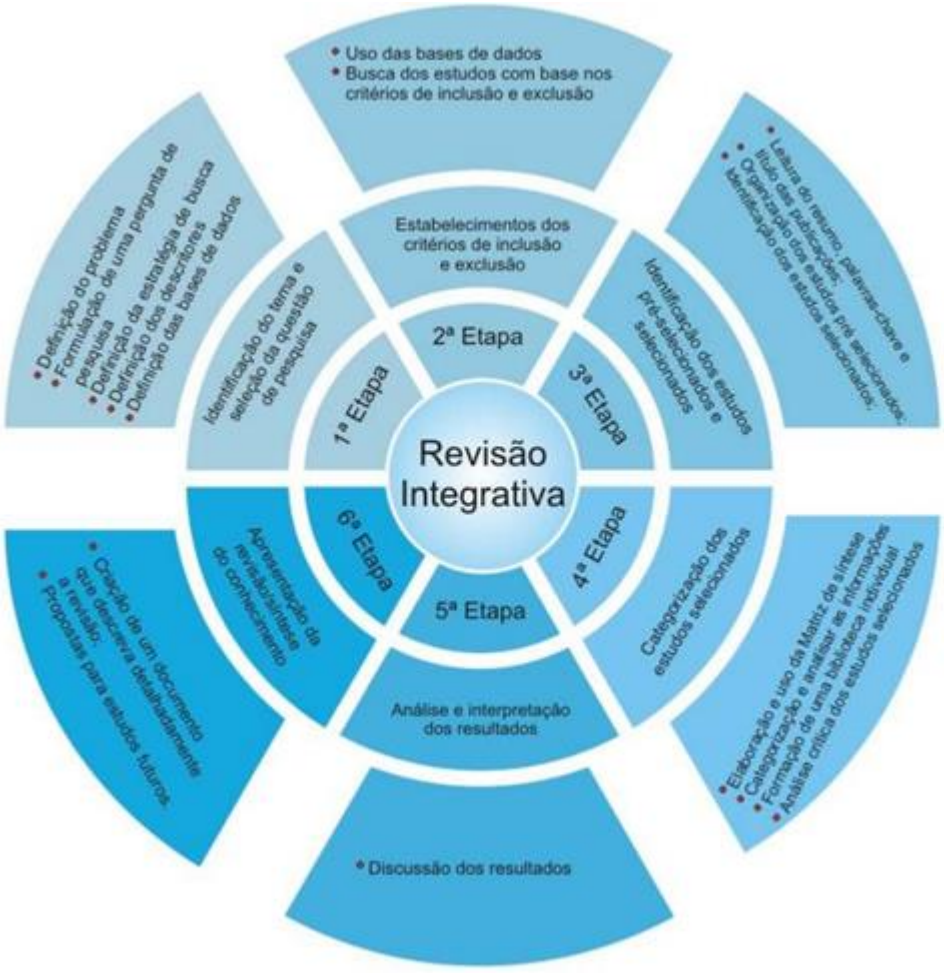
Optou-se pela *Web of Science* por se tratar de uma base multidisciplinar internacionalmente reconhecida, composta por periódicos de alto impacto e avaliação editorial rigorosa. Essa escolha oferece maior garantia de validade aos estudos selecionados, reduz o risco de viés de publicação e facilita análises bibliométricas e de citação, essenciais para mapear tendências e lacunas do campo investigado. Ao utilizar exclusivamente a *Web of Science*, reconhece-se que esse recorte pode privilegiar estudos de maior impacto internacional e excluir

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

parte da literatura regional ou cinzenta. Contudo, essa opção se justifica pelo objetivo de construir uma revisão integrativa com alto grau de rigor, transparência metodológica e potencial de replicabilidade, possibilitando identificar tendências relevantes e lacunas a partir de fontes qualificadas. Além disso, a escolha pelo uso exclusivo de palavras em inglês na revisão integrativa visa garantir rigor, padronização metodológica e abrangência internacional na identificação das principais evidências científicas sobre o tema.

A busca por *mentoring* e *education* resultou em 1.514 artigos publicados desde 1994, sendo 875 deles publicados nos últimos cinco anos. Filtrando os resultados pela categoria *Education Educational Research*, restaram 406 artigos, evidenciando que Mentoria é uma ferramenta amplamente utilizada na área da educação. Quando a busca foi refinada adicionando a expressão *teacher development*, foram identificados apenas 22 artigos, com publicações a partir de 2004.

FIGURA 1 – Etapas da revisão integrativa da literatura.



Fonte: Botelho, Cunha e Macedo (2011).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

Segunda etapa: foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos artigos. Adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: artigos originais, publicados na íntegra e de livre acesso, que abordasse a criação, implementação ou avaliação de atividades de programas de Mentoria com professores da educação básica; e artigos originais que apresentassem, em seus títulos e/ou resumo e/ou palavras-chave, os descritores selecionados. Como critério de exclusão, definiram-se os artigos que, após a leitura na íntegra, não abordavam experiências de Mentoria com professores da educação básica ou não se caracterizavam como artigos científicos. Seguindo esses critérios, apenas dois artigos foram excluídos, conforme o critério pré-definido, por abordarem a Mentoria na educação profissional, permanecendo, assim, vinte artigos para a leitura na íntegra.

Terceira etapa: foram definidas as informações que seriam extraídas dos artigos. As informações apreendidas descrevem informações básicas, como autores, ano e periódico publicado. Além disso, a revisão buscou identificar a relação da Mentoria com algumas ideias contemporâneas na educação. Para melhor compreensão e análise, essas ideias foram agrupadas em dimensões, são elas: Dimensão Relacional, buscando pelas palavras colaboração, cooperação e interação; Dimensão Organizacional, buscando pelas expressões Comunidade de Aprendizagem, Comunidade de Prática e Organização Aprendente; Dimensão Procedimental, buscando pelas palavras inovação e criatividade; Dimensão Temporal/Contextual, buscando pelos termos desinformação, ignorância, *fake news*, negacionismo e obscurantismo. Essas dimensões foram selecionadas de acordo com as competências profissionais docentes necessárias no século XXI, as novas tendências educacionais e temáticas emergentes (Morin, 2000; Delors *et al*., 2010; Brasil, 2010, 2018a, 2019, 2020; OECD, 2019).

A quarta e quinta etapa consistiram, respectivamente, na avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa e de interpretação dos resultados. Por fim, a sexta etapa correspondeu à apresentação da revisão e à síntese do conhecimento adquirido.

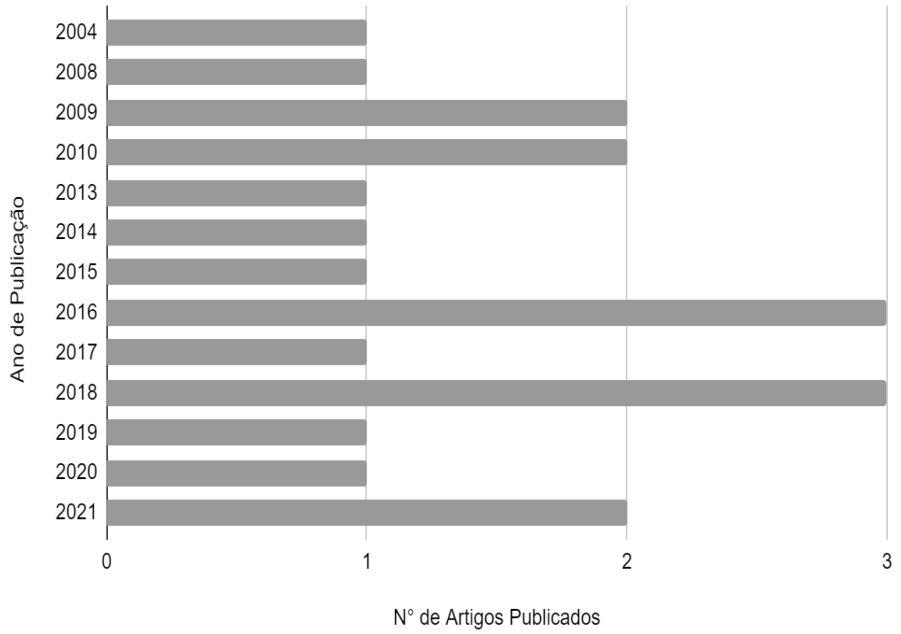
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura na íntegra dos vinte artigos selecionados, identificou-se que apenas dois autores se repetem nessas publicações: a professora Päivi Tynjälä e o professor Heikkinen, ambos finlandeses. Entre as fontes que mais publicaram artigos relacionados à Mentoria na educação voltada para o desenvolvimento de professores, destacam-se a revista *Teaching and Teacher Education*, com quatro publicações, seguida da *Journal of Teacher Education*, com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

três publicações, e, com apenas duas publicações, a *Professional Development in Education*. Em relação ao número de artigos publicados por ano (Figura 2), observam-se três publicações nos anos de 2016 e 2018, seguidas de duas publicações nos anos de 2009, 2010 e 2021. Não há publicações anteriores ao ano de 2004, nem publicações mais recentes nos anos de 2022 e 2023.

FIGURA 2 – Ano de Publicação em relação ao número de publicações.



Fonte: Os autores.

Foi identificada a frequência do aparecimento das dimensões propostas para análise, conforme o Quadro 1. De acordo com o quadro, a dimensão relacional foi expressa em todos os artigos analisados. Isso se explica pelo fato de a Mentoria ocorre entre pares, seja entre professores em formação e professores em serviço, seja entre professores em serviço. Observou-se que, para que a Mentoria ocorra, a premissa é a colaboração, cooperação e interação entre os participantes.

A dimensão procedimental foi a segunda com maior frequência, com 28 citações, sendo mencionada em 43% dos artigos, seguida da dimensão organizacional, com 27 citações, embora sendo abordada em 29% dos artigos. Apesar da dimensão temporal/contextual ser uma discussão contemporânea, não foi citada por nenhum dos artigos analisados.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

QUADRO 1 – Frequência geral de citação das dimensões.

Dimensão		Citações	Total de citações por dimensão
Relacional	Colaboração	182	328
	Cooperação	18	
	Interação	128	
Organizacional	Comunidade de Aprendizagem	21	27
	Comunidade de Prática	6	
	Organização Aprendente	0	
Procedimental	Inovação	24	28
	Criatividade	4	
Temporal contextual	Desinformação	0	0
	Ignorância	0	
	Fake News	0	
	Negacionismo	0	
	Obscurantismo	0	

Fonte: Os autores.

Cada uma das dimensões foi analisada conforme a manifestação nos textos, e será apresentada e discutida nos subcapítulos seguintes.

Dimensão Relacional

A dimensão relacional abrange as relações entre indivíduos. Para Capra (1996), o conceito de dimensão relacional surge da premissa de que nada está isolado, e Snow (1995), complementa ao afirmar que somos partes de um todo e nos nutrimos uns dos outros. Partindo dessa ideia, a dimensão relacional abrange as relações entre indivíduos, de cada um com o ambiente físico e de todos com o contexto (Abreu *et al*., 2014). Em vista disso, neste artigo, foram selecionadas três formas de relações para análise: colaboração, cooperação e interação. Alguns autores diferenciam os termos "cooperação" de "colaboração". Conforme Piaget (1973), a colaboração é uma interação em que existem apenas trocas de pensamento e discussões sobre diferentes pontos de vista. Já a cooperação está vinculada à interação, a qual necessita da formação de vínculos e da reciprocidade afetiva entre os sujeitos do processo de aprendizagem. Entretanto, nos artigos analisados, os autores as utilizam, na maioria das vezes, como sinônimos.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

A relação citada com maior frequência entre as três selecionadas foi a de colaboração, com 55,5%, seguida da interação (39%), sendo a cooperação a menos citada, com apenas 5,5%.

Colaboração

A colaboração é abordada nos artigos como uma das características essenciais da metodologia da Mentoria, como no artigo de Tynjälä *et al*. (2021), que evidencia que a essência da Mentoria é compartilhar aprendizagens e experiências e aprender uns com os outros, ao invés de transmitir conhecimento de um colega mais experiente para um menos experiente. A partir dessa ideia, foram desenvolvidas outras formas de Mentoria, como a Mentoria colaborativa, a Mentoria em grupo, a Mentoria entre pares ou a Mentoria em grupo entre pares (Tynjälä *et al*. 2021).

Essa estratégia colaborativa é considerada eficaz, como no artigo de Tynjälä *et al*. (2021), que relatam que, na Finlândia, a Mentoria por meio do autodesenvolvimento colaborativo é reconhecida como uma forma apropriada de orientação (Heikkinen; Fransson, 2014 apud Tynjälä *et al*. 2021). Para Frick, Carl e Beets (2010), a colaboração é uma estratégia prioritária nas Mentorias. A colaboração também é considerada uma estratégia para reduzir a taxa de evasão de professores novatos (Geeraerts *et al*., 2014). Uma das professoras entrevistadas na pesquisa de Kutsyuruba *et al*. (2018) afirma que alterou a decisão de deixar a docência quando mudou de escola e experenciou um clima escolar positivo e colaborativo, no qual os colegas demonstravam o hábito de ajudar e trocar ideias entre si. Além disso, a colaboração entre pares e a possibilidade de aprender e ser apoiado pela comunidade escolar são assumidas como fatores que aumentam a eficiência das atividades dos professores (Fulton; Yoon; Lee, 2005; Wei *et al*., 2009 *apud* Geeraerts *et al*., 2014).

De acordo com os artigos analisados, altos níveis de colaboração entre os mentores e mentorandos parecem ser essenciais para a implementação de novas práticas docentes (Bennett; Burridge, 2018), para encontrar as melhores estratégias de comunicação entre professores e estudantes (Bennett *et al*., 2014) e para enriquecer a prática pedagógica (McMahon *et al*., 2015 *apud* Korhonen *et al*., 2017).

Os artigos também abordam a importância da reflexão colaborativa como estratégia de desenvolvimento de professores, pois se trata de uma metodologia mais dialógica e colaborativa na relação entre teoria e prática, permitindo que os professores considerem alternativas de maneira colaborativa (Orland-Barak, 2012 *apud* Mann; Crighton; Edmett, 2020).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

Modelos eficazes de desenvolvimento profissional compartilham as qualidades de serem contínuos, colaborativos e interativos, e oferecem oportunidades para capacitar professores e comunidades escolares (Jetnikoff; Smeed, 2012 *apud* Bennett; Burridge, 2018). As descobertas de Kutsyuruba *et al*. (2019) também sugerem que a colaboração teve um impacto positivo no desempenho dos participantes em relação ao crescimento e ao desenvolvimento profissional.

Entretanto, tentativas de criar comunidades mais colaborativas e de estabelecer conexões coerentes entre os membros do grupo de Mentoria têm sido notoriamente difíceis de sustentar e ainda são considerados um grande desafio para as escolas (Valencia *et al*., 2009).

Cooperação

Os artigos analisados abordam a cooperação de forma mais ampla do que a colaboração, citando-a nas relações de aprendizagem em sala de aula, na formação de professores e nos grupos de Mentoria. A cooperação, conforme Geeraerts *et al*. (2014), é essencial para criar um ambiente de aprendizagem significativa e sustentável. É importante ressaltar que a cooperação não é compreendida como um meio de facilitar a aprendizagem individual, mas como uma forma de maximizar o aprendizado do grupo como um todo.

O artigo de Rizvi e Nagy (2016) enfatiza que a aprendizagem cooperativa em grupos é uma estratégia eficiente para o desenvolvimento de conhecimentos. Os grupos de aprendizagem cooperativa proporcionam aos estudantes a oportunidade de trabalharem juntos para resolver problemas, discutir ideias e compartilhar conhecimento. Isso não só aumenta a compreensão individual, como também fortalece a conexão e a colaboração entre os estudantes.

Além disso, como destacado no artigo de Nam, Seung e Go (2013), os professores novatos podem se beneficiar significativamente da cooperação com seus colegas. Por meio de relacionamentos cooperativos, eles podem melhorar suas habilidades instrucionais, as interações com os estudantes e o planejamento de aulas. Isso pode ser alcançado através de estratégias como a observação mútua, o feedback construtivo e a troca de ideias e experiências.

Os pesquisadores evidenciam que a cooperação é um elemento crucial para o sucesso na formação de professores e no aprendizado em geral. Contudo, como destacado por Guyton e McIntyre (1990 *apud* Valencia *et al*., 2009) em seu *Handbook of Research on Teacher Education*, a cooperação é frequentemente negligenciada na formação de professores. A falta de estruturas de suporte para apoiar a cooperação entre supervisores, professores-mentores e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

professores em formação, e a desconexão entre os objetivos da formação de professores e a experiência de aprendizagem dos estudantes, são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para promover a cooperação efetiva.

Interação

A interação não é citada em apenas dois dos artigos analisados. Nos demais, aparece como um pré-requisito para que a Mentoria ocorra e seja efetiva como estratégia, além de haver discussões sobre a qualidade e os tipos de interações entre os participantes dos grupos de Mentoria.

Geeraerts *et al*. (2014) relatam que o conceito de Mentoria foi recentemente expandido para além da tradicional orientação individual entre mentor e mentorado, para incluir o construtivismo e as abordagens baseadas no diálogo e na interação (Heikkinen; Jokinen; Tynjälä, 2012; Wang; Odell, 2007 *apud* Geeraerts *et al*., 2014). Além disso, os autores destacam que o conhecimento não é transferido como tal, mas todos nós formamos nossas concepções pessoais a partir das interações sociais (Geeraerts *et al*., 2014).

Alguns autores destacam que a Mentoria bem-sucedida requer interações colaborativas e reflexivas entre mentores e professores iniciante (Wildman *et al*., 1992 *apud* Nam; Seung; Go, 2013; Tynjälä *et al*., 2021). Wenger (1998 *apud* Remmik *et al*., 2011) explica que, por meio da interação social, os membros de uma comunidade de prática se envolvem em atividades e discussões conjuntas, ajudam uns aos outros e compartilham informações e, como resultado, ocorre o aprendizado e desenvolve-se um repertório compartilhado.

A interação também é citada nos artigos como estratégia essencial para o funcionamento adequado da Mentoria e para o desenvolvimento profissional do professor. Conforme Geeraerts *et al*. (2014), a identidade docente parece ser construída pela interação entre colegas em diferentes fases de suas carreiras. Tynjälä *et al*. (2021) acrescentam que a interação é uma das partes essenciais durante as Mentorias em grupos entre pares, tanto para o desenvolvimento individual dos professores quanto para o desenvolvimento organizacional da escola.

A interação é utilizada como uma das estratégias de treinamento de novos professores (Gardiner; Weisling, 2016) e também é retratada como uma ferramenta importante para ajudar as pessoas a cooperarem, chegarem a um acordo e trabalharem conjuntamente em diferentes grupos (Kangas; Venninen; Ojala, 2016). Sibanda e Amin (2021) evidenciam que a interação é uma característica do programa de Mentoria a ser promovida e sustentada.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

Outros artigos discutem que a qualidade das interações e a escolha do tipo de interação são importantes para o aprendizado do professor. O estudo de Valencia *et al*. (2009) explora como as interações em contextos específicos moldaram oportunidades para professores em formação aprenderem a ensinar. Tynjälä *et al.* (2021) indicam que a qualidade das interações pode desempenhar um papel importante no sucesso dos professores novatos e identificam, ainda, interações preferidas nas reuniões de Mentoria em grupo entre pares.

Dimensão Organizacional

Defende-se que as escolas, em sociedades complexas, deveriam se tornar organizações de aprendizagem eficazes. Se fossem organizações de aprendizagem, as escolas desenvolveriam estruturas e processos que lhes capacitariam aprender no interior de ambientes imprevisíveis e mutantes, bem como responder a eles com rapidez. Operariam como comunidades verdadeiras, baseadas em sua inteligência coletiva e seus recursos humanos, com vistas à busca do aperfeiçoamento permanente (Hargreaves, 2004). Em virtude disso, selecionaram-se três maneiras de organização da escola: comunidade de aprendizagem, comunidade de prática e organização aprendente.

A relação citada com maior frequência entre as três selecionadas foi a comunidade de aprendizagem, com 78%, seguida da comunidade de prática (22%). A organização aprendente não foi mencionada em nenhum dos artigos analisados.

Comunidade de Aprendizagem

A comunidade de aprendizagem foi citada em sete dos vinte e um artigos analisados. As comunidades de prática constituem "o tecido social da aprendizagem de uma organização" (Wenger, 2001, p. 300) e, nelas, insere-se a concepção de escola como comunidade de aprendizagem profissional (CAP), destacando-se a orientação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes e o compromisso com os resultados. Ela refere-se a um grupo de pessoas que, de forma colaborativa, apoiam-se mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática a fim de melhorar a aprendizagem dos estudantes (Bolívar, 2012, p. 132).

Conforme citado no artigo de Korhonen *et al*. (2017), as comunidades de aprendizagem assumem uma variedade de formas, tais como grupos de estudo de professores, comunidades

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

de prática, investigação colaborativa, comunidades de investigação e grupos de pesquisa-ação colaborativa. Para Tynjälä *et al*. (2021), a Mentoria em grupos entre pares também pode ser considerada como uma dessas formas de comunidade de aprendizagem. Além disso, destaca-se que as escolas podem usar a Mentoria em grupo entre pares no processo de desenvolvimento em direção a uma cultura de uma comunidade de aprendizagem (Geeraerts *et al*. 2014).

Os artigos analisados também apontam diversos benefícios em participar de uma comunidade de aprendizagem. Valencia *et al*. (2009) afirmam que essas comunidades de aprendizagem podem ampliar as perspectivas e as oportunidades de aprendizagem dos professores em formação e iniciá-los no mundo complexo do ensino, onde múltiplas demandas e formas de pensar fazem parte do cenário escolar.

Por meio das comunidades de aprendizagem, os professores têm a oportunidade de trabalhar em colaboração com outros professores de diferentes níveis escolares e de instituições públicas e privadas, para auxílio mútuo a fim de superar seus pontos fracos e aprimorar seus pontos fortes (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018). Zeichner (2010 *apud* Korhonen *et al*., 2017) denomina isso de "espaço híbrido", promovendo um ambiente enriquecedor de aprendizagem para todos os participantes. Le Cornu e Ewing (2008 *apud* Korhonen *et al*., 2017) apontam que participar de comunidades de aprendizagem profissional é uma das atitudes mais relevantes para que os professores sustentem seu crescimento profissional.

Apesar de vários benefícios apresentados pelos artigos, Amornvuthivorn (2018 *apud* Mann; Crighton; Edmett, 2020) também discute os desafios relacionados à implementação de uma comunidade de aprendizagem em rotinas escolares já estabelecidas, bem como a necessidade de treinamento e apoio para constituí-las e mantê-las.

Comunidade de Prática

O trabalho colaborativo e a aprendizagem em equipe emergem como um processo de aprendizagem contínua e, em consequência, reforçam a emergência na escola de uma comunidade de prática (Machado; Formosinho, 2016). Para Bolívar (2012), o estabelecimento de uma comunidade de prática é premissa para a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

A comunidade de prática foi citada em três dos vinte e um artigos analisados. Conforme Sim (2006 *apud* Sébastien *et al*., 2008), uma comunidade de prática tem potencial de promover níveis de aprendizagem superiores aos da Mentoria no formato tradicional (mentor-mentorado).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

Kensington-Miller (2021) aponta evidências nesse sentido ao afirmar que, dentro de uma comunidade de prática, os acadêmicos têm mais oportunidades de refletir e ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e crenças sobre ensino e aprendizagem, o que influencia diretamente sua prática (Herbers *et al*., 2011 *apud* Kensington-Miller, 2021).

Além disso, a aprendizagem social por meio da comunidade gera um sentimento de pertencimento (Darwin; Palmer, 2009 *apud* Kensington-Miller, 2021), possibilitando que professores recém-chegados à escola se adaptem mais naturalmente e desenvolvam sua confiança profissional (Kensington-Miller, 2021).

Organização Aprendente

Uma escola aprendente pode ser uma maneira efetiva de organização e desenvolvimento da escola do século XXI (Carneiro, 2003; Madeira, 2017). As organizações aprendentes são aquelas que implementam processos de reflexão e de aprendizagem institucional, desenvolvendo nos profissionais uma nova competência — aprender a aprender (Senge, 2020).

Nesse sentido, foram realizadas buscas nos artigos em relação a esse conceito, entretanto, não foi identificada nenhuma citação. Isso pode indicar que esse modelo de organização ainda não é amplamente difundido no meio educacional, da mesma forma que é utilizado em áreas empresariais.

Dimensão Procedimental

Baseado em Coll *et al*. (2000), a dimensão procedimental refere-se ao saber fazer. Em virtude disso, para essa dimensão, foram analisadas as frequências das menções referentes à inovação e à criatividade. Carbonell (2002, p. 19) define inovação como "[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas". Para Torre (2008), a criatividade é uma exigência dos tempos atuais, um compromisso social, sendo o desenvolvimento da criatividade o motor de novas orientações metodológicas.

Ao analisar os artigos, foram identificadas 24 menções sobre inovação e apenas 4 sobre criatividade. Essa dimensão representou 7,3% das citações analisadas.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

Inovação

A inovação foi abordada nos artigos analisados sob diferentes perspectivas, por vezes abordando a Mentoria como metodologia inovadora e, em outras, como um resultado da Mentoria, funcionando como motivadora e impulsionadora de ideias, materiais didáticos e práticas inovadoras para as aulas.

Com base na revisão da pesquisa realizada por Tynjälä *et al*. (2021), o modelo finlandês de Mentoria em grupo entre pares tem sido uma inovação bem-sucedida no campo do desenvolvimento profissional. O "Programa de Mentoria Baseado em Cluster" também é exposto como um modelo de aprendizagem inovador, argumentando que a Mentoria é uma ferramenta poderosa nas mãos dos professores para desenvolver redes de aprendizagem "horizontais" entre si, em vez de sempre buscar ajuda "vertical" (Rizvia; Nagy, 2016). Outra estratégia de Mentoria utilizada são os vídeos clubes, que também podem contribuir para uma compreensão mais completa de uma inovação ou treinamento (Hayes, 2014 *apud* Mann; Crighton; Edmett, 2020).

Diversas pesquisas observaram uma tendência maior entre os professores que realizaram a Mentoria em empregar abordagens de aprendizagem e ensino mais inovadoras e construtivas, como discussão em sala de aula, aprendizagem cooperativa e métodos baseados em investigação (Stanulis; Floden, 2009; Kangas; Venninen; Ojala, 2016; Santrock, 2008 *apud* Rizvi; Nagy, 2016). O documento do Ministério de Educação da Malásia, de 2006, referido no artigo de Tengku Ariffin, Bush e Nordin (2018), por exemplo, declara que se espera que os "Professores Excelentes" sejam inovadores em suas práticas pedagógicas, na criação de materiais didáticos e nas abordagens em sala de aula.

Criatividade

Apenas quatro artigos mencionaram a criatividade em seus textos. Três deles abordam como uma habilidade do professor. Frick, Carl e Beets (2010) referem-se à criatividade como uma característica de um professor em formação, útil para superar desafios da sala de aula. Outros autores (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018) destacam a criatividade como um elemento essencial para o desenvolvimento de estratégias e metodologias de aulas, a fim de oferecer aulas envolventes e eficazes. Também se espera que os "Professores Excelentes"

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

apresentem materiais criativos e inovadores que possam facilitar o aprendizado dos estudantes (Tengku Ariffin; Bush; Nordin, 2018).

Por outro lado, Korhonen *et al*. (2017) referem-se à criatividade como uma metodologia de Mentoria. O diálogo reflexivo na Mentoria em grupo entre pares é promovido por metodologias funcionais, participativas e criativas que utilizam múltiplos recursos visuais, materiais concretos e diferentes tipos de jogos sociais e interações, a fim de inspirar a discussão e a reflexão.

Dimensão Temporal/Contextual

Os avanços tecnológicos e as diferentes formas de interação virtual entre as pessoas ampliaram e concederam agilidade à busca por conhecimento, além de facilitarem as possibilidades de expressão dos indivíduos. Conforme Spinelli e Santos (2019), por algum tempo, isso foi considerado fascinante do ponto de vista do fortalecimento das possibilidades de comunicação. Entretanto, também causou um efeito oposto: o aumento da desinformação, também chamada de *fake news*. Conforme Rocha, Silva e Fernandes (2023), essas *fake news* podem ser definidas como relatos que inventam ou distorcem fatos disseminados em larga escala nas mídias sociais por indivíduos interessados nos efeitos que tais mensagens podem provocar nas pessoas.

Em virtude disso, as expressões desinformação, ignorância, *fake news*, negacionismo e obscurantismo foram pesquisadas nos artigos. No entanto, nenhuma delas foi encontrada. Uma possível explicação para a ausência desses termos nos artigos é o fato de esses temas serem emergentes e, portanto, foram incorporados recentemente às discussões dos grupos de Mentoria. Outra hipótese refere-se à falta de descrições sobre os conteúdos das discussões nos grupos de Mentoria. Em geral, os artigos concentraram-se em abordar as metodologias, os benefícios e os desafios dessa estratégia de formação de professores.

Lacunas de Pesquisa

Tynjälä *et al*. (2021) propuseram a possibilidade de realizar a Mentoria com a equipe de gestão escolar e sugeriram estudos sobre os efeitos a longo prazo da Mentoria em grupo entre pares. Metodologicamente, observou-se que as pesquisas sobre Mentoria em grupo entre pares são predominantemente qualitativas. Em virtude disso, os autores identificam a necessidade de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

estudos mais quantitativos, a fim de avaliar a extensão das experiências e as características do modelo. Geeraerts *et al*. (2014) sugerem que estudos futuros poderiam considerar as possíveis diferenças nas percepções de professores novatos e experientes em relação aos resultados da Mentoria em grupo entre pares e aprofundar a mensuração do desenvolvimento profissional docente, sugerindo o uso de mais estudos com desenhos do tipo pré-teste-pós-teste.

Nam, Seung e Go (2013) relataram que houve pouca evidência de uma conexão entre os aspectos reflexivos de professores novatos e suas práticas de ensino durante o período de Mentoria colaborativa. Esses resultados sugerem a necessidade de programas de orientação mais sistemático e de longo prazo para o desenvolvimento profissional dos professores novatos. Além disso, faz-se necessário um estudo longitudinal sobre quais tipos de apoio aos professores novatos são necessários para sustentar os efeitos do programa de Mentoria colaborativa ao longo de suas carreiras docentes e como as mudanças em sua prática docente impactam a aprendizagem dos estudantes.

Rizvi e Nagy (2016) sugerem que, em estudos futuros, sejam empregadas estratégias diversificadas de coleta de dados. Além disso, recomendam que as pesquisas incluam a medição dos resultados tanto na aprendizagem quanto nos sentimentos dos estudantes.

Sibanda e Amin (2021) salientam que a Mentoria de professores em serviço é diferente e não pode ser concebida em torno dos modelos utilizados para professores novatos. Questões como carga de trabalho, gerenciamento de tempo para os mentorados, diferenças culturais e de idade entre mentores e mentorados, bem como o tempo necessário para desenvolver relacionamentos, devem ser esclarecidas no início do programa, e estratégias precisam ser implementadas para promover e sustentar as interações.

Outras questões, como amostragem pequena, impossibilidade de generalizações dos resultados e pouco tempo de estudo, também foram levantadas como lacunas das pesquisas. De acordo com Sébastien *et al*. (2008), construir uma parceria profissional que se desenvolverá em uma genuína "coorientação colaborativa" requer tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As publicações analisadas revelaram que as experiências de Mentoria na educação básica, em sua maioria, são utilizadas para a formação inicial de professores, seja ao longo da graduação, seja nos primeiros anos de inserção na escola, com professores novatos, a fim de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

retê-los na profissão. Entretanto, a Mentoria também tem se mostrado efetiva na formação continuada de professores em serviço, porém, ainda são necessários mais estudos.

A partir da análise dos artigos, observou-se uma conexão mais acentuada da Mentoria com a dimensão relacional, sendo esta uma premissa para que a Mentoria ocorra. Evidenciou-se, ainda, que a Mentoria em grupo entre pares favorece o desenvolvimento de comunidades de prática e de comunidades de aprendizagem profissional. Entretanto, ainda não há relatos na literatura que indiquem que a Mentoria influencie a transformação das escolas em organizações aprendentes.

A Mentoria é citada como inovação educacional, caracterizando-se como uma metodologia ainda recente na área da educação básica. Além disso, a inovação também é relatada como um dos resultados da Mentoria. Entretanto, a criatividade é pouco explorada nessa metodologia.

Apesar da dimensão temporal/contextual ser um tema emergente e de extrema relevância no cenário atual, ela não foi citada nos artigos. Buckingham (2019) considera urgente a promoção de uma educação midiática e destaca a necessidade de formação dos professores sobre o tema.

Em virtude disso, entende-se que a Mentoria se mostra como uma estratégia potente para o desenvolvimento profissional de professores em formação e em serviço da educação básica. Entretanto, ainda é pouco utilizada como estratégia de formação de professores, com o início das pesquisas ocorrendo nas últimas duas décadas e sem artigos com pesquisas acerca da Mentoria para o desenvolvimento docente no Brasil na base de dados pesquisada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Aline França de; ABREU, Pedro Felipe de; SARTOR, Vicente Volnei de Bona; MUNIZ, Emerson Cleister Lima. A dimensão relacional na gestão: Reflexões sobre a pós-disciplinaridade no trabalho de equipe e as perspectivas de inovação. **Revista de Propriedade Intelectual - Direito Constitucional e Contemporâneo**, v. 7, p. 1-13, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9289/2/PIDCC-n7.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

BENNETT, Jessica; BURRIDGE, Peter. Developing Timorese early years teachers' pedagogy through an Australian mentoring programme, **International Journal of Early Years Education**, v. 26, n. 1, p. 104-118, 2018. DOI: 10.1080/09669760.2017.1343133. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2017.1343133. Acesso em: 20 abr. 2022.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

BENNETT, Deone; ARTHUR-KELLY, Michael; FOREMAN, Phil; NEILANDS, Judy. Tailoring communication supports for students with multiple and severe disability using a mentor-model approach: Four case studies from classrooms in special schools. **Developmental Neurorehabilitation**, v. 17, n. 2, p. 90-98, 2014. DOI: 10.3109/17518423.2013.861528. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/17518423.2013.861528. Acesso em: 18 abr. 2022.

BOLÍVAR, Antonio. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos**: O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. The integrative review method in organizational studies. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Comunicação e uso de mídias**. Caderno Pedagógico n.º 9. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de novas normas para a formação do professor avança**. Brasília/MEC, DF: 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as 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/MEC, DF: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília/MEC, DF: 2020.

BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manisfesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: Uma Nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2022. 120p.

CARNEIRO, Roberto. **Fundamentos da educação e da aprendizagem**: 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.

CHEDIAK, Sheylla; KUNNARI, Irma; INFORSATO, Edson do Carmo; AMORIM JÚNIOR, Jorge W. Comunidades de aprendizagem profissional como estratégia de liderança na gestão

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

escolar do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 304-323, 2018. DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11408. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11408. Acesso em: 10 abr. 2022.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORCORAN, Thomas B. **Helping teachers teach well**: Transforming professional development. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education. 1995.

DARLING-HAMMOND, Linda; LIEBERMAN, Ann. **Teacher education around the world**: Changing Policies and Practices. London: Routledge, 2012.

DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw. Educação: Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Publicado pelo setor da educação da representação da UNESCO, 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Demolir os muros da fábrica de ensinar. **Human@e**, v. 1, n. 4, p. 45-54, 2011. Disponível em: https://revistas.esuda.edu.br/index.php/humanae/article/view/49. Acesso em: 11 abr. 2022.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74. Acesso em: 01 abr. 2022.

FRICK, Liezel; CARL, Arend; BEETS, Peter. Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. **South African Journal of Education**, v. 30, n. 3, 2010. Disponível em: https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/60038. Acesso em: 12 abr. 2022.

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: 20 abr. 2022.

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. DOI: 10.1016/j.acalib.2012.11.016. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S009913331200184X. Acesso em: 10 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, v. 23, p. 43-57, 2005. Disponível em: https://ceam2018.org/wp-content/uploads/2018/07/educac3a7c3a3o-conhecimento-e-sociedade-em-rede.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: Uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

GARDINER, Wendy; WEISLING, Nina. Mentoring 'inside' the action of teaching: induction coaches' perspectives and practices. **Professional Development in Education**, v. 42, n. 5, p. 671-686, 2016. DOI: 10.1080/19415257.2015.1084645. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2015.1084645. Acesso em: 20 abr. 2022.

GEERAERTS, Kendra; TYNJÄLÄ, Päivi; HEIKKINEN, Hannu L. T.; MARKKANEN, Ilona; PENNANEN, Matti; GIJBELS, David. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. **European Journal of Teacher Education**, v. 38, p. 1-20, 2014. DOI: 10.1080/02619768.2014.983068. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2014.983068. Acesso em: 05 jan. 2022.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: Educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

HUDSON, Peter; HUDSON, Sue; GRAY, Brian; BLOXHAM, Ray. Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 93, n. 21, p. 1291-1300, 2013. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.031. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034769. Acesso em: 14 abr. 2022.

HUIZING, Russell L. Mentoring together: A literature review of group mentoring. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 20, n. 1, p. 27–55, 2012. DOI: 10.1080/13611267.2012.645599. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2012.645599. Acesso em: 22 abr. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

JUNG, Hildegard Susana; FERREIRA, Rute Henrique da Silva. O ensino e a aprendizagem: Encontros e desencontros. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 81–91, 2024. DOI: 10.31512/19819250.2024.25.03.81-91. DOI: 10.31512/19819250.2024.25.03.81-91. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4953. Acesso em: 3 nov. 2025.

KANGAS, Jonna; VENNINEN, Tuulikki; OJALA, Mikko. Distributed leadership as administrative practice in Finnish early childhood education and care. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 44, n. 4, p. 617–631, 2016. DOI: 10.1177/1741143214559226. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143214559226. Acesso em: 20 abr. 2022.

KENSINGTON-MILLER, Barbara. 'My attention shifted from the material I was teaching to student learning': The impact of a community of practice on teacher development for new

international academics. **Professional Development in Education**, v. 47, n. 5, p. 1-13, 2021. DOI: 10.1080/19415257.2019.1677746. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2019.1677746. Acesso em: 16 abr. 2022.

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. DOI: 10.1016/j.tate.2016.10.011. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16305273. Acesso em: 26 abr. 2022.

KUTSYURUBA, Benjamin; WALKER, Keith; AL MAKHAMREH, Maha; STASEL, Rebeca Stroud. Attrition, retention, and development of early career teachers: Pan-Canadian narratives. **Education**, v. 24, n. 1, p. 43-71, 2018. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1246484. Acesso em: 18 abr. 2022.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 16, p. 11-31, 1 jan. 2016. DOI: 10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419.Disponível em: https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3419. Acesso em: 30 abr. 2022.

MADEIRA, Luisa Madera Ferreira Garcia e Costa. **Contributos para o estudo da escola como organização aprendente**: Estudo empírico num agrupamento de escolas de Faro. 2017. 24f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Administração Escolar) – Universidade do Algarve, Faro, 2017.

MANN, Steve; CRIGHTON, Ross; EDMETT, Adam. Evaluating the role of video in supporting reflection beyond INSET. **System**, v. 90, 2020. DOI: 10.1016/j.system.2019.102195. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1930082X. Acesso em: 23 abr. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130. Acesso em: 02 abr. 2022.

MIALARET, Gaston. **A formação de professores**. São Paulo: Livraria Almedina. 1991. Tradução de: La formation des enseignants. Paris: Presses universitaires de France.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NAM, Jeonghee; SEUNG, Eulsun; GO, MunSuk. The effect of a collaborative mentoring program on beginning science teachers' inquiry-based teaching practice. **International**

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

Journal of Science Education, v. 35, n. 5, p. 815-836, 2013. DOI: 10.1080/09500693.2011.584329. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2011.584329 Acesso em: 20 abr. 2022.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

OECD -THE ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION DEVELOPMENT. **Teachers' Professional Learning (TPL) Study**: Design and implementation plan. OECD, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/continuing-professional-learning/TPL-Study-Design-and-Implementation-Plan.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

ORLAND-BARAK, Lily. **Learning to mentor as praxis**. New York: Springer-Verlag, 2012.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Eloisa Elena de Moura Santos. As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: Influências na educação escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 80-96, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.53905. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53905. Acesso em: 18 abr. 2022.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. São Paulo, SP: Companhia Editora Forense, 1973.

REMMIK, Marvi; KARM, Mari; HAAMER, Anu; LEPP, Liina. Early-career academics' learning in academic communities. **International Journal for Academic Development**, v. 16, n. 3, p. 187-199, 2011. DOI: 10.1080/1360144X.2011.596702. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360144x.2011.596702. Acesso em: 14 jun 2022.

RIZVI, Meher; NAGY, Philip. The effects of cluster-based mentoring programme on classroom teaching practices: Lessons from Pakistan. **Research Papers in Education**, v. 31, n. 2, p. 159-182, 2016. DOI: 10.1080/02671522.2015.1029962. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2015.1029962. Acesso em: 13 mai. 2022.

ROBERTS, Andy. Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 8, n. 2, p. 145–170, 2000. DOI: 10.1080/713685524. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713685524. Acesso em: 15 abr. 2022.

ROCHA, Telma; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FERNANDES, Terezinha. Dilemas e desafios da educação na era da desinformação. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 7, n. 2, p. 12-16, 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.73991. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/73991/0. Acesso em: 18 abr. 2022.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, e40627, 2022. DOI: 10.26512/lc28202240627. Disponível em:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312022000100108&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2022.

SÉBASTIEN, Chaliès; BERTONE, Stéfano; FLAVIER, Eric; DURAND, Marc. Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 550-563, 2008. DOI: 10.1016/j.tate.2007.09.010. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X07001254. Acesso em: 23 jun. 2022.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: A arte e a prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: Best Seller, 2020.

SIBANDA, Doras; AMIN, Nyna. The link between a mentorship programme for mathematics, science, and technology in-service teachers and professional development. **SAGE Open**, v. 11, n. 1, 2021. DOI: 10.1177/2158244020988732. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244020988732. Acesso em: 20 mai. 2022.

SNOW, Charles Percy. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp, 1995.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: Revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 1, p. 208–218, 2012. DOI: 10.1590/S0080-62342012000100028. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/KfMTxTNdQt7fjTZznwWFCcv/?format=html&lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2022.

SOWDER, J. T. The mathematical education and development of teachers. In: LESTER, F. K. (Ed.). **Second handbook of research on mathematics teaching and learning**. North Carolina: Information Age Publishers, 2007. p. 157-223.

SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jéssica de Almeida. Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. **Revista Mídia E Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 45-61, 2019. DOI: 10.22409/rmc.v13i3.38112. Disponível em: https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/38112. Acesso em: 14 mai. 2022.

STANULIS, Randi Nevins; FLODEN, Robert E. Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 2, p. 112–122, 2009. DOI: 10.1177/0022487108330553. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487108330553. Acesso em: 21 abr. 2022.

TENGKU ARIFFIN, Tengku Faekah; BUSH, Tony; NORDIN, Hasniza. Framing the roles and responsibilities of excellent teachers: Evidence from Malaysia. **Teaching and Teacher Education**, v. 73, p. 14-23, 2018. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.005. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17304286. Acesso em: 25 mai. 2022.

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade aplicada:** Recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

TYNJÄLÄ, Päivi; PENNANEN, Matti; MARKKANEN, Ilona; HEIKKINEN, Hannu L. T. Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1483, n. 1, p. 208–223, 2021. DOI: 10.1111/nyas.14296. Disponível em: https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/nyas.14296. Acesso em: 01 fev. 2021.

VALENCIA, Sheila Wood; MARTIN, Susan D.; PLACE, Nancy A.; GROSSMAN, Pam. Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 3, p. 304–322, 2009. DOI: 10.1177/0022487109336543. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487109336543. Acesso em: 20 abr. 2022.

VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: O fazer e o compreender. *In*: **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, 1998, p. 41-43.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WALL, Martijn. **The Platform Society**: Public values in a connective world. Oxford: Oxford University, 2018.

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

WEI, Ruth Chung; DARLING-HAMMOND, Linda; ANDREE, Alethea, RICHARDSON, Nikole; ORPHANOS, Stelios. **Professional Learning in the Learning Profession**: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009.

WENGER, Etienne. **Comunidades de práctica**: Aprendizaje, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

WHITEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: Updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/J.1365-2648.2005.03621.X. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Janine Vieira
Doutora em Educação pela UFRGS (2024/1). Mestre em Educação pela UFRGS (2019/1). Especialista em Gestão Escolar pela USP Esalq (2020/1). Especialista em Mentored Teacher Education - Brazil/Finland (2023/1). Graduada em Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura Plena pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008/1). Já mediou as disciplinas de Ciências e Biologia para a educação básica e cursos técnicos em escolas da rede pública e privada. Atuou como diretora pedagógica de uma escola de aplicação. Atualmente, é professora do ensino superior e gerente de escola. Coordena e ministra projetos relacionados à mentoria pedagógica e formação de professores. Possui experiência com gestão de projetos e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026

design educacional. Pesquisa sobre futuros da educação, inovações educacionais, mentoria docente e formação de professores.
E-mail: janinebvieira@gmail.com

Marcelo Leandro Eichler
Possui Licenciatura em Química (1997), mestrado em Psicologia (2000) e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento (2004), obtendo todos os títulos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lecionou em outras quatro universidades públicas (UERGS, UFBA, FURG e UFSC) e, atualmente, é professor adjunto do Departamento de Química Inorgânica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação (UFRGS) e em Educação em Ciências (UFRGS/UFSM/UNIPAMPA) e coordenador da AEQuins (Grupo de Pesquisas em Educação Química e Áreas Afins, cadastrado no DGP/CNPq). É bolsista de Produtividade de Pesquisa desde 03/2022. As suas atividades de pesquisa e de inovação estão relacionadas com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação na educação científica e tecnológica. Também tem interesse pelos estudos de agnotologia e pela tematização e atualização do projeto de pesquisa de Jean Piaget. Possui experiência nas áreas de psicologia da educação e de ensino de química, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia genética, psicologia ambiental, didática das ciências, informática educativa e formação de professores.
E-mail: marcelo.eichler@ufrgs.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5149, 2026.
Recebido em: 25/04/2025 | Aceito em: 07/01/2026