

**APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS EM UM PROGRAMA DE MENTORIA:
PERSPECTIVAS ACERCA DO CONFLITO DE IDENTIDADE DE UMA
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR**

LEARNINGS CONSTRUCTED IN A MENTORING PROGRAM: PERSPECTIVES ON
THE IDENTITY CONFLICT OF A SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL

APRENDIZAJES CONSTRUIDOS EN UN PROGRAMA DE MENTORÍA:
PERSPECTIVAS SOBRE EL CONFLICTO DE IDENTIDAD DE UN PROFESIONAL DE
APOYO ESCOLAR

Livia de Andrade Sousa¹ <https://orcid.org/0000-0001-7180-4645>
Roselane Duarte Ferraz² <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
liviandrades@outlook.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
rduarte@uesb.edu.br

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado e tem por objetivo analisar o conflito de identidade vivenciado por uma profissional de apoio escolar que estava em um processo de acompanhamento formativo no Programa de Mentoria Online – Construir Docência (CONSTRUDOC). Os primeiros anos de atuação na docência são complexos, todavia, não apenas os docentes vivenciam dificuldades. Os profissionais de apoio escolar realizam o acompanhamento de estudantes com deficiência e, assim como os professores, também experienciam momentos desafiadores, pois a ausência de legislação específica para a função associada à divergência de identidade profissional dificulta as práticas. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva e o instrumento utilizado foi a observação participante, que proporcionou a análise das interações da professora mentora e da acompanhante. Os resultados evidenciam que o assessoramento profissional pode contribuir para a melhoria das práticas, pois as trocas de conhecimento promovem a reflexão, a mudança de conduta diante das situações conflituosas e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Programa de Mentoria; Profissionais de apoio; Identidade profissional; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT: This article presents an excerpt from a master's dissertation and seeks to analyze the identity conflict experienced by a school support professional undergoing training within the Online Mentoring Program – *Construir Docência* (CONSTRUDOC). While the initial years of teaching are known for their complexity, it is not only teachers who face challenges. School support professionals, who assist students with disabilities, also encounter significant difficulties. These challenges are compounded by the absence of specific legislation defining their roles and the resulting uncertainties regarding professional identity, which hinder their

practices. The research adopts a qualitative, exploratory-descriptive approach, utilizing participant observation to analyze the interactions between the mentor teacher and the school support professional. The findings reveal that professional mentoring can enhance practices by fostering knowledge exchange, promoting reflection, encouraging adaptive behavior in conflict situations, and supporting professional development.

Keywords: Mentoring Program; School support professionals; Professional identity; Professional development.

RESUMEN: Este artículo presenta un extracto de una disertación de maestría y tiene como objetivo analizar el conflicto de identidad experimentado por un profesional de apoyo escolar que participó en un proceso de formación dentro del Programa de Mentoría Online – *Construir Docência (CONSTRUDOC)*. Aunque los primeros años de enseñanza son complejos, no solo los docentes enfrentan dificultades. Los profesionales de apoyo escolar, que acompañan a estudiantes con discapacidades, también atraviesan momentos desafiantes. Estas dificultades se agravan por la ausencia de legislación específica que defina su rol y las consecuentes incertidumbres sobre su identidad profesional, lo que dificulta sus prácticas. La investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, utilizando la observación participante como instrumento para analizar las interacciones entre el docente mentor y el profesional de apoyo. Los resultados muestran que la mentoría profesional puede contribuir a mejorar las prácticas al fomentar el intercambio de conocimientos, promover la reflexión, estimular cambios de comportamiento en situaciones de conflicto y apoyar el desarrollo profesional.

Palabras clave: Programa de mentoría; Profesionales de apoyo escolar; Identidad profesional; Desarrollo profesional.

Introdução

A proposta de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares é uma prerrogativa essencial para que todos possam ter acesso a educação. Em vista disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) designou a função de profissional de apoio escolar para o acompanhamento de alunos com deficiência nas diversas atividades que realizam dentro e fora das salas de aula (Brasil, 2015). Esses profissionais, quando se encontram nos primeiros anos de atuação, podem vivenciar sentimentos como a insegurança na realização das atividades, sensação de impotência, solidão e diversos fatores que podem desencadear o desejo pelo abandono da profissão.

A situação enfrentada por esses profissionais se assemelha aos desafios que podem ser vivenciados pelos docentes iniciantes em suas primeiras experiências profissionais. A ausência de apoio e acompanhamento nessa fase pode causar muitos sentimentos contraditórios como o entusiasmo em fazer parte de um corpo docente e a insegurança em realizar suas ações

(Huberman, 2000; Sousa; Ferraz, 2023). Um dos problemas que residem nesse processo está direcionado à carência de políticas públicas que venham respaldar ou embasar tanto o itinerário formativo destes sujeitos, quanto suas práticas.

Com vistas a situação referente aos professores recém-ingressos no contexto escolar, muitos países como França, Inglaterra, Nova Zelândia, entre outros, implementaram programas de inserção profissional (Vaillant; Marcelo, 2012). Essa mobilização reitera a preocupação com a profissão docente, haja vista que o acolhimento e o apoio direcionado a esses profissionais promove uma inserção tranquila no contexto laboral.

No Brasil, iniciativas como essas foram viabilizadas, inicialmente, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da implementação de programas de mentoria. Diante dos resultados positivos advindos dessa instituição, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), promoveu, no ano de 2021, a primeira edição do Programa de Mentoria Online – Construir Docência (CONSTRUDOC), que objetiva estimular as trocas de conhecimento entre professores iniciantes e experientes, visando a formação contínua.

Ao considerar as proposições dos programas de mentoria, as situações dos professores em início de carreira e as demandas provenientes dessa etapa, é possível compreender a existência de alguns eixos fundamentais no processo de desenvolvimento docente, que não está ligado a uma série de acontecimentos lineares, mas ocorre de forma subjetiva e contextualizada. Nessa lógica, há uma compreensão de que a formação, direcionada para esses sujeitos, pode ser construída durante a partilha de conhecimentos que acontece mediante as interrelações, no âmbito coletivo.

Nesse contexto, a formação coletiva entre professores está pautada na necessidade de refletir sobre os conhecimentos profissionais que perpassam as práticas cotidianas como, por exemplo, os diferentes modos de abordar os conteúdos nas aulas ou, até mesmo, a postura diante de algum conflito. Assim, os docentes que estão em diferentes fases podem contribuir para a formação recíproca quando compartilham conhecimentos com seus pares.

A proposta de acompanhamento formativo, materializada em programas de mentoria, também pode ser direcionada aos profissionais de apoio escolar que estão vivenciando os primeiros anos de atuação, pois esses sujeitos também necessitam de auxílio para o desenvolvimento de suas ações, uma vez que a inclusão escolar é um direito irrevogável de todas as pessoas com deficiência e o acompanhamento nas atividades educacionais é primordial (Cruz; Ferreira, 2025; Oliveira; Santos; Ferraz, 2025). Diante disso, torna-se necessário um olhar cuidadoso para os profissionais que realizam essas atividades.

O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado, que tem como título “*Percursos formativos de professores iniciantes no Programa de Mentoria Online da UESB – Construir Docência (CONSTRUDOC)*” (Sousa, 2024) e tem por objetivo analisar o conflito de identidade vivenciado por uma profissional de apoio escolar que estava em um processo de acompanhamento formativo no Programa de Mentoria supracitado.

Para compreendermos esses pressupostos, utilizamos a técnica da observação participante nos encontros formativos em que uma acompanhante e uma mentora interagem entre si. As reuniões ocorreram entre os meses de setembro a dezembro de 2022 e eram realizados por meio de plataformas digitais. Diante dos processos investigativos, tivemos a oportunidade de entender como ocorre as trocas entre as docentes e como essas interações podem ser úteis para a promoção de conhecimentos relacionados à construção da identidade, que está intimamente vinculada aos processos de Desenvolvimento Profissional.

O texto está dividido nas seguintes seções: Introdução, Referencial teórico, Caminhos metodológicos, Análise e discussão dos dados, e, Considerações finais. Na introdução, apresentamos as principais características do estudo. No referencial teórico elucidamos os conceitos de “indução profissional docente”, “identidade profissional” e “desenvolvimento profissional docente”. Após essa seção, apresentamos os caminhos metodológicos que trilhamos para construção os dados, assim como na seção seguinte analisamos os materiais resultantes da pesquisa e, por último, evidenciamos as nossas considerações finais.

O Programa de Mentoria – Construir Docência e seus contributos para a continuidade formativa dos profissionais da educação

O início da docência é um momento singular e pode ser demarcado por estágios de descobertas e sobrevivências. O primeiro contato com o ambiente escolar nem sempre é agradável, principalmente, devido aos conflitos existentes que são próprios do espaço, mas o entusiasmo em ingressar em um corpo profissional e ganhar maiores responsabilidades faz com que os iniciantes tenham motivações para superar o choque de realidade (Huberman, 2000).

Embora o processo de tornar-se docente aconteça de modo subjetivo, muitos professores iniciantes podem se sentir isolados no ambiente em que atuam, porque existem escolas em que não há espaços para o compartilhamento de saberes e trocas de experiências. Sobre essa questão, Nóvoa (2017, p. 1124-1125) salienta que, “infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um

mínimo de apoio ou de enquadramento [...]”. Essa atitude pode causar muitos impactos negativos que levam à desestabilização dos docentes, ou até mesmo à desistência da profissão.

A imagem de um ambiente escolar burocrático e extremamente rígido contribui para o isolamento profissional dos professores iniciantes, isso ocorre pela falta de apoio e acompanhamento, dado a necessidade de introduzir o novato, o quanto antes, na “realidade da escola”. Essa atitude dificulta ainda mais a inserção profissional que, naturalmente, é marcada por desafios e complexidades. A respeito dessas atitudes, Leão, Carneiro e Bulzoni (2020, p. 13) reiteram que:

O professor iniciante não pode caminhar sozinho, isolado em suas ações pedagógicas. É preciso que tenha oportunidade de refletir junto aos demais colegas de profissão, principalmente com os que apresentam mais experiência de atuação docente, no intento de se buscar soluções conjuntas.

O processo de acolher e acompanhar os docentes iniciantes pode possibilitar a constituição de espaços e tempos específicos para o compartilhamento de saberes e práticas dentro do contexto escolar. Os momentos que são destinados ao compartilhamento de experiências profissionais podem ser úteis para a desconstrução enraizada de uma inserção profissional dificultosa.

Nesse cenário, podemos visualizar ações direcionadas ao acompanhamento formativo de professores iniciantes, como os programas de mentoria, que tem o objetivo de proporcionar uma inserção profissional tranquila aos docentes que estão vivenciando os primeiros anos de atuação profissional (Sousa, 2024; Ferreira, 2021).

O Programa de Mentoria *Online*, implementado pela UESB *Campus* de Itapetinga, tem o objetivo de promover o acompanhamento formativo para professores iniciantes por meio das trocas de conhecimentos com docentes experientes. Essa perspectiva de formação está pautada no conceito de indução profissional docente, que se configura como um processo direcionado ao apoio e assessoramento dos professores iniciantes em situação de inserção profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Essa característica formativa denota uma preocupação com a estabilidade profissional, haja vista que os primeiros anos de atuação podem ser desafiadores para muitos docentes recém-ingressos.

O conceito de indução profissional docente está intimamente relacionado a perspectiva de formação continuada, que segundo Imbernón (2011, p. 41-42), “[...] deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. A continuidade formativa, nas palavras do autor, precisa acontecer de forma horizontalizada, para que os docentes possam refletir e analisar suas práticas, com vistas à

melhoria delas. No processo de indução, os docentes iniciantes são levados pensar sobre suas ações em meio ao contexto em que atuam, para que possam encontrar as possíveis soluções para as situações desafiadoras que se apresentam.

Diante disso, consideramos a indução como um processo de assessoramento que está fortemente alicerçado na continuidade formativa, pois muito além da inserção profissional, as trocas que ocorrem entre professores iniciantes e experientes promovem a formação desses sujeitos. A indução profissional pode ocorrer em vários espaços como: instituições, escolas, complexos educacionais, entre outros, do mesmo modo em que pode ser promovida em programas de mentoria.

O CONSTRUDOC, em sua primeira edição, ofertou 60 vagas para professores iniciantes e 30 para professores experientes. Na segunda edição, ocorrida no ano de 2022, período em que foi realizada essa pesquisa, algumas mudanças foram percebidas. A quantidade de vagas diminuiu para 40 para professores iniciantes e 15 para mentores/experientes; outra mudança foi o período de atuação dos mentores que caiu para dez anos. Os demais critérios foram mantidos (UESB, 2022).

Os encontros formativos proporcionados pelo Programa são pautados nas trocas de conhecimentos entre professores iniciantes e experientes. Os professores que possuem mais de dez anos de carreira assumem a função de mentores e, para o desenvolvimento dessa atribuição, os docentes precisam compreender algumas questões, como salienta Souza e Reali (2020, p. 4): “[...] é relevante que o mentor construa uma base de conhecimentos sobre o ensino e sobre ensinar a ensinar que o possibilite ensinar professores iniciantes a ensinar”. A necessidade de o professor experiente passar por um processo formativo se dá pelo fato de que é preciso compreender a forma que os adultos aprendem, as fases da carreira profissional, entre outras questões que podem ser relevantes para o desenvolvimento de ações direcionadas ao acompanhamento formativo.

Os mentores também são formados para orientar aqueles docentes que não estão mais vivenciando as primeiras experiências profissionais, mas necessitam do acompanhamento, pois ingressaram em outra instituição ou etapa da Educação Básica. Esses profissionais são chamados de “professores ingressantes”. Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 5) utilizam esse termo para:

[...] designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto superior [...].

Apesar das experiências vivenciadas em outros espaços, os professores ingressantes dividem o mesmo patamar dos iniciantes, quando vivenciam situações de inserção em outra realidade. Assim, esses profissionais se deparam com novas perspectivas que demandam ações, por vezes, diferenciadas daquelas que realizam costumeiramente. Devido aos desafios impostos pela mudança de área, muitos desses docentes buscam pelos conhecimentos necessários para atuação e veem nos programas a possibilidade de encontrar apoio para suas novas experiências.

Além da participação dos professores iniciantes e ingressantes, observamos que outros profissionais, atuantes no contexto escolar, também buscam pela continuidade formativa nos programas de mentoria, como uma professora recém-ingressa que fez a inscrição para a segunda edição do CONSTRUDOC, mas no momento da pesquisa estava como profissional de apoio de uma criança com deficiência visual. Esse movimento de busca pela formação, mesmo desenvolvendo outra função no espaço escolar, evidencia o quanto as trocas de conhecimentos e experiências podem favorecer a reflexão e a mudança de conduta nos espaços escolares.

Assim sendo, os programas de mentoria, a exemplo do CONSTRUDOC, apresentam-se como iniciativas direcionadas ao acompanhamento tanto de professores iniciantes e ingressantes, quanto para os demais profissionais que compõem a comunidade escolar, haja vista que os processos reflexivos que são estimulados nos encontros podem ser úteis para transformar a realidade profissional de cada participante, pois o ato de repensar as práticas possibilita a ampliação do olhar e a superação das dificuldades que emergem do chão da escola.

A identidade como pressuposto relacionado ao Desenvolvimento Profissional Docente

A identidade profissional refere-se ao modo como os docentes se veem e veem seus colegas, assim como materializa as práticas pedagógicas, mediante ao sentimento de pertença à profissão (Melo; Silva; Olmo-Extremera, 2024). Essa característica individual está em constante evolução, haja vista que fatores relacionados à escola, as reformas educacionais, o contexto laboral, entre outros, influenciam fortemente essa construção pessoal (Castro; Jabbar; Miranda, 2022). Assim, entendemos que a identidade não é um atributo fixo, mas está pautada em transformações contínuas, por meio das diversas questões que envolvem o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (Marcelo, 2009; Carvalho; Marquez; Silveira, 2021).

Entendemos o DPD como um processo de constituição do professor como profissional que abrange aprendizagens contínuas e perdura por todo período de atuação, até o fim da

carreira (Vieira; Ferreira, 2024; Dilshad; Hussain; Batool, 2019). Segundo Ferreira (2023, p. 63) o DPD:

[...] abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.), sendo atravessado por variáveis que sofre e provoca mudanças. Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional [...].

Além da perspectiva de aprendizagem contínua, o desenvolvimento profissional é um processo constantemente atravessado por fatores que podem proporcionar a continuidade ou descontinuidade da profissão docente, assim, as diversas situações que impactam diretamente à docência podem promover a transformação das identidades profissionais dos professores. Por ser um processo que engloba a evolução, o DPD está interrelacionado à perspectiva de transformação das práticas ao longo da trajetória profissional, pois não está condicionado a ações pontuais e desarticuladas, mas comunga com uma perspectiva de continuidade (Selbach; Luce, 2022).

Quanto aos docentes que se encontram nos primeiros anos de atuação o processo de construção da identidade perpassa, essencialmente pelos conflitos que se originam da realidade em que atuam. De acordo com Ferreira (2017, p. 87), “é somente no cotidiano escolar que o professor novato terá condições de construir uma identidade docente, mesmo em meio ao choque com a realidade”. A percepção dos conflitos e busca por soluções proporcionam a ampliação do olhar e a evolução das práticas docentes, o que culmina na evolução da identidade profissional.

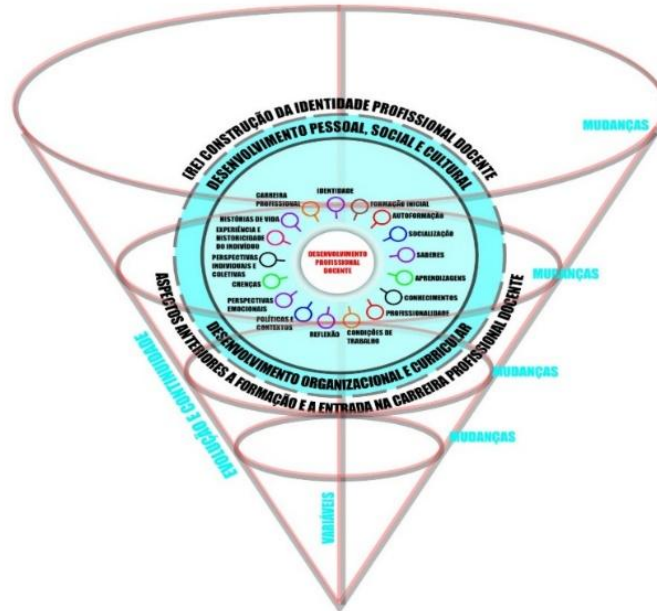
Em vista disso, o DPD é forjado dentro dos fatores que englobam o fazer docente e relaciona-se com as questões pessoais e profissionais que podem interferir diretamente no desenvolvimento das práticas. Ferreira (2017, p. 80) ratifica que:

O desenvolvimento profissional não é tido como uma série de acontecimentos, mas como um processo que é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Para algumas pessoas, ele parece ser algo estanque, linear, mas para outras, cheio de mudanças, oscilações, descontinuidades, regressões.

A constituição do ser docente é atravessada por fatores que contribuem para progressão ou supressão desse processo. Segundo a autora, para muitos professores, a trajetória profissional pode acontecer de forma linear, todavia, para outros, ela pode ser permeada por mudanças e descontinuidades. Essas questões reforçam o caráter individual atribuído ao DPD, visto que

cada professor passa por situações que afetam, positiva ou negativamente, suas ações dentro dos espaços escolares. É possível compreender a concepção de DPD por meio da figura a seguir:

Figura 1: Perspectiva de representação do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Ferreira (2023, p. 64)

A representação do DPD evidencia que é um processo complexo, isso porque, todos os elementos da figura possuem um significado próprio que nos leva a compreensão do todo. De acordo com Ferreira (2023), a abertura horizontalizada e as linhas verticais do cone estão relacionadas a evolução e continuidade, assim como o espiral que evidencia o quanto esse processo é contínuo. A linha que atravessa o cone ao meio pode ser entendida como as “variáveis” que são situações de ordem pessoal ou profissional que podem interferir diretamente na atuação dos docentes (Sousa, 2024). Ao analisar a figura, entendemos que o DPD não está relacionado apenas com a formação docente, mas perpassa por todas as questões que podem influenciar a carreira profissional (Sousa, 2024).

A ideia de evolução e continuidade evidencia o quanto à docência é marcada pelas transformações que ocorrem constantemente. Entretanto, outras profissões desempenhadas no ambiente escolar também estão inseridas nesse processo de mudança, haja vista que os funcionários vivenciam essas transformações podem ser levados a refletir a respeito das questões que estão envoltas no contexto educacional. Um dos funcionários que participam ativamente do desenvolvimento das atividades docentes em sala de aula são chamados de

profissionais de apoio, que acompanham crianças com deficiência no desenvolvimento de suas atividades no espaço escolar (Brasil, 2015).

A complexidade que emerge dessa profissão está relacionada, em partes, com a perspectiva da identidade profissional, uma vez que, apesar de estarem ao lado do professor, assim como os auxiliares de classe, esses profissionais não exercem a docência. O conflito de identidade é instaurado a partir do momento em que veem a necessidade de intervir em alguma situação, todavia, devido ao lugar profissional, se encontram imobilizados (Jesus, 2021; Couto; Salmato, 2025).

Profissionais que desenvolvem essas atribuições podem se deparar com a ausência de autonomia, haja vista que, imersos no contexto da sala de aula, muitas vezes sentem a necessidade de realizar um trabalho mais específico, porém não há respaldo legal para isso (Brasil, 1996; Jesus, 2021). Essas questões despontam nas tensões que envolvem a identidade, pois os profissionais de apoio, em muitas situações possuem a formação específica, mas não podem atuar como docentes (Brasil, 2015).

Diante disso, entendemos que as atribuições relacionadas a identidade perpassam por muitos aspectos que interferem de modo significativo o desenvolvimento profissional. Os conflitos existentes nos espaços escolares podem impactar às ações tanto dos professores quanto dos demais funcionários que compõem o corpo escolar, por isso, torna-se necessário conhecer e analisar com criticidade as demandas desses profissionais, pois também necessitam do apoio e acompanhamento formativo, para que possam realizar suas práticas com maior assertividade

Caminhos metodológicos

A metodologia de um trabalho científico está pautada na descrição das etapas que compõem o itinerário metodológico, assim como evidencia o tipo de análise utilizada para o tratamento dos resultados. Todavia, é necessário um embasamento teórico epistemológico para fundamentar as ações, pois “a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (Severino, 2013, p. 88). Assim, o aparato teórico assegurado pelas correntes epistemológicas permite a compreensão autêntica das ações realizadas pelo pesquisador para obtenção dos resultados.

Nessa perspectiva, este estudo possui uma abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa direcionada à análise dos fenômenos “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com

um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Assim, a nossa escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar cuidadosamente os dados oriundos dos pressupostos relacionados as interações e trocas de conhecimentos entre docentes iniciantes e experientes em um Programa de Mentoria Online.

O tipo de pesquisa utilizado para a realização do estudo foi o exploratório-descritivo. Segundo os pressupostos Gil (2002), a pesquisa exploratória tem o propósito de levar o pesquisador a se aproximar do objeto de pesquisa com vistas a compreensão de suas especificidades. A descritiva, por sua vez, visa compreender as características dos fenômenos e descrevê-las mediante a um olhar crítico e cuidadoso. As duas classificações foram utilizadas para mediar a investigação, pois são complementares e, juntas, contribuem para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

Com o objetivo de relacionar a necessidade formativa de uma professora iniciante que, no momento da pesquisa, estava atuando como profissional de apoio escolar, às ações desenvolvidas pela professora mentora, fizemos a observação participante nos encontros de mentoria que aconteciam via *Goolge Meet* durante um período de quatro meses, dado que esse tipo de investigação possibilita maior aproximação do pesquisador com os colaboradores da pesquisa (Ludke; André, 2018).

Para identificarmos a professora mentora, utilizamos o nome fictício Clara, do mesmo modo, reconhecemos a professora iniciante por Talita. Clara é uma docente que, no momento da pesquisa, possuía 24 anos de docência e atuava como mentora de uma tríade em que Talita era uma das participantes. A professora iniciante, por sua vez, é graduada em Pedagogia e estava prestes a concluir uma Pós-Graduação *latu sensu*, todavia, no momento da investigação, trabalhava como profissional de apoio de uma criança com deficiência visual.

A dinâmica do Programa residia no compartilhamento das situações conflituosas pelas professoras iniciantes e nas orientações da mentora, que buscava em sua base de conhecimentos alternativas viáveis para auxiliar às docentes no enfrentamento dos desafios que emergiam de suas realidades profissionais. Muitas vezes, em situações complexas, Clara optava por “dar o peixe”, que está associado a orientações mais diretivas, todavia, quando percebia a necessidade de promover momentos reflexivos sobre determinados assuntos, a mentora “ensinava a pescar” (Sousa, 2024; Braga *et al.*, 2020).

Durante o processo de observação participante, organizamos um diário de campo. Esse instrumento configurou-se como um suporte investigativo, pois suas funções foram limitadas a descrição do que foi observado e captado pelo gravador de voz, assim como foi preponderante

para a construção de notas reflexiva (Mineiro; Ferreira, Silva, 2022). O tratamento dos dados foi realizado mediante à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Para relacionar a demanda da professora iniciante às ações da mentora para promover conhecimentos sobre a docência, analisamos as notas de campo e organizamos as unidades de registro. Para a realização da análise, elencamos, inicialmente, três categorias relacionadas às necessidades formativas das professoras iniciantes que compunham a tríade, tais como: demandas de caráter social, dificuldades relacionadas às proposições de cunho pedagógico/metodológico e questões referentes à identidade profissional. Entretanto, nesse estudo, iremos abordar apenas a terceira categoria.

O que é ter autonomia? Necessidade formativa de uma docente iniciante que exerce a função de profissional de apoio escolar

A professora Talita concluiu o curso de Pedagogia e, no momento da pesquisa estava realizando uma Pós-Graduação em Psicopedagogia com ênfase na Educação Inclusiva. Todavia, apesar de sua formação, estava atuando como profissional de apoio escolar, pois havia ingressado nessa função por meio de um Processo Seletivo Simplificado sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que aconteceu no Distrito em que residia.

A função assumida por Talita foi implementada no âmbito educacional devido a necessidade de incluir os estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, para isso era indispensável a presença de um profissional que desenvolvesse essa função, segundo os pressupostos mencionados no Artigo 1º, inciso XVIII da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, implementada em 2015:

Art.1 – XVIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

De acordo com a referida Lei, todo estudante com deficiência precisa do auxílio de um profissional que promova o bem-estar físico e emocional dentro dos espaços escolares. Entretanto, em nenhum momento é estabelecido uma formação específica para as pessoas que desenvolvem essa função, o que contribui para a desvalorização profissional desses indivíduos. Em meio a essa problemática, no ano 2021 foi aprovado o Projeto de Lei nº 3.205 - A que visa alterar o Art. 28, parágrafo 3º da LBI, com o objetivo de exigir a formação, preferencialmente

em nível superior, que esteja vinculado ao nível de complexidade do atendimento realizado pelo profissional de apoio escolar (Brasil, 2021). Apesar de o texto ter sido aprovado pelo Senado Federal, ainda não está em pleno vigor.

A Lei especifica as atribuições do profissional de apoio como um “cuidador”, não dispondo em nenhuma instância a necessidade de sua participação nos momentos de planejamento curricular, diferente dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisam estabelecer diálogos com os docentes das classes regulares, a fim de construírem estratégias para a inclusão (Brasil, 2009). A ausência de articulação entre os professores regentes e os profissionais de apoio pode proporcionar apenas a integração dos alunos com deficiência, uma vez que para alcançar a inclusão é preciso o desenvolvimento de um trabalho coletivo, que envolva todos os profissionais destinados a esse fim.

Apesar de a LBI nomear esses funcionários de “profissionais de apoio”, a não existência de uma lei específica para regulamentar a profissão possibilita o reconhecimento por várias nomenclaturas, tais como: auxiliar, acompanhante, monitor, entre outros. Nesse estudo, reconhecemos Talita tanto como acompanhante quanto professora iniciante, pois apesar de desenvolver uma função que não exige formação específica, ela possui graduação e no momento da pesquisa estava prestes a concluir a Pós-Graduação.

Além das questões que envolvem a nomenclatura desses profissionais, é perceptível que dentro da sala de aula naturalmente existe uma hierarquia. De acordo com a LDBEN, apenas ao professor é delegado a função de ensinar (Brasil, 1996) e isso reforça, ainda mais, a visão dos acompanhantes como cuidadores. Em meio a essa dicotomia, visualizamos que mesmo se o profissional de apoio tiver uma formação específica para desenvolver um trabalho mais elaborado, a ele não é permitido, haja vista que nenhum documento se refere a esse profissional como um segundo professor da classe (Ferreira, 2019).

Talita buscou no programa de mentoria conhecimentos que a possibilitassem, dentro das limitações do seu cargo, a promoção de aprendizagens visando o desenvolvimento intelectual da criança que auxiliava. A ausência de autonomia desses profissionais pode ser explicada pelas características impostas a essa função, pois os professores possuem liberdade para realizarem os planejamentos das aulas e os auxiliares apenas os “ajudam” no desenvolvimento dessas atividades, sem a devida participação na elaboração das propostas. No primeiro encontro Talita externou sua demanda, conforme explicitado a seguir:

A Professora regente da turma planeja, mas a maioria das vezes, **eu só tenho contato com essas atividades no momento em que ela vai aplicar**, aí fica um pouco difícil. **Até que tenho horários que eu nem adapto, eu tenho que**

orientar para ele [o aluno] fazer de um jeito que ele consiga assimilar
(Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 07/09/2022, grifos nosso).

Percebemos na fala de Talita um sentimento de angústia, justamente porque o próprio contexto escolar não contribui para a inclusão da criança, haja vista que se houvesse uma preocupação real com a participação ativa do aluno na sala de aula, as atividades seriam adaptadas durante o planejamento, pois a escola deve estar preparada para atender todos os alunos com deficiência e os docentes capacitados para promover a inclusão (Carvalho; Souza; Silva, 2021; Magalhães; Castaman; Vieira, 2020; Leal; Otero, 2025; Freitas; Colares, 2025). A LBI ressalta que a função dos profissionais de apoio é pautada apenas no acompanhamento dos alunos com deficiência em suas necessidades educacionais, contudo, é notório que Talita tenta, de um jeito “improvisado”, incluir a criança no desenvolvimento das propostas trazidas pela professora regente, porque não há espaço para o planejamento coletivo.

Essa ausência de diálogo entre a acompanhante e a professora regente ocasiona a não inclusão da criança, como pode ser visto no relato de Talita ao dizer que: “[...] Até que tenho horários que eu nem adapto, eu tenho que orientar para ele [o aluno] fazer de um jeito que ele consiga assimilar”. A integração visa somente à presença física dos alunos com deficiência no ensino regular, nessa situação relatada por Talita percebemos claramente a perspectiva de integração, pois a criança está na sala de aula, mas é excluída das propostas de atividades direcionadas à turma, visto que a docente apenas entrega a atividade nas mãos da acompanhante e ela precisa pensar rapidamente em estratégias para tentar adaptar, exercendo uma função que pela Lei não é incumbência dela, assim percebemos que há uma falha entre as necessidades das crianças, a atuação dos professores, gestores e acompanhantes, o que desponta na ausência de inclusão (Sanchez; Teodoro 2006; Bernardo; Nacarato, 2022; Couto; Salmito, 2025).

Devido a não regulamentação da profissão de apoio escolar, não existem propostas formativas para os sujeitos que desenvolvem esse trabalho, pois considera-se que tão-somente os docentes necessitam da continuidade formativa, todavia, é esperado que o profissional de apoio escolar atuasse junto com o professor, como uma espécie de auxiliador (Ferreira, 2019), mas para que isso aconteça é preciso que ambos construam conhecimentos para o desenvolvimento da inclusão na sala de aula e não apenas a integração dos alunos.

Essas questões despontam no questionamento relacionado à identidade profissional. O “não lugar”¹ profissional ocupado por Talita, entendido como ausência de relação identitária

¹ A utilização do termo “não lugar” está pautada nos estudos de Jesus (2021) que, apesar de não se referir especificamente aos profissionais de apoio escolar, traz uma discussão que se aproxima da realidade vivenciada pela professora iniciante.

com a função que exerce, evidencia que apesar de possuir formação na área da Educação, ela não pode desenvolver um trabalho pedagógico específico com a criança que acompanha, visto que a sua função não a permite. Contudo, por muitas vezes, percebemos que Talita assume atribuições da docente responsável pela turma, mas ainda assim, não é reconhecida como uma professora, pois esse lugar profissional está ocupado. Notamos ainda seu anseio por mais autonomia, que pode ser definida pela participação no planejamento curricular e, nesse contexto, estabelecer diálogos com a professora regente.

A necessidade do reconhecimento identitário surge devido às relações de poder que emergem do contexto escolar. Isso nos leva a resgatar a discussão de Jesus (2021) quando faz referência aos auxiliares que estão presentes nas salas de aula da Educação Infantil, principalmente em creches. Esses funcionários desenvolvem a função de cuidadores das crianças presentes na classe, mas se sentem como docentes da turma, apesar de não ocuparem esse lugar. A pesquisa dessa autora não abrange os acompanhantes de alunos com deficiência, mas percebemos que esses profissionais, assim como os auxiliares de classe, compreendem a presença de uma hierarquia dentro da sala de aula. Os professores conquistaram o respaldo legal para o exercício da profissão e são vistos como a autoridade dentro das salas de aula enquanto os auxiliares e acompanhantes, mesmo com formação específica para trabalharem na área da Educação, não podem assumir as incumbências de um docente (Jesus, 2021). Nesse sentido, a busca por autonomia deixa evidente que existe um conflito de identidade, pois apesar de estarem presente durante as aulas e participarem ativamente do exercício da docência, os auxiliares e acompanhantes não são reconhecidos como professores.

Apesar dos aspectos limitadores de suas práticas, Talita enxergou no Programa de Mentoria uma alternativa para dar continuidade ao seu processo formativo e, conseqüentemente, à sua formação como pessoa, dado que as trocas de experiências e reflexões podem contribuir tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional. Segundo Ferreira (2017, p. 81) “[...] o desenvolvimento profissional envolve o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização do professor [...]”, esses pressupostos reiteram que muitos aspectos relacionados à vida pessoal incidem no profissional, haja vista que essas esferas estão inter-relacionadas. Sendo assim, a atitude da iniciante em buscar pela formação continuada em um espaço de relações horizontalizadas, evidencia o quanto ela almeja por conhecimentos que sejam significativos e contribuam para o seu desenvolvimento como indivíduo e também como docente.

Diante dessa demanda, a mentora buscou trabalhar com uma abordagem inquiritiva-propositiva (Braga *et al.*, 2020), pois percebeu que as professoras iniciantes precisavam refletir

sobre essas questões tão recorrentes no espaço escolar. Para que essa demanda fosse discutida, a mentora solicitou que as docentes participantes da tríade realizassem a leitura do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” do teórico Paulo Freire e apresentassem os principais tópicos.

No encontro reservado para a discussão do livro, cada participante ficou responsável por um capítulo e, a todo o momento Clara buscava direcionar a discussão para as questões relacionadas à autonomia profissional, como podemos analisar em sua fala a seguir:

O que é ter autonomia? É você saber o que está fazendo porque autonomia não é fazer qualquer coisa “ah eu quero ter autonomia”, mas não sabe o que está fazendo, aí você chega e está fazendo as coisas de qualquer jeito. Quando você sabe o que está fazendo, você tem um objetivo, uma meta. Alguém pode chegar e falar assim: “Olha professoras, vocês estão fazendo bagunça demais na escola, a sala de vocês é uma barulheira só” e você vai dizer: **“Sinto muito, mas eu sei o que estou fazendo, minha aula é assim, é dialógica os alunos participam, tenho debate na sala, tenho isso, tenho aquilo, então, você tem autonomia”** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 26/10/2022, grifos nossos).

A mentora destaca que para ter autonomia é necessário ter consciência do trabalho pedagógico em todas as suas esferas, pois é preciso ter objetivos bem delimitados para alcançar os resultados esperados. De acordo com Freire (1996), o professor precisa compreender-se como ser inacabado para que possa refletir constantemente sobre suas práticas e buscar melhorias. Nesse processo, o docente constrói sua autonomia por entender que, por meio de suas ações, pode promover aprendizagens significativas para seus alunos.

As sugestões de Clara permitiram que as professoras iniciantes que compunham a tríade refletissem sobre suas percepções acerca da autonomia docente, assim como as instigaram a realizarem suas práticas com mais segurança e destreza, haja vista que muitos professores que estão no início da carreira se sentem inseguros e/ou constantemente vigiados pela gestão escolar, por isso menciona que é preciso ter metas bem alinhadas para que as docentes saibam como conduzir as aulas e ter a autoconfiança necessária para a realização de um bom trabalho.

Os processos reflexivos estimulados nos encontros de mentoria podem ser considerados como fatores preponderantes para a construção da identidade profissional. De acordo com Marcelo (2009, p. 112) “[...] a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”. Muitos aspectos relacionados à própria escola, ao contexto político, às relações interpessoais, entre outras questões podem contribuir para a evolução dessa identidade que não é estática, mas está em constante transformação.

As discussões partilhadas pela mentora sobre a necessidade de fomentar uma autonomia dentro da sala de aula estão relacionadas, estritamente, com a docência. Apesar dessas orientações não afetarem tão enfaticamente a prática profissional de Talita, ela conseguiu elaborar conhecimentos que foram relevantes para repensar suas ações em meio à função que desenvolvia, do mesmo modo em que as reflexões podem ter impactado de forma positiva o seu desenvolvimento pessoal. Podemos analisar esses aspectos em seu relato quando a mentora perguntou em outro encontro se ela havia conseguido mais autonomia depois das discussões:

Em relação à prática, tive assim um pouco mais autonomia, apesar de que a sala não é diretamente nossa, temos a regente e a gente auxilia. Eu tive mais um pouco de autonomia, consegui trabalhar com o aluno. Por ele ser deficiente visual consegui trabalhar com ele, **a professora também me deu essa autonomia e aí a gente está levando** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 14/12/2022, grifos nossos).

Talita deixa claro em seu relato que compreende a função que exerce. Nesse sentido, ela reconhece que apesar de ter o desejo de elaborar um trabalho mais inclusivo com o aluno que acompanha, não possui respaldo legal para desenvolver a função de docente. Todavia, por meio das orientações que recebeu durante os encontros formativos promovidos pelo CONSTRUDOC, a acompanhante demonstra segurança em dizer que conquistou um pouco mais de autonomia para desenvolver suas ações.

Durante os encontros de mentoria, Clara sempre motivava as iniciantes a buscarem ajuda nos espaços de atuação; na situação de Talita, ela incentivava a iniciante a conversar com a professora regente para que pudesse estreitar os laços. É possível perceber que as orientações direcionadas à demanda de Talita eram comumente relacionadas ao diálogo, com fins ao planejamento coletivo, pois a sua busca por autonomia estava centrada no desenvolvimento de atividades adaptadas para a criança que acompanhava.

Ao responder a indagação da mentora, Talita disse que recebeu da professora regente um pouco mais de autonomia. Esse fragmento da fala da iniciante nos faz refletir sobre as relações de poder que emergem do contexto escolar. O professor regente, por ter o respaldo legal para desenvolver o trabalho pedagógico detém da autoridade e da autonomia dentro da sala de aula. Esse lugar foi conquistado por meio de lutas para a efetivação dos direitos (Jesus, 2021), entretanto, devido à ausência de leis específicas referentes aos profissionais de apoio, é possível acreditar que em certas situações o regente possa “dar” autonomia a esses profissionais, como se fosse algo a ser possuído e não conquistado ou construído.

Apesar da conotação da fala de Talita evidenciar a existência de uma relação de poder dentro do contexto em que ela atuava, percebemos que as orientações de Clara foram essenciais

para que ela se sentisse segura e dialogasse com a professora regente, a fim de construir espaços de autonomia. De acordo com Freire (1996, p. 120) “[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, a decisão de Talita em propor diálogos com a docente, visando partilhar dos momentos de planejamento foi indispensável para a constituição da autonomia dela, como profissional de apoio. Essa atitude da iniciante deixa evidente o quanto às interações e as trocas de conhecimentos promovidas pelo CONSTRUDOC são relevantes para a superação dos desafios que se apresentam, cotidianamente, nos espaços escolares.

Por meio das interações com a mentora, Talita conseguiu refletir sobre a sua realidade e modificar o contexto em que trabalhava, devido à relação dialógica que estabeleceu com a professora regente. Diante disso, compreendemos a formação continuada como uma ponte para as transformações no ambiente escolar, pois quando o docente “mergulha” no processo formativo, consegue repensar as situações cotidianas e buscar as soluções necessárias para os conflitos que são próprios daquele espaço.

Considerações Finais

Ao longo das discussões abordadas nesse estudo, conhecemos a demanda formativa apresentadas por uma professora iniciante que estava exercendo a função de acompanhante de uma criança com deficiência visual, do mesmo modo, visualizamos as ações realizadas pela mentora para promover aprendizagens, que apesar de estarem relacionadas à prática docente, também eram direcionadas aos profissionais que atuam na sala de aula junto aos professores.

Percebemos pelo contexto de trabalho da professora iniciante que a demanda apresentada transcende a perspectiva de mentoria, pois está além da prática docente e envolve o espaço escolar como um todo. Porém, mesmo diante dessa questão, a mentora buscou proporcionar momentos reflexivos que incitavam a docente a pensar sobre sua realidade e a buscar meios para transformá-la. Sobre as abordagens metodológicas da mentora, identificamos que, para trabalhar com essa demanda formativa, ela promoveu uma ação inquiritiva-propositiva (Braga *et al.*, 2020), pois a situação trazida pela docente iniciante demandava uma orientação dialógica, pautada na reflexão sobre autonomia, identidade profissional e a relevância do trabalho colaborativo nos espaços escolares.

Portanto, os encontros formativos proporcionados pelo CONSTRUDOC favoreceram a construção de conhecimentos essenciais para a continuidade formativa da docente iniciante. As ações de mentoria realizadas por Clara se mostraram relevantes para o acompanhamento

profissional, pois, além de estimularem o processo de autoavaliação, promoveram o apoio necessário para a elaboração de práticas que possibilitassem o enfrentamento dos desafios.

Assim sendo, o Programa em questão possibilitou trocas de experiências e formação coletiva entre as participantes, essas perspectivas evidenciam a necessidade de políticas direcionadas à permanência de programas dessa natureza, pois o investimento governamental contribuirá para a consolidação dessas práticas e, conseqüentemente, promoverá uma inserção profissional tranquila aos docentes iniciantes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDO, Renata; NACARATO, Adair Mendes. Percepções de estudantes de Pedagogia ao atuarem como estagiárias com crianças com deficiência. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, ed. 63, p. 1-24, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19801/15725>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRAGA, Fabiana Marini; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CESÁRIO, Priscila Menarin; CASTRO, Mariângela Machado de. Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoradas. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 712-730, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654946>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.205-A de 2021**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino; tendo parecer da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, pela aprovação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2169598. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC: Brasília –DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

CARVALHO, Christina Vargas Miranda e; MARQUEZ, Sandra Cristina; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Construção da identidade docente: nuances que se revelam em projetos pedagógicos para formação de professores de química. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 13, n. 2, p. 66-86, 2021. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13046/9221>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento; SOUZA, Jose Batista de; SILVA, Alecrisson da. Os desafios da formação docente para atuação no contexto da escola inclusiva. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 3, Número Especial, p. 282-297, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12116/9092>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CASTRO, Andrene J.; JABBAR, Huriya; MIRANDA, Sebastián Núñez. School Choice, Teachers Work, and Professional Identity. **Education policy analysis archives**, v. 19, ed. 30, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10977959/#>. Acesso em: 17 jul. 2024.

COUTO, Veleida Maria Costa; SALMITO, Vívian Almada Dutra. A formação do profissional de apoio escolar da educação inclusiva no Brasil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-15, jan./dez., 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/18420>. Acesso em: 17 jan. 2026.

CRUZ, Gisele Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/0>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lucimar Gracia. Educação inclusiva no Sul da Bahia: um olhar sobre os caminhos e os descompassos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 6, n. 13, p. 1-16, jan./dez., 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17291>. Acesso em: 31 dez. 2025.

DILSHAD, Muhammad; HUSSAIN, Bashir; BATOOL, Humera. Continuous Professional Development of Teachers: A Case of Public Universities in Pakistan. **Bulletin of Education and Research**, v. 41, ed. 3, p. 119-130, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244673.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FERREIRA, Claudete Botelho. Formação de Professores e Monitores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 1273, Edição especial, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1273>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 78-89, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303349752009/html/>. Acesso em: 9 mar. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica.** Campinas: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de mentoria online: uma proposta de indução a docência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10113>. Acesso em: 5 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Amanda Ferreira Tavares; COLARES, Anselmo Alencar. Os primórdios da educação para pessoas com deficiência em Santarém-PA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-22, jan./dez., 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17284>. Acesso em: 17 dez. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Lívia Karen Figueiredo de. “**É como se fosse um segundo professor**”: uma análise da construção do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe. 2021. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

LEAL, Loiana Massarute; OTERO, Cleber Sanfelici. Por uma educação que seja realmente inclusiva: as ofensas causadas aos direitos da personalidade da criança atípica dentro do ambiente escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-21, jan./dez., 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/18199>. Acesso em: 30 dez. 2025.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; CARNEIRO, Rita de Kássia Cândido; BULZONI, Ana Maura Martins Castelli. As necessidades formativas do professor iniciante: os desafios da diversidade na escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4217>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação do professor inclusivo na educação profissional e tecnológica: particularidades. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12, n. 2, p. 176-192, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9883/pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel; OLMO-EXTREMERA, Marta María. Procesos de identidad de profesores formadores en Matemáticas. **UNIÓN - Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, v. 20, ed. 70, 29 abr. 2024. Disponível em: <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/1485/1212>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINEIRO, Márcia; FERREIRA, Lúcia Gracia; SILVA, Maria A. Alves da. Suportes investigativos e mineração digital: sistematizando riquezas que vêm dos dados. **Revistas de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 9, p. 1-29, jul./set., 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11318/7083>. Acesso em: 26 jun. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./jan., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2023.

OLIVEIRA, Quézia Viana; SANTOS, Vânia Moreira; FERRAZ, Roselane Duarte. A interface entre o atendimento educacional especializado e a educação inclusiva: evidências a partir de uma sala de recursos em escola particular. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-17, jan./dez., 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17535>. Acesso em: 31 dez. 2025.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 3 maio 2023.

SELBACH, Paula Trindade da Silva; LUCE, Maria Beatriz. As políticas de desenvolvimento profissional para o docente universitário: o espaço e o lugar que ocupam nas universidades federais do sul do Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-22, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/29406/16160>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA, Lívia de Andrade. **Percursos formativos de professores iniciantes no Programa de Mentoria Online da UESB – Construir Docência (CONSTRUDOC)**. 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

SOUSA, Lívia de Andrade; FERRAZ, Roselane Duarte. Programa de mentoria - Construir Docência e seus contributos para a formação continuada de professores iniciantes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 16, n. 48, p. 65-92, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2774>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4142/1111>. Acesso em: 1 maio 2024.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. **Programa de Mentoria Online abre inscrições**. Disponível em: <http://www.uesb.br/noticias/programa-de-mentoria-on-line-abre-inscricoes/>. Acesso em: 04 out. 2023.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; FERREIRA, Fernando Ilídio. Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência nas narrativas de professores portugueses experientes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 71, p. 1-25, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33521/18294>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOBRE AS AUTORAS

Lívia de Andrade Sousa. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2022). Mestra (2024) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus de Vitória da Conquista. <http://lattes.cnpq.br/3425312366715501>

Roselane Duarte Ferraz. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB). <http://lattes.cnpq.br/2751558332825781>

Como citar

SOUSA, Lívia de Andrade; FERRAZ, Roselane Duarte. Aprendizagens construídas em um Programa de Mentoria: perspectivas acerca do conflito de identidade de uma profissional de apoio escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-23, jan./dez., 2025.