



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## **Relatório de investigação comparativa:**

### **Análise da estrutura de programas inovadores de indução de pares**

[www.empowering-teachers.eu](http://www.empowering-teachers.eu)

**WP 1 — Resultado 1.6**

Fevereiro de 2022

A criação desta publicação foi cofinanciada pelo programa de subvenções da União Europeia com o número de subvenção 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Esta publicação reflete unicamente o ponto de vista dos autores. A Comissão Europeia e a agência nacional de financiamento do projeto não são responsáveis pelo conteúdo nem por quaisquer perdas ou danos resultantes da utilização desta publicação.



© Copyright 2021 Consórcio do LOOP

Este documento não pode ser copiado, reproduzido ou modificado, no todo ou em parte, para qualquer finalidade, sem permissão por escrito do consórcio do LOOP. Adicionalmente, tem de se referir claramente um reconhecimento da parte dos autores do documento e de todas as partes aplicáveis da declaração de direitos de autor.

Todos os direitos reservados.

Este documento pode ser alterado sem aviso.

Versão	Data	Comentário
01	19/01/2022	
02	28/02/2022	

**Autores:** Andreia Monteiro, Pedro Costa, INOVA+



## Índice

Introdução .....	1
Sumário Executivo .....	3
1. A carreira docente nos países parceiros.....	15
1.1 Portugal .....	15
1.2 Grécia.....	17
1.3 Espanha .....	19
1.4 Itália .....	20
1.5 Croácia.....	21
1.6 Alemanha.....	23
1.7 Eslovénia.....	25
2. As necessidades e motivações dos professores para a carreira.....	27
Necessidades, desafios e constrangimentos .....	27
3. Programa de indução de professores.....	30
Estrutura, conteúdos e atividades dos programas de indução .....	31
4. Programa de mentoria .....	39
5. Conclusões: Mensagens-chave para melhorar os programas de indução e de mentoria para professores. ...	45

**CAPACITAR O DESENVOLVIMENTO PESSOAL,  
PROFISSIONAL E SOCIAL CONTÍNUO DOS  
PROFESSORES ATRAVÉS DE PROGRAMAS  
INOVADORES DE INDUÇÃO DE PARES**



## Introdução

A Europa enfrenta o desafio de atrair um grande número de novos professores nos próximos anos e de apoiar continuamente os professores que já se encontram no sistema de carreiras, motivando-os a manterem a profissão e a partilharem com os pares o seu conhecimento sobre várias disciplinas, incluindo sobre aspetos pedagógicos.

A situação atual dos professores nos países europeus é semelhante: sentem uma grande instabilidade profissional, as audiências são cada vez mais desafiantes, existe uma falta de recursos e de reconhecimento, bem como cansaço gerado pela média das suas idades (os professores nos países OCDE têm, em média, 44 anos de idade). Adicionalmente, em média, nos países da OCDE, 39% dos professores quer deixar o ensino nos próximos cinco anos (relatório TALIS 2018). Isto pode ser explicado por uma força de trabalho envelhecida, que se aproxima da idade da reforma em alguns países, uma vez que apenas 14% dos professores com idades iguais ou inferiores a 50 anos indicou querer deixar o ensino nos próximos cinco anos. Por outro lado, poucos professores têm menos de 30 anos de idade. Em média, nos países da OCDE (OECD, Education at a Glance, 2020), os professores jovens constituem 10% da população de ensino. Tendo isto em mente, o projeto LOOP foca-se em melhorar as carreiras docentes, especificamente em repensar a estrutura e a gestão de carreira, bem como em capacitar os professores para progredirem nas carreiras, criando oportunidades para promover a excelência no ensino, a todos os níveis, continuando a apoiar o seu desenvolvimento profissional, aumentando a qualidade da profissão e o nível de atratividade.

Os resultados da investigação garantem que, entre todas as fases da carreira docente, os primeiros anos de carreira são aqueles em que é necessário prestar um maior apoio e atenção para garantir a eficácia e o bem-estar dos professores. Na tentativa de contribuir para o objetivo deste projeto, foram desenvolvidos sete relatórios nacionais (Portugal, Grécia, Espanha, Itália, Eslovénia, Croácia e Alemanha)<sup>1</sup> para analisar o cenário atual ao nível nacional e o seu reflexo no sistema educativo quanto à existência de programas formais de indução de professores e de práticas informais (aos níveis macro e micro), bem como de programas de mentoria para professores. Durante a fase de recolha de dados, os parceiros realizaram uma análise aprofundada à legislação nacional, a relatórios sobre políticas, bem como uma revisão de literatura em artigos científicos e teses, para estabelecer um corpo de conhecimento comum e selecionar práticas que possam potencialmente ser utilizadas como «boas práticas». Para fortalecer esta investigação, foram realizados três inquéritos dirigidos a diretores de escolas, professores experientes e professores novos/recém-formados para compreender melhor as perspetivas e perceções relativamente:

- I. A programas de indução existentes, níveis de envolvimento, estratégias e recursos para a implementação dos mesmos;
- II. A programas de mentoria de professores já existentes/planeados e uma melhor compreensão de como os mesmos estão a ser, ou podem ser, implementados;
- III. Às expectativas e necessidades de professores novos/recém-formados e à definição das características e principais conteúdos a considerar no programa de indução a estruturar;
- IV. Ao perfil «desejável» de mentor para apoiar e orientar professores novos/recém-formados ao longo do programa de indução;

---

<sup>1</sup> Relatórios nacionais disponíveis no [site do projeto](#)



- V. Às características, forma e principais conteúdos a incluir no programa de mentoria, que permitem que professores experientes apoiem e orientem professores novos/recém-formados ao longo do programa de indução.

De um modo geral, as equipas de investigação nos países parceiros recolheram 776 inquéritos e realizaram 56 entrevistas, promovendo uma análise e uma discussão aprofundadas sobre os resultados obtidos com os inquéritos recolhidos. Realizaram-se, também, seis *focus groups* com um total de 64 participantes para promover uma análise e uma discussão conjuntas entre professores (experientes e novos/recém-formados).

Para explorar os resultados desta exaustiva investigação documental, este relatório de investigação comparativa, «*Análise da estrutura de programas inovadores de indução de pares*», apresenta uma análise comparativa crítica das conclusões dos relatórios nacionais e identifica os aspetos comuns, lacunas na aprendizagem e recomendações para a estruturação de instrumentos de políticas no WP2.

Além do Sumário Executivo, este relatório está estruturado em três secções:

- ▶ a primeira secção apresenta um resumo do panorama da carreira docente em Portugal, Grécia, Espanha, Itália, Croácia, Alemanha e Eslovénia, ao nível de políticas e práticas, através de uma revisão extensiva de literatura. Também destaca as estratégias e os recursos para implementar atividades de indução, os atores que têm de ser mobilizados neste processo e que políticas e legislação relativas a programas de indução, ou a quaisquer iniciativas não formais, existem que fomentem a integração e a orientação de novos professores no sistema,
- ▶ a segunda secção foca-se nas necessidades e motivações dos professores, nomeadamente na sua perceção, satisfação e motivação. Realizou-se uma análise aprofundada aos resultados dos 776 inquéritos recolhidos, destacando-se as áreas temáticas a abordar no programa de indução e as competências desejáveis que os mentores devem possuir,
- ▶ na terceira secção, apresentam-se os resultados das entrevistas e dos *focus groups*, os quais nos permitem compreender melhor as necessidades e os desafios sentidos pelos novos professores, bem como a estrutura, conteúdos e práticas a incluir em futuros programas de indução de mentoria.

Por fim, a secção de conclusões apresenta algumas sugestões e diretrizes para estruturar um programa de indução e um programa de mentoria para professores. Esta secção também destaca algumas mudanças de políticas que serão necessárias para apoiar a implementação de um programa de indução de professores em contexto escolar.



## Sumário Executivo

Sem dúvida que os professores desempenham um papel muito importante na educação e na formação das gerações futuras a vários níveis: individual, coletivo, social, pedagógico e ético. Por esse motivo, é muito difícil caracterizar a profissão e o apoio necessário. Com este relatório, pretende-se realizar uma análise comparativa das principais conclusões dos relatórios nacionais, relacionadas com as práticas de integração, apoio e desenvolvimento de capacidades de professores recém-colocados no ambiente escolar, aos níveis operacional e de políticas, bem como identificar as necessidades e recolher ideias junto de diretores escolares e professores recém-colocados e experientes, em relação à estrutura, resultados da aprendizagem, conteúdos e iniciativas a integrar nos programas de indução e mentoria.

O Sumário Executivo está organizado em três tópicos principais:

- ▶ Necessidades e desafios:
  - Necessidades e desafios sentidos pelos professores novos;
  - Constrangimentos no apoio a professores novos;
- ▶ Programa de indução:
  - Definição de indução;
  - Atividades a incluir em cada área;
  - Conteúdos a incluir em cada área;
- ▶ Mentoria:
  - Definição de mentoria;
  - Motivações para se tornar mentor;
  - Incentivos para se tornar mentor;
  - Principais competências dos mentores;
  - Conteúdos a incluir no programa de capacitação.

### [Necessidades e desafios]

Através dos inquéritos, das entrevistas e dos *focus groups*, os professores novos/recém-formados tiveram a oportunidade de expressar as necessidades e desafios que sentem em relação à sua atividade profissional, bem-estar e políticas e procedimentos formais exigidos no ambiente escolar. Apesar das diferenças na formação inicial de professores entre os países em análise, e do facto de que os procedimentos que os professores têm de realizar também serem diferentes, existe um consenso sobre os desafios que os professores enfrentam: é necessário um maior apoio nas questões burocráticas e administrativas nas escolas. Esta questão relaciona-se diretamente com as suas necessidades, as quais, em quase todos os países, revelaram-se e agruparam-se em:

- ▶ incentivos financeiros,
- ▶ boas condições de trabalho que levariam os professores a abandonarem as rotinas estabelecidas,
- ▶ um processo de seleção adequado,
- ▶ competências práticas,
- ▶ conhecimento e competências para lidar com o stress e o desgaste emocional.

Em maior detalhe, a Tabela 1 mostra as necessidades e principais desafios sentidos pelos professores novos em cada país:



Necessidades e desafios sentidos pelos novos professores	
DE	Os professores novos precisam de apoio relativamente à gestão das turmas, aos métodos de ensino e à forma de partilhar com outras pessoas experiências e conhecimento sobre áreas específicas.
EL	Na Grécia, as necessidades e os principais desafios relacionam-se com questões burocráticas/administrativas mas também com a diversidade e a inclusão.
ES	Em Espanha, os principais desafios sentidos pelos professores novos são a grande carga de trabalho e a falta de conhecimento e experiência para gerir aulas, especialmente em relação à diversidade dos alunos. Também se refere a falta de conhecimento sobre como gerir e lidar com o <i>stress</i> para evitar a exaustão emocional. É igualmente importante destacar a necessidade de cursos de formação e seminários, de reduzir as horas letivas e a necessidade de ensino colaborativo com professores/mentores experientes.
HR	Os professores croatas sentem que a formação inicial de professores é inadequada e referem uma incapacidade de acompanhar o ambiente em rápida mudança, o que requer formação contínua. Os professores novos têm falta de competências para lidar com os alunos e saber como os avaliar. Também precisam de saber como lidar com alunos com necessidades especiais.
IT	Os professores italianos têm falta de competências digitais e de conhecimento sobre procedimentos burocráticos e administrativos. Existe também a necessidade de aprender mais sobre as dinâmicas e a gestão psicológica das turmas.
PT	Em Portugal, as necessidades mais flagrantes relacionam-se com as questões burocráticas e com como lidar com alunos com deficiências/necessidades especiais. Também precisam de saber como gerir eficazmente os problemas emocionais revelados pelos alunos em vários momentos no contexto escolar.
SI	Os professores eslovenos sentem a necessidade de se familiarizarem com questões básicas de psicologia e didática. Também gostariam de ser recebidos num ambiente mais aberto, bem como ter por perto alguém que esteja disponível para os ajudar. Adicionalmente, precisam de adquirir mais experiência prática.

*Tabela 1: Necessidades e desafios de professores recém-formados*

Por outro lado, os professores experientes e os diretores escolares tiveram a oportunidade de destacar os principais constrangimentos que as escolas e os profissionais têm de enfrentar ao prestar apoio a professores novos. De acordo com os participantes de todos os países, há um constrangimento comum: a falta de tempo. Os professores têm uma enorme carga de trabalho e é difícil gerir todas as tarefas que têm com os alunos, os seus pares, os pais, a administração da escola e as autoridades públicas. Apesar disto, vários professores mostraram interesse em se tornarem mentores dos colegas mais jovens e em apoiá-los pedagogicamente no início da carreira. No entanto, para o fazerem, é necessário eliminar alguns constrangimentos, tais como:

Constrangimentos ao apoiar professores novos	
DE	A falta de tempo é o maior problema.
EL	Tempo — Os programas não são iniciados ao nível das escolas e as comunidades não são estimuladas.
ES	Tempo — Para planear um programa eficaz, estruturar o programa de formação e definir os vários agentes envolvidos (mentores, diretores e inspetores).
HR	A incapacidade das escolas de oferecer apoio adequado.
IT	Apoiar metodologias eficazes e funcionais para partilhar conhecimento. Obter ajuda nas questões burocrático e administrativo.
PT	Os professores novos e os professores experientes vêm de escolas diferentes. Os professores novos que estão temporariamente na escola, sentem pouco apoio dos dirigentes escolares. Pouco tempo reservado para mentoria. Falta de estabilidade na profissão e carreira (devido à mobilidade contínua de professores novos, todos os anos, de escola para escola). Um grande número de alunos por turma e tarefas frequentes em turmas desafiantes. Constantes atualizações legais e de horários geram instabilidade entre os profissionais nas escolas.
SI	Os mentores deveriam receber alguma formação em mentoria/orientação/psicologia. Precisam de ser aliviados de algumas outras obrigações. A função dos mentores deve receber algum reconhecimento formal.

*Tabela 2: Constrangimentos da escola e dos profissionais ao apoiar novos professores*



A investigação documental e o trabalho de campo desenvolvidos pela parceria do projeto LOOP destacam estas necessidades e desafios sentidos pelos professores no início da carreira, bem como os principais constrangimentos sentidos pelos diretores escolares e professores experientes aos lhes prestar apoio, através da estruturação de um programa de indução para professores novos, baseado na mentoria oferecida por colegas experientes, que querem partilhar o conhecimento, técnicas, métodos pedagógicos e estratégias que adquiriram ao ensinar alunos ao longo dos anos.

Para tal, realizou-se um inquérito aprofundado com professores novos, professores experientes e diretores escolares sobre as atividades, conteúdos e estrutura que consideram ser mais adequados para um programa de indução e a um programa de capacitação de mentores, tentando responder, em simultâneo, às necessidades e constrangimentos referidos acima.

### **[Programa de indução]**

As necessidades e desafios dos professores novos e os constrangimentos sentidos pelas escolas para apoiar estes professores, expressados na investigação documental e no trabalho de campo do projeto, revelam a importância de existir um período de indução para professores novos no contexto escolar, bem como a importância de desviar **o foco da indução de uma perspetiva administrativa — destinada a ajudar os professores a iniciarem formalmente a carreira — para uma perspetiva mais pedagógica — que se preocupe com a promoção da excelência entre os professores, novos e experientes, ao longo da carreira.**

A indução de professores deve, portanto, ser compreendida como um processo de desenvolvimento profissional sistemático e prolongado, de natureza colaborativa, que envolve uma rede de professores e especialistas e que se centra no contexto escolar, na promoção da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do sistema educativo. Um programa de indução eficaz permite que os professores, em todas as fases da carreira, observem os seus pares, sejam observados por eles e integrem comunidades de aprendizagem que fomentem a reflexão e a aprendizagem conjuntas e abordem a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional como sendo de responsabilidade coletiva e não apenas individual. As autoridades públicas têm de avaliar os recursos de supervisão no processo de avaliação, nomeadamente, através da implementação de programas de indução como parte do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, enquanto extensão lógica da formação inicial.

A indução baseada na mentoria na fase inicial da carreira permite que os professores desenvolvam competências profissionais e relações frutuosas com o ambiente escolar. A parceria do projeto LOOP desafiou os professores e diretores escolares a partilharem o que acham ser um «programa de indução». O inquérito apresentava quatro hipóteses, e a hipótese mais consensual entre todos os inquiridos é **«a indução é um programa de desenvolvimento profissional que inclui mentoria e que está estruturado para oferecer apoio e orientação para novos professores na transição para o seu primeiro emprego no ensino»**, destacando a atividade de mentoria no programa.

No entanto, os diretores escolares e os professores (novos e experientes) da Alemanha e da Grécia, destacaram que a indução é **«um processo sistemático e duradouro de desenvolvimento profissional, de natureza colaborativa, que envolve uma rede de professores e especialistas e que se foca no contexto escolar, promovendo a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do sistema educativo»**. Com estas definições do



que é um programa de indução e do que é esperado dele, os diretores escolares, professores experientes ou professores novos/recém-formados concordam que os programas formais de indução são necessários no início da atividade docente para motivar os professores em início de atividade profissional e reforçar as suas competências profissionais.

Após partilhar a visão relacionada com a definição de «indução», os participantes tiveram a possibilidade de identificar as atividade e conteúdos correspondentes a incluir no programa de indução. Para o fazer, considerou-se ser possível abranger no programa de indução cinco áreas da profissão docente:

- ▶ Área didático-pedagógica;
- ▶ Área científica;
- ▶ Área burocrática/administrativa;
- ▶ Área emocional;
- ▶ Área social/cultural.

De um modo geral, de acordo com os resultados da investigação, todas as áreas são consideradas como sendo relevantes segundo a perspectiva dos grupos-alvo. No entanto, existem algumas diferenças ao avaliar a relevância de cada uma das áreas por país. A única área comum a todos os países foi a área emocional, como sendo um fator fundamental e que deve ser obrigatoriamente considerada no programa de indução, seguida da área didático-pedagógica, a área burocrática/administrativa e a área social/cultural (Tabela 3).

As áreas mais valorizadas pelos grupos-alvo envolvidos no estudo	
DE	Emocional (gestão das turmas) Burocrática/administrativa
EL	Didático-pedagógica (gestão das turmas) Emocional (relação e comunicação com os pais, gestão das turmas)
ES	Social/cultural Emocional
HR	Didático-pedagógica Emocional
IT	Burocrática/administrativa Emocional Didático-pedagógica (nível secundário)
PT	Burocrática/administrativa Emocional Social/cultural
SI	Didático-pedagógica (prática) Emocional

Tabela 3: Áreas identificadas pelos grupos-alvo como sendo as mais relevantes

Assim, em termos das áreas, as cinco áreas principais são fundamentais para a melhoria e o desenvolvimento do desempenho dos professores novos. No entanto, existe um consenso entre os três grupos de que a formação inicial de professores não prepara os professores novos/recém-formados para trabalharem no contexto escolar. De um modo global, os diretores escolares e os professores (experientes e novos) consideram que a formação inicial de professores prepara os professores novos/recém-formados aos níveis científico (disciplinas) e didático-pedagógico, mas existe uma falta de conhecimento e experiência sobre a organização, as dinâmicas estruturais e os procedimentos de gestão nas escolas. Isto aponta para a necessidade de fortalecer a preparação de professores



novos/recém-formados ao nível burocrático/administrativo, especialmente no que toca à legislação e aos aspetos legais relacionados com a profissão docente, os procedimentos administrativos da escola, os procedimentos administrativos de gestão das turmas e os deveres e direitos dos professores.

Com base nestas cinco áreas, e com o intuito de estruturar um programa inovador de indução de pares, os parceiros da investigação propuseram 11 atividades aos grupos-alvo para que identificassem as mais relevantes para cada área. Ao realizar uma análise comparativa dos resultados, todas as atividades foram consideradas relevantes. No entanto, algumas eram mais adequadas a certas áreas. Assim, de acordo com a seguinte lista:

1. Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s).
2. Assistir a aulas de professores experientes de outra(s) disciplina(s).
3. Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s).
4. Participar em reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas.
5. Participar em reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional.
6. Participar em simulações com professores em início de atividade profissional (Prática simulada).
7. Construir um portefólio reflexivo de aprendizagem.
8. Participar em workshops ministrados por professores experientes.
9. Visitas de observação a outras escolas.
10. Estar envolvido numa rede de partilha profissional
11. Integrar um clube/projeto escolar.

Existiam aspetos comuns entre os países da parceria, e as seguintes atividades foram as mais selecionadas em cada uma das áreas:

<b>As práticas mais valorizadas pelos grupos-alvo envolvidos no estudo</b>	
<b>Área didático-pedagógica</b>	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas
<b>Área científica</b>	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas
<b>Área burocrática/administrativa</b>	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas
<b>Área emocional</b>	Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas Participar em reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas
<b>Área social/cultural</b>	Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas Participar em reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas Integrar um clube/projeto escolar

*Tabela 4: As práticas mais valorizadas por área*



Isto não significa que não existiam discrepâncias ou que não foram selecionadas outras iniciativas para uma área específica. De um modo geral, foram selecionadas e, inclusive, emergiram novas atividades da parte de grupos-alvo da Eslovénia, tais como:

- ▶ estruturar aulas, materiais e trabalho com alunos sobre o projeto, para a **área científica**,
- ▶ tomar um café com a administração/secretaria, para a **área burocrática/administrativa**,
- ▶ realizar atividades de desenvolvimento de espírito de equipa, participar em projetos escolares e eventos, para a **área social/cultural**.

Em relação aos *conteúdos* do programa de indução, com base nos resultados dos inquéritos e das entrevistas, é possível identificar resultados comuns para os conteúdos de cada área. Assim, na **área didático-pedagógica**, todos os conteúdos foram selecionados, exceto o conteúdo «Gestão de programas curriculares». No entanto, os temas considerados mais relevantes, foram:

- ▶ a avaliação de alunos: avaliação contínua da aprendizagem,
- ▶ a adaptação de aulas e avaliações aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos,
- ▶ as estratégias para melhorar e manter a motivação dos alunos,
- ▶ lidar com comportamentos problemáticos dos alunos,
- ▶ lidar com alunos com necessidades especiais e/ou incapacidades.

Considerando a **área científica**, todos os conteúdos sugeridos pela parceria foram selecionados. No entanto, dois deles destacaram-se, para integrar o programa de indução do LOOP, nomeadamente:

- ▶ atualizar o meu conhecimento com os avanços mais recentes em relação ao conteúdo das disciplinas que ensino,
- ▶ adaptar o conteúdo das disciplinas que ensino ao nível dos meus alunos.

A **área burocrática/administrativa** foi uma das áreas nas quais os professores mencionaram que se sentiam menos preparados e sobre as quais gostariam de receber mais formação. Assim, em todos os países, mostrou-se interesse em saber mais sobre «procedimentos administrativos de gestão das turmas» e «procedimentos administrativos da escola». No entanto, os tópicos sobre deveres e direitos legais e informações sobre desenvolvimento de carreiras também são bem-vindos.

Os resultados do inquérito apontam também que todos os grupos-alvo concordaram que não são bem preparados pela universidade (formação inicial de professores) aos níveis emocional e social/cultural. De um modo geral, os dirigentes escolares e professores indicaram que os programas formais de indução devem incluir todos os aspetos propostos relacionados com a **área emocional**, nomeadamente:

- ▶ a autoconfiança, a conciliação entre a vida profissional e pessoal, lidar com medos e inseguranças derivados do mau comportamento dos alunos e ultrapassar o medo de lidar com as famílias (pais e tutores),
- ▶ lidar com medos e inseguranças de trabalhar com pares e dirigentes escolares.

Para além das práticas e atividades propostas, os professores experientes também acreditam que o programa de indução deve incluir questões relacionadas com o autoconhecimento, a autoestima, a gestão de conflito e técnicas de relaxamento e redução dos níveis de stress, com o objetivo de oferecer apoio psicológico aos professores no início da carreira.



Por último, mas não menos importante, todo o conteúdo da **área social/cultural** foi considerado relevante em todos os países. No entanto, a «interação com os alunos» e a «interação com os pais» destacaram-se como sendo os mais relevantes e duas das maiores preocupações manifestadas pelos professores novos.

A investigação documental e o extenso trabalho de campo permitiram gerar conhecimento e diretrizes importantes para fortalecer a estrutura do programa de indução do projeto LOOP, de acordo com as necessidades dos professores nas escolas.

### [Programa de mentoria]

Como referido acima, os professores e diretores escolares definem a indução como estando diretamente relacionada com a mentoria, uma vez que consideram que, para integrar professores novos na cultura da escola, é fundamental que os professores experientes lhes possam explicar as políticas, os regulamentos e procedimentos da escola, partilhar métodos, materiais e outros recursos, ajudar a resolver problemas no ensino e na aprendizagem, oferecer apoio pessoal e profissional e orientá-los para que possam melhorar.

Apesar da importância de receber apoio de mentoria, é importante refletir no conceito de mentoria no contexto do desenvolvimento profissional dos professores e no que esta prática envolve ao nível da escola. Começando pela identificação das definições de mentoria pelos grupos-alvo de cada país, ao responder aos inquéritos, os três grupos-alvo compreendem a mentoria da mesma forma: **«é mais frequentemente definida como uma relação profissional na qual uma pessoa experiente (mentor) apoia outra pessoa (mentorado) no desenvolvimento de competências e conhecimento específicos, que contribuem para o crescimento profissional e pessoal da pessoa com menos experiência»**. Isto significa que os professores e os diretores escolares consideram a mentoria como uma relação simbiótica na qual professores novos/recém-formados e professores experientes partilhariam, aprenderiam, cresceriam e cooperariam. Esta definição foi a mais selecionada na Alemanha, Grécia, Espanha, Itália, Portugal e Eslovénia. Os professores experientes da Alemanha, Grécia, Espanha, Itália e Eslovénia, também selecionaram esta definição. No entanto, os professores de Portugal selecionaram outra opção que descreve a mentoria como «o emparelhamento deliberado de uma pessoa com mais competências ou experiência com outra pessoa com menos competências ou experiência, acordando previamente como objetivo o aumento e o desenvolvimento de competências específicas da pessoa com menos experiência».

Os três grupos da Croácia compreendem a mentoria como «uma relação entre dois colegas, na qual um colega apoia o desenvolvimento de competências e conhecimento de outro colega, orientando essa pessoa com base nas suas próprias experiências e na compreensão do que são boas práticas», destacando que a definição mais escolhida também pode ser adequada.

Pediu-se aos grupos-alvo que explorassem o que é necessário para estruturar um programa formal de capacitação para mentores (dirigido a professores experientes). A primeira pergunta estava relacionada com o *tempo* a ser dedicado às atividades de mentoria. Entre todos os grupos-alvo de todos os países, foi consensual não considerar a mentoria como uma ocupação a tempo inteiro. Os professores experientes têm de combinar as atividades letivas com a mentoria, mantendo um equilíbrio entre ambos, uma vez que isto lhes permitiria:

- ▶ fazer o que gostam, ou seja, ensinar, mantendo os profissionais motivados e realizados,
- ▶ dar continuidade à experiência de ensino e, conseqüentemente, manterem-se continuamente conscientes da realidade e de práticas inovadoras — um aspeto crítico de ser mentor,



- ▶ atuar como um modelo a seguir para os professores novos/recém-formados (que poderiam, então, receber um maior apoio para preparar as aulas, assistir às aulas do mentor, cooperar na organização de atividades complementares).

Contudo, para combinar outras atividades com o tempo letivo, os professores experientes precisam de incentivos e motivação para se tornarem mentores. Em termos de motivação, em todos os países, os professores experientes mencionaram ser fundamental «a possibilidade de partilhar o meu conhecimento e experiências com professores em início de atividade profissional». Em alguns países outras motivações foram também referidas, tais como:

- ▶ a oportunidade de diversificar a minha carreira docente, deixando as minhas responsabilidades de ensino,
- ▶ a oportunidade de diversificar a minha carreira docente, mas mantendo parcialmente as minhas responsabilidades de ensino,
- ▶ independentemente de outras motivações que possa ter para me tornar mentor, apenas me tornaria mentor se me fosse oferecida uma redução no horário semanal.

Por outras palavras, em vários países destacou-se a ideia de reduzir o tempo dedicado às atividades letivas, permitindo que os professores experientes assumam a função de mentor. Este incentivo para se tornar mentor, combinado com o desejo de diversificar a carreira docente, leva a vários tipos de motivação, sejam eles pessoal, social ou profissional, tais como:

Incentivos para se tornar mentor	
DE	Desenvolvimento da carreira Redução de tempo letivo
EL	Diversificação de responsabilidades Contacto com os colegas Redução de tempo letivo
ES	Reconhecimento oficial: certificado Redução de tempo letivo e rendimento adicional Flexibilidade de horários Oportunidade de partilhar a experiência
HR	Oportunidade de participar na partilha de boas práticas Carga de trabalho reduzida na sala de aula Avaliação adequada do trabalho do mentor Reconhecimento formal do valor dos mentores
IT	Desenvolver uma rede pessoal de professores Diversificar a carreira no ensino
PT	Redução de tempo letivo. Promover a estreita cooperação e sinergias entre futuros mentores e tutores para prepará-los mutuamente para apoiar novos professores Definir legislação relacionada com a distribuição de responsabilidades, identificando o tempo alocado às atividades de mentoria, atividades letivas e não letivas Progressão na carreira Aumento do salário
SI	Redução de outros deveres Pagamento adicional Progressão na carreira

*Tabela 5: Incentivos para se tornar mentor, identificados pelos professores experientes e diretores escolares*

Em alguns países, os grupos-alvo referiram o aumento do salário como um incentivo, mas os representantes do consórcio no domínio das políticas referiram que não é possível garantir o aumento do salário dos professores



como compensação direta. No entanto, algumas alternativas foram sugeridas, tais como a integração da mentoria nas carreiras dos professores (como progressão na carreira), a redução do tempo de ensino dos mentores («dar-lhes» tempo para serem mentores, como parte dos seus deveres), a contabilização da certificação do programa de capacitação para mentores para a progressão na carreira.

Considerando este panorama, perguntou-se aos professores experientes se, durante a sua vida profissional, tiveram a oportunidade de serem mentores de novos colegas e a maioria disse que não. Em Portugal, alguns afirmaram que ofereceram mentoria a professores novos no decorrer dos seus estágios ou período probatório. Neste contexto, parece que o que sabem sobre mentoria advém de conhecimento teórico e da sua boa-vontade e desejo de ajudar os colegas a iniciarem a carreira. Em contraste com esta perspetiva, na Grécia, só recentemente (julho de 2021) é que o governo aprovou uma nova lei que voltou a introduzir a função de mentor no sistema grego. Especificamente, em cada escola, o diretor escolar tem a responsabilidade de alocar a função de mentor a professores experientes para orientarem e apoiarem durante o período de indução os professores recém-contratados, recém-colocados, substitutos e pagos à hora, durante o período de indução e com até cinco anos de experiência.

Tendo em conta estas realidades, a oportunidade de participar num curso de formação para se tornar mentor em programas de indução, é vista por muitos como essencial para ser possível oferecer mentoria a outros.

Apesar das diferenças nas motivações para se tornarem mentores, os professores experientes partilham opiniões semelhantes sobre o que deve ser incluído num curso de formação para mentores, nomeadamente:

- ▶ o mentor numa relação de mentoria: competências, características e experiência,
- ▶ instrumentos para observar aulas e o tipo de *feedback* utilizado pelos mentores,
- ▶ como estabelecer e manter uma relação de mentoria,
- ▶ aceder a estratégias e ferramentas a utilizar para desenvolver relações de mentoria eficazes,
- ▶ exemplos de boas práticas,
- ▶ compreender as necessidades e especificidades de trabalhar com professores em início de atividade profissional.

Os participantes também referiram outros exemplos de conteúdo, tais como:

- ▶ conhecimento aprofundado sobre questões administrativas e burocráticas,
- ▶ inteligência emocional, observação das turmas, trabalho de grupo, consultoria e aspetos legislativos/legais,
- ▶ competências transversais (resolução de problemas e aprendizagem ao longo da vida), procedimentos burocráticos e administrativos na escola e relação de mentoria.

Apesar desta atitude positiva em relação à mentoria, os dirigentes escolares e professores que responderam aos inquéritos concordaram que o perfil do mentor tem de incluir certas características e competências, tais como:

- ▶ o domínio de estratégias e práticas didático-pedagógicas,
- ▶ o conhecimento sobre a disciplina em relação à qual é oferecida mentoria,
- ▶ a experiência profissional nas áreas de ensino e aprendizagem,
- ▶ a vontade de investir o tempo necessário para apoiar os mentorados,
- ▶ interesse efetivo em se tornar mentor e em apoiar os mentorados
- ▶ a capacidade de escutar ativamente e comunicar eficazmente,

- ▶ a capacidade de partilhar experiência e conhecimento especializado,
- ▶ a capacidade de oferecer *feedback* construtivo.

Adicionalmente, em alguns países parceiros também se destacou que os mentores devem possuir competências interpessoais e estar motivados para trabalhar.

Assim, podemos concluir que é necessário um programa de capacitação de mentores para preparar os professores experientes para apoiarem aos colegas novos. No entanto, para garantir que a mentoria é eficaz, os mentores devem equilibrar estas tarefas com o tempo letivo, não dedicando todo o seu tempo à mentoria. Adicionalmente, os professores experientes estão dispostos a aprender mais — na prática, como podem desempenhar esta função, que estratégias podem utilizar e que atividades devem desenvolver para apoiar os colegas enquanto mentores.

Além disso, os diretores escolares de todos os países acreditam que as escolas beneficiariam ou, pelo menos, poderiam beneficiar da organização de programas de mentoria. Anteciparam-se impactos positivos em áreas como «construir/reforçar a visão da escola enquanto organização de aprendizagem», «aumentar a qualidade da educação e da aprendizagem oferecidas pela escola» e «promover conhecimento sobre as atividades que estão a ser realizadas na escola e o impacto das mesmas nos resultados escolares». Para além destes benefícios, quase todos os diretores escolares preveem benefícios adicionais como resultado da organização de programas de indução para professores novos, com base em mentoria.

### [Conclusões]

O sistema educativo deve adotar programas de indução e de mentoria como ferramentas de política, para permitir a tão necessária melhoria da profissão docente, através do aumento dos mecanismos de apoio disponíveis para professores em início de atividade profissional.

O potencial transformador destas mudanças de política irá contribuir para o aumento dos níveis de desempenho dos professores e da sua motivação e, conseqüentemente, do seu bem-estar e do sucesso da escola. Para que a indução esteja acessível no início da atividade docente e seja utilizada, é urgente mudar mentalidades relativamente ao conceito de indução, à forma como os regulamentos a caracterizam e a incorporam legalmente, especialmente quanto às seguintes características:

- ▶ uma verdadeira relação de mentoria entre pares durante um período de indução, e não um processo de avaliação; definição clara dos deveres dos potenciais mentores apenas em relação ao apoio profissional, pedagógico, social e psicológico a prestar aos professores novos, dissociando totalmente a função de mentor da avaliação dos professores,
- ▶ se dirija a diferentes fases da carreira docente, não apenas a professores que tenham tempo livre, mas também a professores em início de atividade profissional ou professores em mobilidade, ainda que tenham um estatuto de contratação temporária,
- ▶ possua um caráter sistemático no conceito, atribuindo-lhe uma função fundamental no processo de desenvolvimento profissional, num prolongamento lógico da formação inicial, como ponto de partida da carreira docente,
- ▶ desvie o foco de uma perspetiva administrativa para uma mais pedagógica, onde haja uma preocupação com a promoção da excelência entre professores, complementada com outras dimensões relevantes, tais como as dimensões emocional ou social/cultural,



- ▶ haja um processo de seleção aberto, transparente e meritocrático, que destaque os critérios relacionados com a experiência de ensino, inteligência emocional, registo profissional inovador e melhores qualificações,
- ▶ se defina claramente o apoio institucional para mentores e professores, bem como para a formação, definindo a função de todos os atores envolvidos,
- ▶ se destaque a função importante dos mentores como colegas com mais experiência, que querem transferir o seu conhecimento especializado, ou seja, coconstruir conhecimento profissional,
- ▶ permita criar legislação sobre incentivos para as pessoas interessadas em desempenhar a função de mentor (incentivos de carreira, alívio de alguns deveres na escola, um pequeno subsídio, redução do tempo letivo, etc.),
- ▶ promova a formação de mentores sobre princípios básicos do ensino formal de adultos, incluindo princípios da educação de adultos, inteligência emocional, aprendizagem reflexiva e transformativa, etc.,
- ▶ estabeleça uma lista regional de mentores acreditados a partir da qual os novos professores podem escolher livremente, desde que esse mentor esteja colocado na mesma escola. No caso de pequenas escolas em áreas rurais remotas ou de não haver mentores acreditados na mesma área de especialização que o mentorado numa escola específica, pode aplicar-se o e-mentoria.

A integração de um programa de indução baseado na mentoria nas escolas é considerado benéfico para estas e para todos os seus profissionais, uma vez que permitirá a todos os professores, novos e experientes, serem os melhores profissionais possível. É por isso que é fundamental desenvolvê-lo, para combater a falta de estratégias e práticas destinadas a guiar e apoiar professores novos/recém-formados na sua integração nas escolas, bem como para melhorar a perceção dos professores novos/recém-formados sobre a sua preparação e capacidade de serem bem-sucedidos na profissão, nomeadamente, em relação aos procedimentos e responsabilidades burocráticos e administrativos, à capacidade de gerir as emoções e comportamentos dos alunos, à capacidade de interagir, pedir apoio e cooperar com outros professores.

Apesar disto, existem alguns constrangimentos e desafios que será necessário ultrapassar para que a implementação e a integração de um programa de indução baseado na mentoria nas escolas possa ser uma realidade (em termos operacionais):

- ▶ preparar a organização do horário escolar de forma a permitir que os programas de indução sejam implementados adequadamente em todas as escolas,
- ▶ facilitar a transição dos professores para a profissão oferecendo-lhes apoio individual e permitindo-lhes lidar melhor com os desafios que podem encontrar nos primeiros anos de ensino e não apenas no início da atividade profissional,
- ▶ incluir uma natureza colaborativa, envolvendo uma rede de professores e especialistas centrada no contexto escolar,
- ▶ garantir que os professores sem profissionalização e que iniciaram uma carreira docente após vários anos de experiência profissional também possam aceder ao programa de indução,
- ▶ a distância geográfica de professores novos/recém-formados, que dificulta a implementação do programa ao nível local e da parte dos professores da mesma escola (âmbito regional),
- ▶ a excessiva carga de trabalho dos professores, particularmente dos professores experientes, pode comprometer a sua disponibilidade e motivação para se tornarem mentores. Igualmente, os professores



novos não podem ter um horário completo, caso contrário, não terão tempo para as atividades de indução,

- ▶ a mobilidade de professores novos/recém-formados e de alguns professores experientes pode comprometer a constituição de uma lista de mentores e a correspondência entre professores novos/recém-formados e experientes.

Os diretores e professores apresentaram algumas sugestões para ultrapassar estes desafios, as quais estão relacionadas com:

- ▶ a criação de condições e incentivos para motivar e mobilizar professores experientes para se tornarem mentores — alocação de tempo especificamente para atividades de mentoria (por lei) com uma redução correspondente do horário letivo, especificação das atividades e responsabilidades dos mentores, estabelecimento de um programa de indução flexível em termos de duração e calendarização,
- ▶ o âmbito geográfico da implementação dos programas — promover o programa de capacitação de mentores ao nível regional, promover o programa de indução em grupos de escolas e definir um conjunto de mentores responsável por grupos de escolas.

Em relação à estruturação do programa de indução, os grupos-alvo consideram que:

- ▶ o programa deve ter uma duração mínima de um ano letivo,
- ▶ a carga de trabalho semanal deve ser flexível; deve haver um número total de horas de mentoria com uma carga semanal ou mensal flexível e progressiva durante o ano letivo, de acordo com as necessidades das pessoas envolvidas,
- ▶ as cinco áreas identificadas pelo consórcio são consideradas relevantes para diretores e professores: didático-pedagógica, científica, burocrática/administrativa, emocional e social/cultural.



## 1. A carreira docente nos países parceiros

Nesta secção, pretende-se apresentar um resumo do panorama sobre a carreira docente em Portugal, Grécia, Espanha, Itália, Croácia, Alemanha e Eslovénia, tendo em consideração a importância do contexto e da situação atual do sistema educativo nos vários países, examinando os seus desafios e as respostas ao nível das políticas.<sup>2</sup> Este resumo, permitirá realizar uma pequena descrição geral do sistema, uma caracterização das estruturas educativas locais/regionais/nacionais e as respetivas responsabilidades, uma caracterização da formação contínua de professores com foco em quaisquer formas de indução e de mentoria como oportunidades de diversificação de carreira, bem como políticas e legislação relativas a programas de indução ou de mentoria, ou quaisquer iniciativas não formais que fomentem a integração e a orientação de professores novos.

### 1.1 Portugal

Em Portugal, o período de indução é, muitas vezes, confundido com o chamado período probatório implementado em 2009/2010. No entanto, não são a mesma coisa, uma vez que têm objetivos diferentes. O programa de indução é um processo de desenvolvimento profissional, sistemático e prolongado, de natureza colaborativa. Refere-se a uma dimensão de desenvolvimento e corresponde ao início da atividade profissional dos professores recém-formados. Em contrapartida, o período probatório destina-se a verificar a capacidade dos professores em se adaptarem ao perfil de desempenho profissional esperado, tem a duração mínima de um ano letivo e é realizado no estabelecimento educativo ou de ensino. O período probatório pode ocorrer durante o primeiro ano de atividade letiva e antes do início da atividade profissional.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente, durante o período probatório, os professores recebem acompanhamento e apoio ao nível didático, pedagógico e científico por professores do 4.º escalão, ou superior, pertencentes ao mesmo grupo de recrutamento, e que tenham recebido uma avaliação igual ou superior a Bom na última avaliação de desempenho. A componente não letiva deste período será alocada, durante o tempo necessário, para participar em sessões de formação, assistir a aulas dadas por outros professores ou realizar trabalhos de grupo, conforme indicado pelos professores supervisores e de apoio.

Se os professores em colocação provisória concluírem o período probatório com uma avaliação de desempenho igual ou superior a Bom, serão colocados permanentemente, caso contrário, poderão ser convidados a repetir o ano ou ser dispensados.

A carreira docente está dividida em 10 escalões e a progressão consiste numa mudança no índice salarial ao longo da carreira. O reconhecimento do direito à progressão na carreira depende da verificação cumulativa de vários requisitos. A progressão para os 2.º, 3.º, 4.º, 6.º, 8.º, 9.º e 10.º escalões ocorre na data em que os professores completam o número de anos exigido em cada escalão, desde que tenham satisfeito os requisitos das avaliações de desempenho, incluindo a observação de aulas (obrigatória para os 2.º e 4.º escalões) e a formação contínua. A progressão para os escalões 5.º e 7.º ocorre na data em que é oferecida uma vaga para progressão.

A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário está atualmente sob a responsabilidade de 61 universidades e institutos politécnicos, públicos e privados, que propõem 201 cursos

---

<sup>2</sup> Se pretender saber mais sobre a carreira docente em cada país, consulte os relatórios nacionais disponíveis no [site do projeto](#)



de formação inicial. Lecionar implica a aquisição de um conjunto de competências e qualificações para os quais é necessária formação superior, enquadra-se no contexto da aprendizagem ao longo da vida, inclui mobilidade e baseia-se em parcerias. As competências essenciais para o ensino são as que permitem trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento, pessoas (alunos, colegas e outros parceiros do ensino) e com a sociedade aos níveis local, regional, nacional, europeu e global (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2010)<sup>3</sup>.

Os mestrados nas especialidades de ensino pré-escolar e ensino básico têm como requisito de admissão especial uma licenciatura em educação básica.

Os ciclos de estudos que têm por objetivo a aquisição da qualificação profissional para o ensino têm como referência:

- ▶ os princípios gerais presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo Português<sup>4</sup>,
- ▶ as orientações curriculares do ensino pré-escolar<sup>5</sup>, bem como o programa curricular<sup>6</sup> e matrizes curriculares do ensino básico e secundário<sup>7</sup>,
- ▶ os programas e objetivos curriculares<sup>8</sup>,
- ▶ as orientações gerais da política educativa.

Os ciclos de estudo que têm por objetivo a aquisição de qualificação profissional para o ensino incluem cinco componentes formativas, garantindo a integração adequada, de acordo com as exigências de desempenho profissional.

- ▶ Área de ensino;
- ▶ Área de educação geral;
- ▶ Ensino específico;
- ▶ Áreas culturais, sociais e éticas;
- ▶ A iniciação à prática letiva, que está organizada de acordo com os seguintes princípios:
  - i. Inclui a observação e a colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada em sala de aula, em jardins de infância e escolas, incluindo o estágio profissional, complementado com um relatório final;
  - ii. Oferece aos professores em formação a experiência de planeamento, ensino e avaliação, de acordo com as funções atribuídas aos professores, dentro e fora da sala de aula;
  - iii. Ocorre em grupos ou turmas de vários níveis e ciclos de educação e ensino, abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudo os prepara; pode ocorrer em mais do que um estabelecimento de educação e ensino que pertença, ou não, ao mesmo grupo de escolas ou entidade, no caso do ensino privado e cooperativo;
  - iv. É concebida numa perspetiva de formação para a cooperação entre o conhecimento e a forma de o transmitir, com vista à aprendizagem;

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (acedido a 25/05/2021).

<sup>4</sup> Decreto-lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, alterado pelas leis n.º 115/97 de 19 de setembro, n.º 49/2005 de 30 de agosto e n.º 85/2009 de 27 de agosto. <sup>5</sup> Disponível em <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar> (acedido a 25/05/2021).

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar> (acedido a 25/05/2021).

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-1392012> (acedido a 25/05/2021).

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.dge.mec.pt/organizacao-gestao-curricular> (acedido em 25/05/2021).

<sup>8</sup> Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf) (acedido a 25/05/2021).



- v. É concebida a partir de uma perspetiva de desenvolvimento profissional dos professores em formação, promovendo uma atitude orientada para uma melhoria permanente da aprendizagem dos alunos.

No final do curso que certifica e profissionaliza os professores com um mestrado, estes estão qualificados para a colocação pública de professores e para que lhes seja atribuído um horário escolar. No entanto, a colocação definitiva num local da zona pedagógica depende da conclusão do período probatório com uma avaliação de desempenho igual ou superior a Bom, assim que iniciarem a carreira, um passo que pode demorar vários anos.

Adicionalmente, a formação contínua é obrigatória para que os professores possam progredir na carreira e satisfaçam os requisitos estabelecidos para avaliação do desempenho, pelo que é obrigatório que, pelo menos, 50% da componente de formação contínua se foque nas dimensões científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação seja acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). A formação contínua tem por objetivo promover o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro da formação ao longo da vida, encontrar respostas pedagógicas coerentes com os desafios da escola e as recomendações europeias. Tal como a formação inicial, os professores têm de passar por percursos de formação que integrem dispositivos, procedimentos e estratégias semelhantes aos que se pretende implementar com os alunos.

O desenvolvimento profissional dos professores em Portugal envolve a formação contínua e a formação especializada. A formação contínua, protegida pela lei portuguesa como um direito e um dever, é apoiada por um conjunto de condições que permite a atualização permanente de conhecimento profissional. Tem por objetivo diferenciar a formação inicial de professores de forma qualitativa, independentemente do tempo de serviço ou posição na carreira, permitindo a expansão da cultura profissional. A formação especializada é definida como formação adicional que qualifica os professores para desempenharem outras funções educativas necessárias para o funcionamento das escolas e o desenvolvimento do sistema educativo.

Apesar de se terem estabelecido condições para promover a atualização do conhecimento profissional, não existem cursos de formação para facilitar a diversificação da carreira docente, por exemplo, desenvolvendo e melhorando as suas competências para serem mentores dos colegas mais novos.

É importante refletir na forma como o quadro nacional pode evoluir para integrar programas de indução e programas de mentoria formais para professores. A maioria dos diretores escolares e dos professores está aberta a vários tipos de práticas e atividades, incluindo um programa formal de indução.

## 1.2 Grécia

Na Grécia, para se qualificar como professor, é necessário o cumprimento dos seguintes requisitos:

- a) Possuir um diploma universitário de primeiro ciclo; e
- b) Possuir um certificado específico de proficiência pedagógica e de ensino (apenas para professores do ensino secundário).

Em relação ao critério b), para que os diplomados sejam colocados como educadores, têm de possuir um certificado de participação num programa de estudos especial com, pelo menos, seis meses de duração (o qual é



oferecido aos diplomados que se qualificam para serem colocados no ensino primário e/ou secundário por uma ou mais faculdades conjuntamente).

O Conselho Supremo para Seleção do Pessoal Civil (ASEP), a pedido do Ministério da Educação, com base nas necessidades educativas registadas, anuncia e conduz, a cada dois anos letivos, um procedimento para preparar uma lista de classificação de professores, pessoal do ensino especial e pessoal de apoio/assistência ao ensino especial, por ordem de prioridade, área e especialização, para que possam ser colocados como professores permanentes ou empregados como professores substitutos em escolas primárias e secundárias.

Em particular, a colocação/contratação dos professores baseia-se exclusivamente em tabelas de classificação, que incluem os nomes das pessoas que possuem as qualificações necessárias. Para a classificação, são tidas em consideração a proficiência pedagógica e de ensino, as qualificações académicas, critérios sociais e a experiência anterior real de ensino. As listas de classificação dos candidatos são válidas até ao final do segundo ano letivo após o final do ano letivo em que foram publicadas no Jornal Oficial. As listas de classificação encontram-se por ordem descendente devido à pontuação cumulativa destes critérios. A modificação de dados no período intercalar não é permitida.

Ao longo da última década, devido à grande crise financeira que atingiu o país, houve um «congelamento» no recrutamento de pessoal docente permanente. Na verdade, apesar das necessidades de ensino terem aumentado nos últimos anos devido à reforma massiva de um grupo mais antigo de professores (estima-se que 4000-6000 professores se tenham reformado em cada ano na última década), o Ministério da Educação não colocou professores permanentes, mas, em vez disso, preencheu as vagas empregando pessoal provisório, professores substitutos ou professores pagos à hora.

Assim, a realidade da Grécia é uma realidade difícil devido à crise financeira e à instabilidade no país, e afeta o recrutamento de pessoal permanente para a carreira docente. Adicionalmente, ao longo dos anos, as necessidades de ensino aumentaram devido à reforma em massa dos professores mais antigos.

Os professores recém-colocados não adquirem um estatuto permanente imediatamente após a colocação. Devem servir durante dois anos como professores probatórios. No final do segundo ano, são avaliados para se tornarem permanentes. O procedimento e os critérios para avaliar a adequação dos professores recém-colocados são determinados por decisão ministerial, de acordo com a qual a direção escolar prepara um relatório sobre o desempenho de funções dos professores durante os dois anos do período probatório e envia-o para o Conselho de Serviço Regional relevante. Após a proposta do Conselho, os novos professores adquirem o estatuto de professor permanente com uma lei promulgada pelo Diretor da Direção do Ensino Primário ou Secundário. Na prática, este procedimento é uma mera formalidade, uma vez que nunca levou à perda do estatuto de um professor permanente até agora.

A Grécia tem uma estrutura de carreira simples, onde os professores não podem avançar para níveis superiores para além do nível de diretor escolar, de conselheiro educativo (que correspondem apenas a poucas centenas de postos) ou de diretor regional/local (que corresponde a cerca de cem postos no total).

Na Grécia, o Ministro da Educação é a autoridade mais elevada para os professores. Adicionalmente, o sistema educativo grego continua a ser um dos sistemas mais centralizados dos países da OCDE. Ao nível local, a política educativa é implementada e especificada pela Direção do Ensino Primário e Secundário, sendo da competência da Direção Geral de Educação.

A única iniciativa para introduzir a mentoria na legislação grega foi realizada recentemente em 2010. Esta legislação previu que os professores que se tornassem mentores deveriam ser selecionados pelo conselheiro



educativo em cooperação com o diretor escolar, e que deveriam preferencialmente servir na mesma unidade escolar que os professores recém-colocados, mas o e-mentoring apenas poderia ser aplicado no caso de novos professores que servissem em escolas rurais remotas. Os professores selecionados receberiam formação num curso organizado centralmente. Infelizmente, a realidade é que, nos artigos relevantes da lei, não é atribuída aos mentores qualquer função de avaliação. Em julho de 2021, o governo aprovou uma nova lei para voltar a introduzir a função de mentor no sistema grego para ajudar os professores com a integração e com o ambiente escolar.

Na Grécia, existe um programa de indução nacional que se inicia no início do ano letivo e que se foca em cursos de formação de indução especializados dirigidos aos professores recém-colocados ao nível regional ou, até mesmo, local. Para serem mais relevantes, os cursos de indução regionais ou locais deveriam ser estruturados com base num exercício de avaliação de necessidades prévio junto dos novos professores interessados.

De acordo com o relatório, alguns estudos mostram que, em geral, não parece haver qualquer procedimento estruturado para a indução de novos professores. Assim, quando os novos professores integram a escola, deparam-se com alguns obstáculos e desafios e, como ajuda, os únicos recursos disponíveis são conselhos informais que recebem de colegas mais experientes e de confiança e de fontes externas. Os conselhos informais ajudam os professores a desenvolverem um bom ambiente social no contexto escolar.

**«Deve notar-se que, mesmo quando este programa de indução era oferecido, não produzia os resultados esperados uma vez que não conseguiu gerar mudanças conceituais ou mudanças nas práticas reais aplicadas em sala de aula pelos professores.» (Kourkouli, 2015)**

## 1.3 Espanha

Os tópicos da educação de professores, competências profissionais dos professores, organização do sistema de formação inicial de professores e progressão de professores em Espanha tem recebido cada vez mais atenção nos últimos 10 anos. A gestão da educação no sistema espanhol é uma área bastante contestada, com diferenças notáveis em algumas políticas, enquanto noutras áreas de política, as diferenças ao nível da formulação de políticas entre regiões são muito limitadas. Como resultado, as políticas de formação inicial de professores em pouco ou nada diferem entre as várias regiões espanholas.

Embora alguns relatórios internacionais assumam erradamente que o sistema espanhol de formação inicial de professores inclui um programa formal de indução de um ano, este «período probatório» é um processo burocrático de acreditação, necessário para obter uma nova posição numa escola pública. Neste processo, os professores recém-qualificados estão maioritariamente sozinhos, com atividades de apoio isoladas. Adicionalmente, ilustra a solidão que caracteriza esta entrada no ensino em Espanha, a qual está marcadamente presente durante toda a carreira docente.

Atualmente, um em quatro professores nas escolas espanholas possui um contrato temporário, a taxa mais elevada desde 2009. Esta questão tem sido ignorada nas políticas do ensino e ajuda a explicar porquê que os programas de indução têm sido maioritariamente irrelevantes no panorama do ensino espanhol.

O sistema espanhol é caracterizado por uma curva achatada nas carreiras profissionais dos professores e por um sistema de preparação inicial segmentado. Enquanto os educadores de infância e os professores do ensino primário (ISCED 2 e 1) seguem um bacharelato de quatro anos focado na pedagogia e no ensino, no qual os candidatos são expostos simultaneamente à teoria e à prática, os professores do ensino secundário (ISCED 2, 3 e



4) seguem um modelo construtivo: primeiro, um bacharelato de quatro anos numa área de conhecimento específica e, depois, um mestrado de um ano em ensino e pedagogia.

A Espanha tem uma das maiores percentagens de professores que não recebe qualquer forma de apoio (75%; a média da OCDE é de 62%), enquanto apenas 15% dos professores indica ter participado num programa formal de indução a quando da sua primeira colocação. Do mesmo modo, a proporção de diretores escolares que indica oferecer programas formais de indução aos recém-colocados é semelhante à das escolas primárias e secundárias, com apenas uma em cada três escolas a estar envolvida em tais iniciativas.

Embora os programas formais de indução e mentoria existentes em Espanha sejam de certo modo desencorajadores, existem recursos de apoio não formais e iniciativas locais dispersas que podem ser reconhecidas efetivamente como abordagens de indução e mentoria. Esta revisão identificou três tendências diferentes que podem ser consideradas como as primeiras tentativas de estruturar um sistema de apoio mais abrangente, coerente e personalizado dirigido aos novos professores. Primeiro, os prestadores de formação inicial de professores criam mais oportunidades baseadas na prática; depois, foca-se o avanço dos modelos de residência; e por fim, as escolas criam culturas de prática ancoradas na colegialidade dos professores.

## 1.4 Itália

Em Itália, as etapas da carreira docente dependem da disciplina a ensinar e do tipo de escola na qual leciona. Na verdade, para lecionar nos jardins de infância e nas escolas primárias, é obrigatório obter um mestrado em ciências da educação básica, um curso de estudos de cinco anos, onde os estágios se iniciam a partir do segundo ano do curso. Por outro lado, para lecionar em escolas do terceiro ciclo e em escolas secundárias é necessário obter um mestrado correspondente a pelo menos 24 ECTS<sup>9</sup> numa área de ensino específica para aceder a um determinado concurso.

Em relação aos programas formais e não formais de indução, todos os professores experientes italianos entrevistados beneficiaram de um programa formal de indução, descrevendo-o como um «percurso de formação» e «abrangente». Por outro lado, os professores dos grupos-alvo complementares (professores novos) nunca realizaram um programa formal ou informal de indução. A causa desta clara diferenciação é a alteração do enquadramento legal italiano. Adicionalmente, os professores novos sofreram um grande choque quando aceitaram uma função do sistema educativo, o que confirma a necessidade fundamental de programas de indução que levem os professores novos ao sucesso.

Cada escola italiana determina os seus programas de contínua, desenvolvendo redes com outras escolas na mesma área. As atividades têm de estar em linha com o plano educativo trianual oferecido pela escola, com o relatório de autoavaliação e com os objetivos de melhoria da escola, conforme destacado pelo Ministério da Educação no plano de formação nacional, publicado a cada três anos. As prioridades dos tópicos de cada formação de professores são definidas pelo Ministério da Educação, abrangendo áreas relacionadas com a melhoria de conhecimento de línguas estrangeiras, competências digitais, sensibilização para a inclusão, deficiências e globalização. Adicionalmente, os professores têm o direito de ter cinco dias de dispensa de serviço durante o ano letivo para participar em iniciativas de formação.

---

<sup>9</sup> Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos



Em relação às oportunidades de formação contínua de professores, a Itália estabelece o princípio da formação no local de trabalho para professores permanentes como uma ação «obrigatória, permanente e estrutural». No entanto, ainda existem desacordos por resolver com os parceiros sociais em relação à colocação e à natureza obrigatória das horas dedicadas à formação dentro do enquadramento das horas estabelecidas para a função de professor.

Como parte das atividades relacionadas com o curso de formação para professores recém-contratados, lançaram-se uma série de ações para apoiar o processo de formação, envolvendo professores recém-contratados e os respetivos professores tutores. O Ministério da Educação definiu a duração geral do curso para 50 horas, que inclui:

- ▶ atividades/*workshops* de formação presenciais,
- ▶ a observação em sala de aula, professor-tutor e vice-versa (a ser estruturado com a utilização de ferramentas operacionais específicas),
- ▶ a reelaboração profissional que permite a utilização de ferramentas de «avaliação de competências», do «portefólio profissional» e do «pacto para o desenvolvimento de formação».

Alguns cursos de formação específicos, dirigidos aos professores tutores, têm sido implementados em colaboração com as universidades locais, as quais foram identificadas na sequência de uma manifestação de interesse.

Um aspeto relevante é a função e a utilização de plataformas digitais para atividades de mentoria e tutoria. Na verdade, para facilitar e interligar professores novos aspirantes e tutores, configurou-se a plataforma *online* INDIRE para permitir esta rede. Os aspetos digitais da formação de professores em todas as fases da carreira são fundamentais para os planos estratégicos do Ministério da Educação italiano. Adicionalmente, a plataforma digital inclui a secção «Conjunto de ferramentas» que contém materiais, ferramentas e referências valiosas para professores e tutores. Disponibilizaram-se experiências regionais dos modelos dos tutores sobre o pacto de formação, modelos de observação presencial e remota, grelhas de observação e formatos de relatórios finais. Adicionalmente, esta secção é constantemente enriquecida ao longo do ano com novos conteúdos e materiais.

De acordo com o relatório italiano, os professores estão sensibilizados para a inevitabilidade da mentoria e quanto aos benefícios que um programa de indução pode oferecer nos primeiros anos da carreira docente.

## 1.5 Croácia

O sistema educativo na Croácia é visto como um todo coerente, no qual todos os participantes e instituições — jardins de infância, escolas primárias, liceus, escolas profissionais e de artes e residências — possuem um nível elevado de autonomia e recebem apoio adequado, mas também assumem uma grande responsabilidade sobre a qualidade e os resultados do seu trabalho. O conceito de autonomia dos professores é de grande importância, uma vez que o sistema croata pretende reduzir a uniformização do trabalho dos professores para atingir um nível ideal de autonomia, ou seja, dar mais poder aos educadores e instituições para tomarem decisões sobre o programa curricular, mas também sobre a organização do ensino, aprendizagem e trabalho da escola como um todo.

Na Croácia, os professores do ensino pré-escolar, primário e secundário recebem formação superior (incluindo o requisito de 60 ECTS em educação pedagógica) e de acordo com o nível educativo, ou seja, a idade das crianças



com quem trabalham. Todos os futuros professores têm de participar em programas de estudo que levam ao ensino pedagógico superior e à qualificação dos professores. Quando diplomados, os professores são obrigados a realizar um estágio de um ano sob supervisão de um mentor e, se passarem no exame de licenciamento, tornam-se professores qualificados. Para o nosso contexto, é importante destacar este direito e obrigação formal de cada professor receber mentoria durante um ano para ser introduzido na profissão.

Adicionalmente, todos os professores têm o direito e a obrigação de participarem em iniciativas de formação, as quais são garantidas pelo Estado e implementadas pelas várias agências de educação e outros organismos de desenvolvimento contínuo da formação de professores. Assim, o desenvolvimento profissional contínuo é obrigatório para todos os professores na Croácia (incluindo diretores escolares e respetivos representantes) em todos os níveis de ensino, e o objetivo de base do desenvolvimento profissional contínuo organizado é utilizar e aumentar o potencial dos profissionais do ensino para melhorar o processo educativo e os resultados dos alunos em linha com os valores, objetivos educativos e princípios do quadro nacional do programa curricular. Para atingir este objetivo, as competências fundamentais dos professores do ensino pré-escolar, primário e secundário, dos especialistas e dos diretores têm de ser fortalecido nas áreas seguintes:

- ▶ Políticas educativas;
- ▶ Conhecimento específico das disciplinas;
- ▶ Pedagogia, didática e metodologia;
- ▶ Psicologia;
- ▶ Organização;
- ▶ Comunicação e reflexão;
- ▶ Educação inclusiva.

Em relação às práticas não formais, é necessário compreender a importância da Agência para a Educação, Formação de Professores enquanto principal organismo responsável pelo desenvolvimento profissional dos educadores de todos os níveis do ensino geral. Os professores precisam de implementar algumas atividades para progredirem na carreira, tais como, partilhar exemplos de boas práticas na aplicação de métodos de ensino inovadores, aprendizagem conjunta e atividades de ensino ou, por exemplo, liderar uma associação profissional. De acordo com o relatório dos parceiros croatas, todas estas atividades são avaliadas através de um sistema de pontos.

Na Croácia, existem dois níveis formais com base nos quais se implementam os programas de mentoria/indução. O primeiro ocorre durante a formação inicial de professores (nas universidades), enquanto a segunda prática de mentoria (que deve ser compreendida mais como um programa de indução) inicia-se no segundo ano de prática letiva nas escolas. Os alunos com formação em ensino recebem dois tipos de mentoria durante os estudos:

- ▶ o primeiro compreende mentoria na instituição de ensino superior que frequentaram, oferecida pelos professores especializados em metodologia e didática de ensino. Estes professores universitários ensinam aos alunos as metodologias e competências básicas sobre como educar,
- ▶ em segundo lugar, um dos pré-requisitos de adquirir um diploma de ensino é a prática formal, uma vez que os alunos são obrigados a ir para escolas primárias e secundárias, onde adquirem experiência e formação e onde lhes é atribuído um professor experiente da escola como mentor. Os professores do ensino primário ensinam a língua croata, matemática, uma disciplina chamada «natureza e sociedade», educação física e educação artística. Para cada disciplina, os futuros professores do ensino primário têm um mentor na universidade e outro mentor na escola. Do mesmo modo, para os níveis superiores e para que os alunos de ensino se tornem professores do ensino secundário, também lhes são atribuídos



mentores para o ensino das suas disciplinas na instituição de ensino superior que frequentaram, bem como na escola onde realizarão uma experiência prática relativa às respetivas disciplinas (por exemplo, física, matemática, química, filosofia).

A segunda prática de mentoria, que pode ser compreendida como um programa formal de indução (cujo enquadramento é definido legislativamente pelo Ministério da Ciência e Educação), é iniciada no primeiro ano de prática letiva nas escolas. Os professores do ensino primário e os mestres na área da educação têm de passar pelo mesmo processo inicial para começar a trabalhar nas escolas. No primeiro ano de trabalho numa escola, os professores em formação recebem um mentor/para os ajudar com o trabalho nas escolas, mas também para os preparar para o exame profissional do Estado, que têm de realizar após um ano para poderem receber as licenças de ensino. Os mentores, normalmente, trabalham na mesma escola que os professores em formação e têm de satisfazer um conjunto de critérios baseado na «Legislação nacional sobre o progresso dos professores, outros profissionais e diretores nas escolas primárias e secundárias e nas residências de estudantes» para poderem receber o título. Para se tornarem mentores, os professores têm de satisfazer um conjunto de critérios. Embora a maioria das regras seja formal e difícil de atingir, as atividades mais comuns consideradas para o avanço dos professores são:

- ▶ Organização e/ou implementação dos concursos;
- ▶ Mentoria de alunos, estudantes e formandos;
- ▶ Palestras, *workshops* e educação;
- ▶ Artigos profissionais, materiais de ensino e conteúdo educativo;
- ▶ Tarefas de ensino;
- ▶ Eventos de formação conjunta a curto prazo destinados ao pessoal;
- ▶ Participação na educação ao nível do estado;
- ▶ Participação na educação ao nível internacional;
- ▶ Trabalho em conselhos profissionais, associações, etc.;
- ▶ Contribuição para a profissão através do trabalho em associações profissionais;
- ▶ Projetos de melhoria do sistema educativo.

## 1.6 Alemanha

A formação de professores na Alemanha inclui várias fases de formação para todos os postos de ensino: estudos, serviço preparatório, formação contínua para professores no serviço escolar. A Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais Europeus (KMK) definiu os pontos principais para o reconhecimento mútuo das qualificações nos cursos de formação de professores. Os candidatos que tenham concluído a formação de professores respeitando os requisitos do KMK recebem, independentemente do estado federal no qual obtiveram o diploma, acesso igual ao serviço preparatório para o tipo de profissão de ensino correspondente ao seu diploma. No entanto, devido aos diferentes tipos de escolas e cursos de formação para professores nos Estados federados, pode ser vantajoso se os estudos e o serviço preparatório forem concluídos no Estado federado onde se encontra o serviço escolar no qual se procura uma posição. Isto deve ser considerado ao escolher uma universidade.

Segundo quase todas as previsões de necessidades de professores para os próximos anos, existe uma grande necessidade de professores em muitos dos Estados Federais. No entanto, apesar destas previsões, não existem garantias de que os atuais diplomados do ensino secundário, que se irão candidatar a um emprego entre 5 a 8



anos, encontrem um emprego. Isto deve-se principalmente ao facto de que a necessidade de professores depende de cada Estado federado, do tipo de escola e da combinação de disciplinas.

A formação de professores em todos os tipos de escolas é regulada ao nível dos Estados Federais. A responsabilidade sobre a formação de professores assenta nos Ministérios da Educação e Assuntos Culturais e da Ciência dos Estados federados, os quais regulam a formação através de regulamentos aplicáveis ao estudo ou à formação, regulamentos sobre exames ou disposições estatutárias correspondentes. O primeiro e o segundo exames estatais são realizados pelas autoridades em cada Estado Federal ou pelas administrações dos Estados Federais.

A formação de professores está dividida em duas fases, um curso do ensino superior, incluindo períodos de formação prática e de formação prática em contexto escolar. Os cursos de formação de professores são oferecidos nas universidades, na Technische Hochschulen/Technische Universitäten, na Pädagogische Hochschulen (universidades de ensino) e nas universidades de arte e música. A formação prática de professores na forma de *Vorbereitungsdienst* (serviço preparatório) ocorre nos institutos de formação de professores (*Studienseminare*) ou nas instituições e escolas de formação semelhantes. A percentagem de formação prática em contexto de escola, nos cursos do ensino superior, aumentou substancialmente nos últimos anos. Em todas as instituições dos Estados federados (por exemplo, centros de formação de professores), estabeleceram-se cursos de estudo nas universidades para coordenar a formação de professores entre as faculdades e garantir uma relação adequada com a prática de ensino.

Adicionalmente, a organização do período de indução para professores recém-qualificados foi um tópico central da Comissão Conjunta para a Formação de Professores da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais Europeus. De acordo com as recomendações que o grupo de peritos ofereceu em 1999, as disposições para a colocação de pessoal jovem no ensino visam promover o desenvolvimento gradual das competências profissionais. Adicionalmente, será estabelecido um sistema de apoio para o período de indução para professores recém-qualificados, que incluirá medidas relativas à formação em contínua, ajustadas particularmente às necessidades de professores recém-qualificados. Na maioria dos Estados Federais, estão a ser desenvolvidos ou postos em prática conceitos para a organização do período de indução. Especialmente no caso de questões didáticas e metodológicas os professores recém-qualificados têm a opção de pedir aconselhamento ao pessoal de formação dos institutos de formação de professores ou das instituições de formação contínua de professores.

Atualmente, no ensino primário e secundário, as autoridades supervisoras das escolas exercem a *Fachaufsicht* (supervisão académica), a *Rechtsaufsicht* (supervisão legal) e a *Dienstaufsicht* (supervisão do pessoal) no sistema escolar. São oferecidos apoio educativo especial e avaliações académicas nos projetos-piloto escolares realizados pelas autoridades supervisoras das escolas e pelos institutos de desenvolvimento escolar (*Landesinstitute für Schulentwicklung*) dos Estados federados. A investigação de acompanhamento examina a eficácia das medidas de reforma e o enquadramento que deve ser criado para serem implementadas com sucesso.

A introdução de novos programas curriculares é, frequentemente, precedida de uma fase de teste. Em alguns Estados federados, por exemplo, realizam-se inquéritos junto dos professores para compreender se as novas diretrizes são adequadas ou requerem correções. Ao fornecer aconselhamento e assistência, ao recomendar alterações nas escolas e ao reportar informações junto de autoridades de ensino hierarquicamente superiores, as autoridades supervisoras e os institutos de desenvolvimento das escolas contribuem para a avaliação e para o desenvolvimento adicional do sistema escolar. Em quase todos os Estados federados, as escolas são avaliadas por agências de qualidade externa ou de avaliação e por procedimentos de inspeção.



## 1.7 Eslovénia

Na Eslovénia, a formação inicial de professores é assegurada nas universidades e num único instituto de ensino superior. Os programas de estudo que oferecem qualificações de formação de professores podem ser concorrentes (programas de estudo de uma ou duas disciplinas de ensino que levam ao título profissional de professor de uma ou duas disciplinas — programas de estudo de segundo ciclo que levam ao título profissional de professor magistrado ou professor; ou um programa de estudo que inclua o conteúdo profissional relevante) ou consecutivos (programas de estudo nos quais se transmite o conhecimento necessário sobre a disciplina ou a área de ensino, mas que não oferecem os cursos profissionais necessário para adquirir as competências de ensino necessárias). Para obter conhecimento relevante, é necessário concluir um programa de pós-graduação de formação de professores (programa de estudo complementar) equivalendo no mínimo a 60 ECTS.

Assim, todos os profissionais do ensino recebem a formação inicial em instituições de ensino superior. Existem, no entanto, muitos cursos pedagógicos que são oferecidos por outras faculdades nas respetivas áreas profissionais. Ao combinar os programas anteriores ao processo de Bolonha e os programas atualmente a ser implementados, existem 170 cursos que podem capacitar um estudante a receber um diploma pedagógico (para todos os níveis de ensino).

Para que os professores sejam considerados qualificados, para além da formação inicial formal de professores, têm de passar um exame profissional. Para poderem realizar este exame, os professores têm de possuir, além de um diploma formal adequado, um determinado número de horas de experiência profissional suficientes e a aprovação do respetivo mentor e do diretor da escola como resultado das aulas lecionadas.

Os professores na Eslovénia entram na profissão pedagógica de duas formas: através de programas de indução ou candidatando-se a posições de emprego de recrutamento aberto que são publicadas pelas escolas. O sistema de indução não é obrigatório e as escolas podem, se tiverem vagas, contratar professores em início de atividade profissional (que tenham concluído uma formação inicial de professores adequada), que ainda tenham de realizar o exame profissional do Estado para serem totalmente qualificados. As escolas têm de contratar professores que já possuam a certificação profissional e só podem contratar candidatos que ainda não a possuam se não existirem professores qualificados candidatos.

De acordo com o relatório esloveno, existem dois programas de indução formalmente implementados pelo Ministério da Educação, Ciências e Desporto. Ao abrigo desses programas, os professores novos/recém-formados entram na profissão, inicialmente, ao realizarem formação prática sob mentoria de um professor experiente, assumindo, gradualmente, cada vez mais responsabilidade. No decorrer do programa de indução, familiarizam-se com os conteúdos para poderem trabalhar de forma independente e preparar-se para o exame dos profissionais do ensino. O programa de indução é preparado pelo mentor, que tem de cumprir um conjunto de requisitos que garantam a sua experiência, em cooperação com os professores em início de atividade profissional. Os mentores são nomeados pelo diretor da escola.

O programa de indução inclui a familiarização com os processos de ensino específicos a cada disciplina no jardim de infância ou na escola, bem como com os vários métodos e formas de ensino. Os professores em início de atividade profissional aprofundam o seu conhecimento e melhoram as suas competências didáticas específicas de cada disciplina. Aprendem a estruturar planos de aula, a preparar aulas e a lecioná-las enquanto observam as aulas dos mentores e de outros professores. Cooperam na gestão das turmas e na liderança da escola, organizando reuniões de pais e oferecendo apoio. Adicionalmente, adquirem conhecimento e capacidades fora do seu jardim



de infância ou da sua escola, particularmente em áreas que são importantes para o exame dos profissionais do ensino. Os diretores escolares nomeiam um mentor, que os acompanhará durante 10 meses.

Quando os professores iniciam o exercício da profissão, o trabalho inicial continua a basear-se na interação com mentores e diretores escolares. De acordo com o relatório, esta interação é importante para o início da atividade profissional. Em relação às práticas informais nos programas de indução na Eslovénia, o relatório mostra que 48% dos professores indica não ter participado em práticas formais e informais nas escolas. Na OCDE, este número é 58%. Outra informação que podemos observar é que apenas 5% dos professores na Eslovénia possui um mentor no período de indução da profissão.

Em relação aos programas de indução, os professores têm especial interesse em adquirir experiência, desenvolver capacidades e receber aconselhamento sobre a integração no seu trabalho regular, acompanhamento dos alunos com maiores necessidades, bem como dos mais talentosos, e desenvolvendo materiais interessantes e apelativos para todos. Os professores não têm um programa formal de mentoria. Os professores têm a liberdade de participar em programas de desenvolvimento profissional contínuo.

**NOTA:** Nos últimos anos, o Instituto Nacional da Educação tem estado a desenvolver um programa para novos professores e para mentores, o qual foi trazido à atenção da parceria do projeto no período concluído com este relatório nacional. O Ministério tomou as medidas adequadas para incluir ainda mais esta instituição pública no consórcio nacional do projeto. É necessário destacar que o Ministério, sendo a autoridade pública com poder para promover legislação e regulamentos, tem sérias intenções de reformar o sistema para garantir um determinado nível de indução real (não apenas o número de horas/duração) seja um requisito para realizar o exame profissional e para incluir a mentoria como uma das condições para progredir na carreira docente.

Isto significa que, no contexto esloveno, este projeto terá de trabalhar juntamente com a reforma dos regulamentos relativos ao percurso de progressão de carreira formal dos professores (em curso) e coordenar parcialmente, com as universidades que oferecem formação inicial e com o Instituto Nacional da Educação, os aspetos relacionados com as estruturas existentes na Eslovénia. Este é um fator que limita a liberdade que teremos no consórcio ao nível nacional e um benefício potencial que nos pode ajudar a atingir um maior potencial e um maior impacto sistémico.



## 2. As necessidades e motivações dos professores para a carreira

Com o foco nas necessidades e motivações dos professores para as suas carreiras, nomeadamente a sua perceção, satisfação e motivação, esta secção apresenta uma análise aprofundada aos resultados dos 776 inquéritos recolhidos pela parceria do projeto LOOP, das 56 entrevistas e dos seis *focus groups* realizados para sensibilizar para as políticas, práticas e necessidades relacionadas com a preparação e a promoção de programas de indução baseados em práticas de mentoria. Como referido anteriormente, os questionários foram distribuídos a professores novos/recém-formados, a professores experientes e diretores escolares.

Embora a situação do ensino na Europa seja semelhante, com os professores a sentirem uma grande instabilidade profissional, as audiências a serem cada vez mais desafiantes, onde existe uma falta de recursos e de reconhecimento, bem como um sentimento de fadiga gerada pela média de idades quanto à **perceção, satisfação e motivação relativa à carreira docente de um modo geral**, a maioria dos professores experientes sente-se capaz, motivada e empenhada em relação ao seu trabalho, bem como integrada e apoiada pelos pares na tomada de decisões difíceis no seu trabalho diário. Olhando para o futuro, a maioria sente-se feliz com a sua escolha de carreira. No entanto, gostaria de ter tido a oportunidade de diversificar as opções na carreira docente, abraçando outras funções para além da função de ensinar, como por exemplo, ter a oportunidade de se tornar mentor de outros professores em início de atividade profissional.

Em relação aos professores novos/recém-formados, a maioria sente-se capaz e empenhada com o seu trabalho, uma vez que têm vontade de aprender mais e de pôr em prática o que aprenderam durante formação inicial. No entanto, quanto à motivação, a maioria dos professores sente-se motivada em relação ao seu trabalho, mas nem todos se sentem assim. As razões para tal relacionam-se com a progressão na carreira e com a falta de apoio que os professores sentem nas atividades diárias.

Ao analisar as respostas dos professores novos/recém-formados e dos professores experientes, é possível concluir que, em relação às opiniões dos professores sobre o investimento nas suas carreiras, estes sentem-se capazes, motivados e empenhados para com o seu trabalho, apesar de que gostariam de assumir funções e responsabilidades adicionais ao longo da carreira docente (tal como ser mentor de professores em início de atividade profissional, partilhar o seu conhecimento especializado), ficariam felizes por continuar a ser professores uma vez que sentem confiança na sua capacidade de usar estratégias educativas diferenciadas em sala de aula.

### Necessidades, desafios e constrangimentos

Através dos inquéritos, entrevistas e *focus groups*, os professores novos/recém-formados tiveram a oportunidade de expressar as necessidades e desafios que sentem em relação à prática letiva, bem-estar e políticas e procedimentos formais exigidos em contexto escolar. Apesar das diferenças entre os procedimentos habituais que os professores têm de conhecer e seguir em cada país, bem como quanto aos formatos, conteúdos e abordagens dos cursos de formação inicial de professores, existe um consenso sobre os desafios que enfrentam: a grande maioria pede mais apoio em relação a questões burocráticas e administrativas nas escolas. Esta questão relaciona-se diretamente com as suas necessidades, as quais, em quase todos os países, revelaram-se e agruparam-se nas seguintes categorias:



- ▶ incentivos financeiros,
- ▶ boas condições de trabalho que levariam os professores a abandonarem as rotinas estabelecidas,
- ▶ um processo de seleção adequado,
- ▶ competências práticas,
- ▶ conhecimento e competências para lidar com o stress e com o desgaste emocional.

Por outro lado, os professores experientes e os diretores escolares tiveram a oportunidade de destacar os principais constrangimentos que as escolas e os profissionais têm de enfrentar ao prestar apoio a novos professores novos. De acordo com os participantes de todos os países, há um constrangimento comum a todos: a falta de tempo dos professores devido a uma grande carga de trabalho. É difícil gerir todas as tarefas que têm com os seus alunos, os seus pares, os pais, a administração da escola e as autoridades públicas. Apesar disto, vários professores mostraram interesse em se tornarem mentores de colegas mais jovens e em apoiá-los pedagogicamente no início da carreira. No entanto, para o fazerem, é necessário eliminar alguns constrangimentos. Em maior detalhe, a Tabela 6 mostra as principais necessidades e desafios sentidos pelos professores novos em cada país, bem como os constrangimentos identificados pelos professores experientes e os diretores escolares.

Necessidades e desafios sentidos pelos professores novos		Constrangimentos ao apoiar professores novos
DE	Os novos professores novos alemães precisam de apoio relativamente à gestão das turmas, aos métodos de ensino e à forma de partilhar com outras pessoas, experiências e conhecimento sobre áreas específicas.	A falta de tempo é o maior problema.
EL	As principais necessidades e desafios relacionam-se com as questões burocráticas/administrativas mas também com a diversidade e a inclusão.	Tempo — Os programas não são iniciados ao nível das escolas e as comunidades não são estimuladas.
ES	Os principais desafios sentidos pelos professores novos são a grande carga de trabalho e a falta de conhecimento e experiência para gerir aulas, especialmente em relação à diversidade dos alunos. Também se refere a falta de conhecimento sobre como gerir e lidar com o <i>stress</i> para evitar a exaustão emocional. É igualmente importante destacar a necessidade de cursos de formação e seminários, de reduzir as horas letivas e a necessidade de promover o coensino com professores/mentores experientes.	Tempo — Para planear um programa eficaz, estruturar o programa de formação e definir os vários agentes envolvidos (mentores, diretores e inspetores).
HR	Os professores croatas sentem que a formação inicial de professores é inadequada e referem uma incapacidade de acompanhar o ambiente em rápida mudança, o que requer formação contínua. Os professores novos não têm competências suficientes para lidar com os alunos e saber como os avaliar. Também precisam de saber como lidar com alunos com necessidades especiais.	A incapacidade das escolas em oferecer apoio adequado.
IT	Os professores italianos têm falta de competências digitais e conhecimento sobre procedimentos burocráticos e administrativos. Existe também a	Apoiar metodologias eficazes e funcionais para partilhar conhecimento. Obter ajuda nas questões burocráticas e administrativas.



	necessidade de aprender mais sobre as dinâmicas e a gestão psicológica das turmas.	
<b>PT</b>	Em Portugal, as necessidades mais flagrantes relacionam-se com as questões burocráticas e com como lidar com alunos com deficiências/necessidades especiais. Também precisam de saber como gerir eficazmente os problemas emocionais revelados pelos alunos em vários momentos no contexto escolar.	Os professores novos e os professores experientes vêm de escolas diferentes. Os novos professores novos, que estão temporariamente nas escolas, sentem pouco apoio dos dirigentes escolares. Pouco tempo é reservado para a mentoria. Falta de estabilidade na profissão e carreira (devido à mobilidade contínua de professores novos todos os anos de escola para escola). Um grande número de alunos por turma e tarefas frequentes em turmas desafiantes. Constantes atualizações legais e de horários geram instabilidade entre os profissionais nas escolas.
<b>SI</b>	Os professores eslovenos sentem a necessidade de se familiarizarem com questões básicas de psicologia e didática. Também gostariam de ser recebidos num ambiente mais aberto, bem como ter por perto alguém que esteja disponível para os ajudar. Adicionalmente, precisam de adquirir mais experiência prática.	Os mentores deveriam receber alguma formação em mentoria/orientação/psicologia. Precisam de ser aliviados de algumas outras obrigações. A função dos mentores deve receber algum reconhecimento formal.

Tabela 6 — Necessidades, desafios e constrangimentos

De um modo geral, os professores novos/recém-formados consideram que a formação inicial de professores é inadequada e sugerem que existe alguma incapacidade em acompanhar o ambiente em rápida mudança, o que requer formação contínua e demonstra uma falta de competências práticas para o trabalho do dia-a-dia, especialmente ao nível dos procedimentos burocráticos da escola e da gestão das turmas. Também se mostraram preocupados com a sua autoconfiança para lidar com os problemas emocionais dos alunos, como lidar com os alunos problemáticos e com alunos com necessidades especiais e a forma de como falar assertivamente com os pais e famílias. Não se trata apenas de conhecer melhor a cultura escolar, mas de desenvolver competências para o fazer na prática; este é o maior constrangimento para os professores em início de atividade profissional.

A investigação documental e o trabalho de campo desenvolvidos pela parceria do projeto LOOP destacam estas necessidades e desafios sentidos pelos professores no início de atividade profissional, bem como os principais constrangimentos sentidos pelos diretores escolares e professores experientes aos lhes prestar apoio através da estruturação de um programa de indução para professores novos, baseado em mentoria oferecida por colegas experientes, que querem partilhar o conhecimento, técnicas, métodos pedagógicos e estratégias que adquiriram ao ensinar alunos ao longo dos anos.



### 3. Programa de indução de professores

A análise das necessidades e desafios dos professores novos e os constrangimentos que as escolas têm em apoiá-los mostra que é crucial ter um período de indução para os professores novos na escola, ajudando-os nas dimensões didática, pedagógica, administrativa, emocional e social, não só no início da carreira, mas também com a preocupação em promover a excelência entre os professores ao longo da carreira.

A **indução de professores** deve, portanto, ser entendida como um **processo sistemático e prolongado de desenvolvimento profissional, de natureza colaborativa, envolvendo uma rede de professores e especialistas e centrado no contexto escolar, na promoção da aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento do sistema educativo**. Um programa eficaz de indução permite aos professores, em todas as fases da carreira, observar os seus pares, ser observados por eles, e integrar comunidades de aprendizagem que fomentam a reflexão e a aprendizagem conjuntas e abordam a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional, como uma responsabilidade coletiva e não individual. As autoridades públicas devem tentar avaliar os recursos de supervisão nos processos de avaliação, nomeadamente através da implementação de programas de indução como parte do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, como a extensão lógica da formação inicial dos professores.

A indução baseada em mentoria nas fases iniciais da carreira permite aos professores desenvolver as suas competências profissionais e relações frutuosas dentro do ambiente escolar. A parceria do projeto LOOP desafiou os professores e diretores escolares a partilharem a sua perceção do que é um "programa de indução". No inquérito, foram apresentadas 4 hipóteses, todas diretamente relacionadas com indução:

- ▶ “Um processo sistemático e duradouro de desenvolvimento profissional, de natureza colaborativa, envolvendo uma rede de professores e especialistas, centrado no contexto escolar, que promove a aprendizagem e desenvolve o sistema educativo.”
- ▶ “Permite aos professores, em todas as fases da atividade, observar os seus pares, ser observado e integrar comunidades de aprendizagem que fomentam a reflexão e a aprendizagem conjuntas, promovendo a a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional, com uma responsabilidade coletiva e não apenas individual.”
- ▶ “Um ano académico completo de prática letiva, continuamente apoiado pelo departamento curricular da escola, através de um professor do mesmo grupo de recrutamento e com reconhecida experiência profissional.”
- ▶ “A indução é um programa de desenvolvimento profissional que incorpora a mentoria e é concebido para oferecer apoio e orientação a professores em início de atividade profissional, durante a transição para a primeira experiência como docente.”

A tabela 7 apresenta as principais ideias trocadas entre diretores de escolas, professores experientes e professores novos/recentes dos países parceiros, relacionadas com o conceito de indução:



D - Diretores escolares

E - Professores experientes

N - Professores novos/recém-formados

	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
DE	X	X	X									
EL	X	X	X									
ES										X	X	X
HR				X							X	X
IT										X	X	X
PT			X							X	X	X
SI										X	X	X

Tabela 7 - Definição do programa de indução

Como se pode ver, a definição mais consensual é a última "A indução é um programa de desenvolvimento profissional que incorpora a mentoria e é concebido para oferecer apoio e orientação a professores em início de atividade profissional, durante a transição para a primeira experiência como docente.", enfatizando a atividade de mentoria no programa. Contudo, na Alemanha e na Grécia, os diretores escolares e professores (experientes e novos) salientaram que a indução é "um processo sistemático e duradouro de desenvolvimento profissional, de natureza colaborativa, envolvendo uma rede de professores e especialistas, centrado no contexto escolar, que promove a aprendizagem e desenvolve o sistema educativo".

Tendo estas definições do que é e do que esperar de um programa de indução, quer os diretores escolares, quer os professores experientes ou os professores novos/recém-formados concordam que são necessários programas formais de indução no início da carreira docente para motivar os professores em início de atividade profissional e para reforçar as competências no trabalho.

### Estrutura, conteúdos e atividades dos programas de indução

Relativamente às atividades e respetivos conteúdos a incluir no programa de indução, foram consideradas cinco áreas da profissão docente que seriam abrangidas pelo programa de indução, nomeadamente:

- ▶ Área didático-pedagógica
- ▶ Área científica
- ▶ Área burocrática/administrativa
- ▶ Área emocional
- ▶ Área social-cultural

Em geral, na sequência dos resultados da investigação, todas as áreas são consideradas relevantes na perspetiva dos grupos-alvo. No entanto, existem algumas diferenças na avaliação da relevância de cada uma das áreas por país. A única área comum a todos os países foi a área emocional (7), como fator fundamental que deve de ser obrigatoriamente considerada no programa de indução, seguida das áreas didático-pedagógica (4), burocrática/administrativa (3) e social/cultural (2) (tabela 8).



As áreas mais valorizadas pelos grupos-alvo envolvidos no estudo	
DE	Emocional (gestão de aulas) Burocrática/administrativa
GR	Didático-pedagógica (gestão de aulas) Emocional (relacionamento e comunicação com os pais; gestão das aulas)
ES	Social/cultural Emocional
HR	Didático-pedagógica Emocional
IT	Burocrática/administrativa Emocional Didático-pedagógica (nível secundário)
PT	Burocrática/administrativa Emocional Social/cultural
SI	Didático-pedagógica (prática) Emocional

*Tabela 8: Áreas identificadas como as mais relevantes pelos grupos-alvo*

Apesar de considerarem que as cinco áreas são cruciais para a melhoria e desenvolvimento do desempenho dos professores novos, os participantes valorizaram as áreas em que se sentem menos preparados para trabalhar numa escola. Geralmente, os diretores escolares e os professores (experientes e novos) consideram que a formação inicial de professores prepara professores novos/recém-formados a nível científico (disciplinas) e didático-pedagógico, mas existe uma falta de conhecimento e experiência sobre a organização, as dinâmicas estruturais e os procedimentos de gestão nas escolas. Isto aponta para a necessidade de reforçar a preparação de professores novos/recém-formados a nível burocrático/administrativo, especificamente quanto à legislação e aspetos legais relacionados com a profissão docente, os procedimentos administrativos escolares e os procedimentos administrativos de gestão de turmas, mas também os deveres e direitos dos professores.

Além disso, os três grupos-alvo mencionaram a necessidade de estarem melhor preparados a nível emocional e social, especialmente os professores novos/recém-formados que manifestaram o desejo de desenvolver competências sócio emocionais durante o programa de indução para aprenderem: como lidar com o *stress*, empatia, autoconfiança, persistência, gestão das dimensões pessoal e profissional. Revelaram também a sua ansiedade em lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, com antecedentes desafiantes ou com um histórico de más experiências/resultados nas escolas.

Com base nestas cinco áreas e com o intuito de conceber um programa inovador de indução de pares, foram propostas 11 atividades aos grupos-alvo para que estes identificassem as mais relevantes por cada área. Analisando comparativamente os resultados, todas as atividades foram consideradas relevantes. No entanto algumas foram consideradas como mais adequadas a certas áreas. Assim, de acordo com esta lista:

1. Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s)
2. Assistir a aulas de professores experientes de outra(s) disciplina(s)
3. Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s).
4. Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas.
5. Participar em Reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional.
6. Participar em simulações com professores em início da atividade profissional



7. Construir um portefólio reflexivo de aprendizagem.
8. Participar em workshops ministrados por professores experientes
9. Visitas de observação a outras escolas
10. Estar envolvido numa rede de partilha profissional
11. Integrar um clube/projeto escolar.

Existem aspetos em comum entre os países parceiros e as seguintes atividades destacaram-se como as mais selecionadas em cada uma das áreas:

Didático-pedagógica											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
EL				X	X				X		
ES		X	X	X				X	X		
HR	X		X	X				X			
IT		X				X	X			X	X
PT	X		X	X	X	X		X			
SI	X			X							

Tabela 9 - Atividades identificadas pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área didático-pedagógica.

Burocrática/Administrativa											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
GR					X		X			X	
ES										X	X
HR										Sem resposta	
IT	X										
PT	X			X	X					X	
SI	Tomar um café com o diretor/secretário da escola										

Tabela 11 - Atividades identificadas pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área burocrática/administrativa.

Social/ Cultural											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
EL					X					X	X
ES				X							X
HR										Sem resposta	
IT	X			X							
PT				X	X			X	X	X	X
SI	Desenvolvimento de espírito de equipa, projetos escolares, eventos, tenha projetos escolares, tenha eventos										

Tabela 13 - Atividades identificadas pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área social/cultural.

Área científica											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X							
EL	X		X	X	X	X			X	X	
ES	X	X	X					X		X	
HR										Sem resposta	
IT		X		X							
PT	X			X	X	X		X			X
SI	Aulas de design, materiais e trabalho com alunos num projeto										

Tabela 10 - Atividades identificadas pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área científica.

Emocional											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
GR				X	X					X	X
ES				X	X					X	
HR										Sem resposta	
IT	X	X									
PT	X			X	X			X	X	X	X
SI	X			X	X						

Tabela 12 - Atividades identificadas pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área emocional



Como podemos ver nas tabelas acima, a atividade 4 (**Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas**) foi identificada como sendo relevante em todas as áreas. Tendo em conta que esta atividade está relacionada com a discussão de aulas observadas, faz sentido considerar também como atividade relevante, as aulas observadas (atividades 1 e 2). No caso das áreas didático-pedagógicas e científica, todas as atividades foram identificadas, pelo menos, num país. Nas restantes três áreas, algumas das atividades não foram selecionadas por nenhum país.

Para cada uma das áreas, é ainda possível identificar as três a quatro atividades mais valorizadas pelos grupos-alvo:

As práticas mais valorizadas pelos grupos-chave envolvidos no estudo	
<b>Área didático-pedagógica</b>	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas
<b>Área(s) temática(s)</b>	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas
<b>Área burocrática/administrativa</b>	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em Reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas
<b>Área emocional</b>	Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas observadas Participar em Reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas
<b>Área Social/Cultural</b>	Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas Participar em Reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas Integrar um clube/projeto escolar

*Tabela 14: As práticas mais valorizadas por área*

Isto não significa que não existam discrepâncias ou que outras atividades não foram selecionadas para uma área específica. No geral, todas as atividades foram selecionadas e novas atividades foram sugeridas pelos de grupos-alvo da Eslovénia e de Portugal, tais como:

- ▶ Aulas de design, materiais e trabalhar com alunos em projeto, para a **área científica**;
- ▶ Tomar café com o diretor/secretário, para a **área Burocrática/administrativa**;
- ▶ ter desenvolvimento de espírito de equipa, projetos escolares, eventos, para a **área Social/cultural**
- ▶ Acesso a informação simples e formação de curta-duração sobre aspetos administrativos para abordar a **área Burocrática/administrativa**;
- ▶ Participar em momentos para se familiarizar com a escola e comunidade, para abordar as **áreas Emocional e Social/cultural**.

Relativamente aos conteúdos do programa de indução, e tendo por base os resultados dos inquéritos e entrevistas, é possível identificar os resultados comuns para os conteúdos de cada área.



### Área didático-pedagógica

1. Gestão e desenvolvimento do currículo.
2. Avaliação das aprendizagens vs avaliação sumativa dos alunos.
3. Fornecer de feedback contínuo e de qualidade.
4. Adaptação de estratégias de ensino aos diferentes estilos de aprendizagem.
5. Estratégias motivacionais para melhoria da atenção dos alunos.
6. Estratégias para fomentar a participação de alunos menos empenhados.
7. Preparação de recursos educativos apelativos, com exercícios e materiais de apoio.
8. Gestão do trabalho em grupo/colaborativo na sala de aula.
9. Gestão da disciplina na sala de aula.
10. Gestão de alunos com comportamentos problemáticos (Gestão diferenciada adequada ao perfil).
11. Adequação da prática a alunos com necessidades educativas e/ou dificuldades de aprendizagem.
12. Planificação com base em métodos de ensino mistos (ex.: formal/informal, online/presencial, abordagem centrada no professor/aluno).

Imagem 1 - Lista de conteúdos identificados pela parceria para a área didático-pedagógica

Didático-pedagógica												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DE		X	X		X	X	X		X	X	X	
EL			X	X	X			X		X		
ES		X		X	X					X	X	X
HR											X	
IT	Suporte durante as aulas dos mentores											
PT			X	X	X							
SI					X		X					

Tabela 15 - Conteúdos identificados por grupos-alvo como mais Relevantes para a área didático-pedagógica.

Na **área didático-pedagógica**, todos os conteúdos foram selecionados, à exceção da “Gestão e desenvolvimento do currículo.”, no entanto, os que tiveram o maior número de votos com relevância foram:

- ▶ Avaliação das aprendizagens vs avaliação sumativa dos alunos.
- ▶ Adaptação de estratégias de ensino aos diferentes estilos de aprendizagem
- ▶ Estratégias motivacionais para melhoria da atenção dos alunos
- ▶ Gestão de alunos com comportamentos problemáticos (Gestão diferenciada adequada ao perfil).
- ▶ Adequação da prática a alunos com necessidades educativas e/ou dificuldades de aprendizagem

Área científica					
	1	2	3	4	5
DE	X	X	X	X	
EL			X	X	X
ES			X		
HR	Manter-se a par do conteúdo da disciplina				
IT	Sem resposta				
PT		X	X	X	X
SI			X		

Tabela 16 - Conteúdos identificados pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área temática

### Área científica

1. Incluir contributos de outras disciplinas.
2. Identificar e promover competências-chave focadas nos resultados das aprendizagens.
3. Atualizar conhecimentos de acordo com a evolução científica.
4. Adaptar o conteúdo da disciplina ao nível de desenvolvimento dos alunos.
5. Integrar o projeto educativo da escola na implementação do currículo.

Imagem 2 - Lista de conteúdos identificados pela parceria para a área científica



Quanto à **área científica**, todos os conteúdos sugeridos pela parceria foram selecionados, no entanto, houve dois que se destacaram para fazer parte do programa de indução do LOOP:

- ▶ Atualizar conhecimentos de acordo com a evolução científica.
- ▶ Adaptar o conteúdo da disciplina ao nível de desenvolvimento dos alunos.

#### Área Burocrática/Administrativa

1. Conhecer a legislação e os aspetos legais relacionados com a profissão.
2. Conhecer os procedimentos administrativos da escola.
3. Conhecer os procedimentos administrativos relacionados com a direção de turma.
4. Conhecer os deveres e direitos do docente (Ética e Profissionalidade).
5. Conhecer a Informação sobre a progressão na carreira.

Burocrática/Administrativa					
	1	2	3	4	5
DE			X	X	
EL		X	X	X	X
ES		X	X		
HR			X		
IT	Sem resposta				
PT	X	X			X
SI			X		

Tabela 17 - Conteúdos identificados pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área burocrática/administrativa.

Imagem 3 - Lista de conteúdos identificados pela parceria para a área burocrática/administrativa.

A **área burocrática/administrativa** foi uma das áreas mencionadas nas qual os professores se sentem menos preparados e na qual gostariam de ter mais formação. Portanto, em todos os países, foi demonstrado interesse em saber mais sobre os “procedimentos administrativos relacionados com a direção de turma” e com os “procedimentos administrativos da escola”. No entanto, informação sobre os direitos e deveres e sobre o desenvolvimento da carreira são também bem-vindos.

Emocional					
	1	2	3	4	5
DE	X		X	X	
EL	X		X	X	X
ES				X	X
HR	Atenuar o choque inicial				
IT	Sem resposta				
PT	X	X		X	X
SI	X			X	

Tabela 28- Conteúdos identificados pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área emocional

#### Área emocional

1. Promover a autoconfiança
2. Conciliação entre as vertentes profissional e pessoal
3. Gerir medos e inseguranças relacionados com a gestão comportamental dos alunos
4. Gerir a comunicação com os encarregados de educação
5. Gerir as relações entrapares e com os diretores escolares.

Imagem 4 - Lista de conteúdos identificados pela parceria para a área emocional

Os resultados dos inquéritos mostram também que todos os grupos-alvo concordam que a nível emocional e social/cultural não foram bem preparados pela universidade. No geral, os diretores escolares e os professores



também salientaram que os programas de indução formal devem de incluir todos os aspetos propostos relacionados com a **área emocional**, nomeadamente:

- ▶ Promover a autoconfiança.
- ▶ Conciliação entre as vertentes profissional e pessoal.
- ▶ Gerir medos e inseguranças relacionados com a gestão comportamental dos alunos
- ▶ Gerir a comunicação com os encarregados de educação.
- ▶ Gerir as relações interpares e com os diretores escolares.

Para além das práticas e das atividades propostas, os professores experientes acreditam ainda que o programa de indução deve incluir temas como o autoconhecimento, a autoestima, a gestão de conflito e técnicas de relaxamento e alívio de *stress*, visando proporcionar apoio psicológico a professores no início da carreira.

Social/cultural									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DE	X			X	X	X	X		X
EL		X			X	X	X		X
ES	X		X			X			
HR	Competências interculturais, comunicação com pais e pares								
IT	Sem resposta								
PT			X	X			X	X	
SI							X		

Tabela 19 - Conteúdos identificados pelos grupos-alvo como mais relevantes para a área social/cultural.

#### Área social/cultural

1. Saber como agir de acordo com os valores e princípios da profissão
2. Saber gerir o currículo, planeando o trabalho em função da aquisição das aprendizagens essenciais
3. Integrar a cultura escolar
4. Conhecer o código de conduta da escola
5. Interagir com os pares
6. Interagir com os encarregados de educação
7. Interagir com os alunos
8. Interagir com as autoridades escolares locais e outros atores educativos
9. Gerir a diversidade multicultural dos alunos.

Imagem 5 - Lista de conteúdos identificados pela parceria para a área social/cultural.

Por último, mas não menos importante, todo o conteúdo sugerido para a **área social/cultural** foi considerado como relevante em todos os países, no entanto, “interagir com os alunos” e “interagir com os encarregados de educação” destacaram-se como sendo os mais relevantes e uma das principais preocupações dos professores novos.

Como resultado da ampla investigação documental e do trabalho de campo foram obtidos importantes conhecimentos e orientações para reforçar a estruturação do programa de indução do projeto LOOP, de acordo com as necessidades dos professores e as perspetivas dos diretores escolares. No entanto, quando questionados sobre a **duração do programa de indução**, foi consensual que este deveria durar, pelo menos, um ano letivo, permitindo que os professores novos experimentassem um ano letivo completo. Alguns mencionaram que professores novos/recém-formados deveriam ter acesso ao programa de indução imediatamente após o final da



formação inicial. No que diz respeito ao médio tempo semanal a ser dedicado às atividades e iniciativas do programa de indução, não há um consenso, nem da parte dos grupos-alvo nem por país. Em geral, alguns professores consideram que uma a duas horas por semana não será suficiente, contudo, também consideram que dedicar mais de uma a duas horas por semana ao programa de indução pode ser difícil, devido à carga de trabalho dos professores. Outros consideram que três a quatro horas por semana seria o tempo desejável a investir num programa de indução. No final, os grupos-alvo concordam com a ideia de estruturar um programa de indução flexível em termos de duração e intensidade (como um banco de horas), assegurando que:

- ▶ O programa combina reuniões e momentos de reflexão e cooperação conjunta, com a assistência a aulas (professores novos a assistir às aulas de professores experientes e professores experientes a assistir às aulas de professores novos/recém-formados).
- ▶ Mais tempo (letivo e não letivo) é dedicado às atividades de indução no início do ano escolar, que será progressivamente reduzido na sequência e do fluxo das atividades da escola que se prevê que sejam asseguradas pelos professores e das necessidades dos professores novos/recém-formados.
- ▶ Promoção de reuniões/sessões de grupo e individuais entre mentores e respetivos mentorados.
- ▶ A progressiva e crescente autonomia dos professores novos ao longo do ano letivo.

Este “banco de horas” poderá ser distribuído de acordo com as necessidades dos professores novos/recém-formados, por exemplo, dedicando mais tempo ao programa de indução no início, que seria progressivamente reduzido para um ou dois momentos por semana de acordo com as necessidades. É importante salientar que, para garantir este tipo de implementação, os professores experientes precisariam de ter tempo formal e legalmente dedicado à mentoria para evitar o aumento da carga de trabalho e, conseqüentemente, a desmotivação relacionada com o processo. De facto, apesar de todos os professores entrevistados reconhecerem a relevância de as escolas integrarem um programa de indução baseado em mentoria, para que o apoio a professores novos/recém-formados seja eficiente e necessário, sugeriram, no entanto, algumas condições relevantes, nomeadamente a existência de:

- ▶ Professores experientes na escola com o perfil, competências e motivação adequados à função;
- ▶ Legislação relacionada com a distribuição de responsabilidades, identificando o tempo atribuído às atividades de mentoria, letivas e não letivas;
- ▶ Formação e apoio para preparar os professores experientes para serem mentores, incluindo conteúdos sobre os princípios da relação de mentoria, relações interpessoais e desafios multiculturais (diferenças relacionadas com a coexistência de diferentes gerações, com a formação complementar, e com as experiência e abordagens didático-pedagógicas).

## 4. Programa de mentoria

Como mencionado anteriormente, os professores e os diretores escolares definem a indução numa relação direta com a mentoria, uma vez que consideram a integração de professores novos na cultura da escola, é crucial que os professores experientes possam explicar as políticas, os regulamentos e os procedimentos da escola; partilhar métodos, materiais e outros recursos; ajudar a resolver problemas no ensino e na aprendizagem; oferecer apoio pessoal e profissional e orienta-los de modo a que possam melhorar. Como tal, os resultados desta secção estão apenas relacionados com a organização do programa de mentoria, a motivação e o valor acrescentado que a mentoria tem para os professores experientes, o perfil desejável dos mentores e os desafios que estes terão de enfrentar.

Para conceber um programa de mentoria, é crucial refletir sobre o conceito de mentoria no contexto do desenvolvimento profissional dos professores e sobre o que esta prática envolve a nível escolar. Foram consideradas nos questionários quatro definições de mentoria:

1. “Associação deliberada de um professor mais experiente a um professor menos experiente, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências do profissional menos experiente” A mentoria é uma relação entre dois professores, em que um apoia o desenvolvimento do outro, fornecendo orientação com base nas suas próprias experiências e conhecimento das melhores práticas.”
2. “A mentoria é uma parte crucial do desenvolvimento profissional de um professor, que também pode proporcionar a vinculação profissional e social dos profissionais a uma escola.”
3. A mentoria é frequentemente definida como uma relação profissional em que um profissional experiente (o mentor) apoia outro (o mentorado) no desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos que irão melhorar o crescimento profissional e pessoal do professor menos experiente”.

A tabela seguinte apresenta as principais escolhas dos grupos-alvo nos diferentes países relacionadas com o conceito de mentoria:

	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
D – Diretores escolares										X	X	X
E - Professor experiente							X			X	X	X
N - Professor novo/recém-formado		X								X	X	X
H R				X	X	X						
IT					X					X	X	X
PT		X								X		X
SI						X				X	X	X

Tabela 20 – Definição de mentoria

Como se pode ver, os três grupos-alvo têm o mesmo entendimento do que significa **mentoria** “**uma relação profissional, em que um profissional experiente (o mentor) apoia outro (o mentorado), no desenvolvimento de competências que irão melhorar o crescimento profissional e pessoal do professor menos experiente.**” Esta definição é uma das mais selecionadas pelos diretores e professores novos da Alemanha, Grécia, Espanha, Itália, Portugal e Eslovénia. Os professores experientes de Alemanha, Grécia, Espanha, Itália e Eslovénia também



selecionaram a quarta definição, no entanto, os professores experientes de Portugal selecionaram a primeira. Os três grupos da Croácia selecionaram a segunda, mas sublinharam que a quarta também seria aplicável.

Tanto os diretores escolares como os professores (experientes e novos/recém-formados) foram questionados sobre o que é necessário para **estruturar um programa formal de capacitação de mentores**, nomeadamente o tempo a ser dedicado às atividades de mentoria. Todos os grupos-alvo de todos os países concordam em não considerar a mentoria como uma ocupação a tempo inteiro, mas combiná-la com as atividades letivas regulares, mantendo um equilíbrio entre ambos, uma vez que isso lhes permitiria continuar a fazer o que gostam e a estar motivados; por outro lado, enquanto lecionam, estarão atualizados sobre a realidade e as práticas inovadoras, um aspeto crítico para ser um mentor. No entanto, para combinar outras atividades com o ensino, os professores experientes precisam de incentivos e motivação para se tornarem mentores. Em termos de motivação, em todos os países, os professores experientes mencionaram como fator crítico “a possibilidade de partilhar os meus conhecimentos e experiência com professores que iniciam as carreiras”. Motivações adicionais foram também mencionadas pelos inquiridos, nomeadamente:

- ▶ A oportunidade de diversificar a minha carreira de docente, deixando as minhas responsabilidades de ensino
- ▶ A oportunidade de diversificar a minha carreira docente, mantendo parcialmente as minhas responsabilidades de ensino
- ▶ Independentemente de outras motivações que possa ter para me tornar um mentor, apenas me tornaria mentor se me fosse oferecido uma redução do horário semanal.

Um aspeto comum pode ser identificado nas três motivações acima identificadas: a ideia de reduzir ou cortar o tempo letivo, permitindo que os professores experientes possam assumir a função de mentor. Esta ideia foi também referida pelos participantes como um incentivo para se tornar um mentor:

Incentivos para se tornar um mentor	
DE	Desenvolvimento de carreira. Redução do tempo letivo.
EL	Diversificação de responsabilidades, contacto com colegas, redução de tempo letivo
ES	Reconhecimento oficial: certificado. Redução do tempo letivo e rendimento. Flexibilidade de horários. Oportunidade de partilhar a experiência.
HR	Oportunidade de participar da partilha de boas práticas. Carga de trabalho reduzida na sala de aula. Avaliação adequada do trabalho do mentor. Reconhecimento formal do valor dos mentores.
IT	Desenvolver uma rede pessoal de professores. Diversificar a carreira no ensino.
PT	Redução do tempo letivo. Promover uma estreita colaboração e sinergia entre os futuros mentores e tutores para os preparar mutuamente para apoiar os professores novos. Definir legislação relacionada com a distribuição de responsabilidades, identificando o tempo alocado às atividades de mentoria, letivas e não letivas. Progressão de carreira. Aumento salarial.
SI	Redução de outros deveres. Pagamento adicional. Progressão na carreira.

Tabela 21 - Incentivos para se tornar mentor identificados pelos professores experientes e diretores em cada um dos países da parceria.

Em alguns países, os grupos-alvo referiram o aumento salarial como um incentivo, bem como outros fatores motivacionais, tais como a integração de mentoria no percurso de carreira (como forma de progredir na carreira); a redução do tempo letivo dos mentores (“dar” tempo para serem mentores como parte das suas



responsabilidades); a certificação do programa de capacitação para mentores para que conte para a progressão na carreira.

Dado este cenário, os professores experientes foram questionados se tinham tido a oportunidade de ser mentores durante a vida profissional, e a maioria deles respondeu não. Em Portugal, alguns afirmaram ter orientado professores novos durante o estágio ou durante o período experimental. Neste contexto, parece que o que sabem sobre mentoria vem de conhecimento teórico ou da boa vontade e desejo de ajudar os colegas a iniciar uma carreira. Contrariamente a esta perspetiva, na Grécia o governo aprovou recentemente (julho de 2021) uma nova lei que reintroduz o papel de mentor no sistema grego. Mais especificamente, em cada escolar, o diretor da escola tem a responsabilidade de atribuir o papel de mentor a professores experientes para orientar e apoiar durante o período de indução, todos os professores recém-contratados e professores permanentes, substitutos e remunerados à hora, recentemente nomeados, com experiência de ensino até cinco anos.

Muitos dos professores entrevistados nos diferentes países, mencionaram que a expressão chave para caracterizar a relação de mentoria entre professores novos/recém-formados e professores experientes é trabalho colaborativo. Um aspeto interessante que se destacou foi o facto de os três grupos considerarem mentoria como uma relação “simbólica” na qual, professores novos/recém-formados e professores experientes, partilhariam, aprenderiam, cresceriam e colaborariam. Mas os participantes salientaram que os mentores terão de enfrentar alguns desafios:

- ▶ Flexibilidade pedagógica, uma vez que os mentores terão de orientar professores novos diferentes, ajustando-se a diferentes contextos, realidades e situações.
- ▶ Aprendizagem ao longo da vida e melhoria contínua, para estar mais bem preparado e atualizado para lidar com um mundo em permanente mudança, progresso e crescimento a nível social, tecnológico e científico.
- ▶ Falta de motivação dos professores novos para a carreira de ensino como consequência do reduzido valor social geralmente reconhecido à educação e aos professores.
- ▶ Um choque pessoal entre professores novos e experientes exigirá que professores experientes utilizem estratégias úteis para alcançar e envolver novos professores na sua insegurança (ou excesso de segurança), desmotivação (ou desejo exacerbado de mudança) e falta de preparação (ou excesso de teoria).
- ▶ A experiência inicial dos professores novos quanto à preparação para serem integrados na escola, processo de recrutamento e condições de trabalho/ensino.

Considerando estes desafios, é importante assegurar que o mentor tenha um perfil e um conjunto de competências adequados, para que a relação de mentoria seja um sucesso. Tendo isto em mente, **a oportunidade de fazer um curso de formação para ser mentor em programas de indução é vista por muitos como essencial.**

Apesar desta atitude positiva em relação à mentoria, os diretores escolares e professores que responderam aos questionários concordaram que o perfil de mentor deve ter certas características e competências. A partir de uma lista de potenciais competências do mentor (figura 6.), os grupos-alvo selecionaram aquelas que consideraram ser as mais relevantes (quadro 22):



1. Conhecimento científico
2. Domínio de estratégias e práticas didático-pedagógicas.
3. Conhecimento dos normativos legais e processos burocráticos.
4. Experiência profissional no ensino.
5. Disponibilidade temporal para orientar professores principiantes.
6. Interesse em ser mentor e orientar professores principiantes.
7. Valorização da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento profissional.
8. Conhecimento acerca do processo de desenvolvimento profissional
9. Capacidade de comunicação e escuta ativa.

10. Capacidade de estabelecer relações de confiança e cordialidade.
11. Capacidade de partilhar experiências e competências profissionais.
12. Capacidade de respeitar diferentes perspetivas.
13. Capacidade de motivar o professor para o cumprimento dos objetivos.
14. Capacidade para motivar equipas, assumir riscos e ter iniciativa.
15. Capacidade para facultar feedback construtivo.
16. Capacidade para facultar feedback assertivo.
17. Capacidade para superar desafios e resolver problemas.
18. Capacidade para trabalhar em equipa e colaborar.
19. Capacidade para criar um ambiente positivo e envolvente.

Imagem 6 - Lista de competências de um mentor tal como identificadas pelo consórcio.

Principais competências de um mentor																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
DE	X	X		X	X	X			X						X	X			X
EL		X				X		X	X	X	X	X			X	X		X	X
ES		X		X	X				X		X							X	
HR	X	X		X							X								
IT					X	X	X			X	X				X				
PT	X	X								X			X		X				
SI	X	X		X	X	X			X										

Tabela 22 - As competências de um mentor mais selecionadas pelos grupos-alvo do inquérito

A competência “domínio de estratégias e práticas didático-pedagógicas” foi a mais selecionada pelos grupos-alvo de seis dos sete países da parceria, seguida das competências seguintes:

- ▶ Conhecimento científico
- ▶ Experiência profissional no ensino
- ▶ Disponibilidade temporal para orientar professores principiantes Interesse em ser mentor e orientar professores principiantes
- ▶ Capacidade de comunicação e escuta ativa
- ▶ Capacidade de partilhar experiências e competências profissionais
- ▶ Capacidade para facultar feedback construtivo.



Os professores entrevistados elencaram ainda outras competências e características que um mentor também deveria de considerando-se as seguidamente apresentadas como as mais importantes:

- ▶ Competências de comunicação, que inclui a escuta ativa, a compreensão da linguagem não verbal e a capacidade de facultar feedback construtivo;
- ▶ Capacidade de estabelecer e manter relações de confiança e de respeito mútuo, incluindo a capacidade de gerir conflitos e situações stressantes:
  - Capacidade de adotar uma postura deontológica e humana de acordo com a atividade docente;
  - Capacidade de assumir riscos e partilhar experiências, práticas, conhecimentos
- ▶ Capacidade de refletir sobre práticas metodologias e discuti-las criticamente com colegas apesar das diferentes antecedentes e experiências:
  - Disposição para (re)pensar e melhorar as práticas em colaboração com professores novos;
  - Capacidade de adaptar uma perspetiva diferente e testar novas estratégias e metodologias;
  - Domínio na utilização de dispositivos e ferramentas digitais.

Assim, todos os grupos-alvo concordam que seria importante criar um programa de capacitação de mentores para formar professores experientes para orientar professores novos/recém-formados em programas formais de indução. Olhando para a implementação prática, a mentoria só seria eficaz se o mentor pudesse equilibrar o tempo de mentoria com o tempo letivo, não dedicando o seu tempo inteiro à mentoria.

Dado este cenário, é importante focar- os conteúdos a incluir no programa de capacitação de mentores. Como tal, a partir de uma lista inicialmente apresentada pelo consórcio (Imagem 7) e com base nos contributos dos professores experientes obtidos nos questionários e *focus groups*, os conteúdos identificados na tabela 23, são aqueles considerados com mais relevantes.

1. Características da relação interpessoal num processo de mentoria.
2. Processos e atores numa relação de mentoria.
3. Princípios subjacentes ao processo de mentoria.
4. Competências, características e experiência do mentor.
5. Papel e relevância do mentor na escola.
6. Construção e desenvolvimento de uma relação de mentoria.
7. Vantagens de ser mentor.
8. Processo de formação de um mentor.
9. Estratégias e instrumentos eficazes de mentoria.

10. Acesso a documentos e recursos específicos de um processo de mentoria.
11. Conhecimento de boas práticas.
12. Instrumentos de observação de aulas e feedback a utilizar.
13. Participação em grupos de mentoria – entre pares.
14. Contactar com diretores escolares para analisar os processos de mentoria.
15. Partilha de experiências, estratégias e orientações em fóruns/blogs.
16. Conhecer as necessidades e especificidades dos professores principiantes.
17. Planificação do trabalho de mentoria.

Imagem 7 - Lista de conteúdos a serem incluídos no programa de capacitação de mentoria.



Conteúdos a incluir no programa de capacitação																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
DE	X	X	X		X				X	X		X				X	X
EL		X		X		X				X	X	X					
ES				X					X		X	X			X	X	
HR				X		X					X	X				X	X
IT				X		X				X							
PT	X		X	X		X			X								
SI				X					X		X	X			X	X	

Tabela 23 - Conteúdos para o programa de capacitação de mentores mais selecionados pelos grupos-alvo e *focus groups*.

O conteúdo “Competências, características e experiência do mentor.” foi selecionado pelos grupos-alvo de seis dos sete países do consórcio, seguido por:

- ▶ Instrumentos de observação de aulas e feedback a utilizar.
- ▶ Construção e desenvolvimento de uma relação de mentoria.
- ▶ Estratégias e instrumentos eficazes de mentoria.
- ▶ Conhecimento de boas práticas
- ▶ Conhecer as necessidades e especificidades do trabalho com professores principiantes.

Outros conteúdos foram adicionalmente referidos pelos grupos-alvo, tais como:

- ▶ O conhecimento profundo das questões administrativas e burocráticas
- ▶ A inteligência emocional, observação em sala de aula, trabalho de grupo e consultoria e aspetos legislativos/jurídicos
- ▶ Competências transversais (resolução de problemas e aprendizagem ao longo da vida), os procedimentos burocráticos e administrativos na escola e a relação de mentoria.

Além disso, os diretores escolares de todos os países acreditam que as escolas beneficiariam ou, pelo menos, poderiam beneficiar da organização de programas de mentoria. As áreas em que as escolas mais beneficiariam dos programas de mentoria são as de “construir/reforçar a visão da escola como organização de aprendizagem”, “aumentar a qualidade da educação e da aprendizagem oferecida pela escola”, e “promover o conhecimento sobre as atividades que decorrem na escola e o seu impacto nos resultados escolares”. Para além destes benefícios, quase todos os diretores escolares preveem benefícios adicionais como resultado da organização de programas de mentoria basados na indução para novos professores.

## 5. Conclusões: Mensagens-chave para melhorar os programas de indução e de mentoria para professores.

A integração de um programa de indução de professores baseado em práticas de mentoria é vista como benéfica para as escolas e todos os seus profissionais, uma vez que permitirá fazer de todos os professores, novos e experientes, melhores profissionais. Este relatório mostra que a abordagem do projeto LOOP que propõe um programa de indução baseado na mentoria, é necessária no contexto escolar, uma vez que apresenta como principais pontos fortes:

- ▶ As estratégias e práticas formais e não formais para orientar e apoiar os professores novos na integração nas escolas;
- ▶ A percepção que os professores novos têm sobre a sua preparação e capacidade de serem bem-sucedidos na profissão docente quanto aos procedimentos administrativos e de gestão escolar;
- ▶ A capacidade dos professores novos para gerir as emoções e os comportamentos dos alunos;
- ▶ A capacidade dos professores novos de interagir, pedir apoio e cooperar com outros professores;
- ▶ A vontade dos professores experientes em fazer parte da resposta e contribuir para a capacitação de professores novos para a melhoria da qualidade da educação e para o sucesso da aprendizagem dos estudantes;
- ▶ Os professores novos reconhecem que a formação inicial não os prepara adequadamente para a profissão;
- ▶ Os professores novos e os professores experientes reconhecem a importância da mentoria de professores experientes;
- ▶ Os professores experientes reconhecem a relevância da mentoria e veem um curso de capacitação de mentores como necessário.

Apesar disto, existem alguns constrangimentos e desafios que precisam de ser considerados para que um programa de indução baseado em mentoria possa ser implementado:

- ▶ A carga de trabalho dos professores, particularmente dos professores experientes, mas também dos professores novos, pode comprometer a disponibilidade e motivação para serem mentores;
- ▶ A mobilidade de professores novos e de alguns professores experientes pode assegurar a constituição de uma reserva de mentores e o emparelhamento entre professores novos e experientes;
- ▶ Aumentar as oportunidades para os professores novos se familiarizarem com uma escola e colaborarem com outros professores (ajustar a carga de trabalho, adequar os horários, proporcionar condições aos mentores);
- ▶ Aumento do apoio dos diretores escolares aos professores novos;
- ▶ Aumentar a correspondência entre o recrutamento de professores novos e o início do ano letivo.



Os diretores escolares e os professores apresentaram algumas sugestões para ultrapassar estes desafios, relacionadas com:

- ▶ A definição de um programa de indução como ponto de entrada na carreira docente, regulamentado por lei, para motivar os professores para a carreira, melhorando ao mesmo tempo o seu nível de desempenho a partir do primeiro dia. Isto exigiria também uma previsão específica do tempo de indução com uma redução do tempo letivo (regulado por lei ou gerido a nível escolar),
- ▶ A criação de condições e incentivos para motivar e mobilizar os professores experientes para se tornarem mentores - atribuição de tempo especificamente para mentoria com redução de tempo letivo (regulamentado por lei ou gerido a nível escolar), inclusão de mentoria como opção de carreira na carreira docente (regulamentado por lei), especificação das atividades e responsabilidades dos mentores, estruturação de um programa de indução flexível quanto à duração e cronograma, etc.
- ▶ O âmbito geográfico da implementação dos programas - promover o programa de capacitação de mentores a nível regional, integrar o programa de indução em agrupamentos de escolas, e criar um grupo de mentores responsáveis pelos agregados de escolas.

Algumas ideias, relativas à **elaboração do programa formal de indução** foram sugeridos pelos participantes no estudo. No geral, os grupos-alvo consideram que:

- ▶ O programa deve ter uma duração mínima de um ano escolar.
- ▶ O tempo semanal dedicado às atividades do programa de indução deve ser flexível, sendo mais intenso no início e reduzido de acordo com o aumento da autonomia dos professores novos.
- ▶ As cinco áreas identificadas pelo consórcio como sendo relevantes para diretores e professores:
  - ▶ Área didático-pedagógica
  - ▶ Área científica
  - ▶ Área burocrática/administrativa
  - ▶ Área emocional
  - ▶ Área social/cultural

No geral, todas as áreas são consideradas relevantes na perspetiva dos grupos-alvo. Em termos de conteúdos, as cinco áreas são cruciais para a melhoria e desenvolvimento do desempenho dos professores novos, no entanto, os três grupos demonstram um entendimento comum de que a formação inicial de professores não prepara os professores novos/recém-formados para trabalhar em contexto escolar. A nível global, os diretores e professores (experientes e recém-formados) consideram que a formação inicial prepara professores novos/recém-formados a nível científico e didático-pedagógico, mas há falta de conhecimento e experiência sobre a organização, as dinâmicas da estrutura e os procedimentos de gestão das escolas. Isto indica a necessidade de se reforçar a preparação de professores novos/recém-formados a nível burocrático/administrativo, especificamente no que diz respeito à legislação e aspetos legais relacionados com a profissão docente, os procedimentos administrativos escolares e os procedimentos administrativos de gestão de turmas, mas também os deveres e direitos dos professores.

Com base nestas cinco áreas e com a intenção de conceber um programa inovador de indução de pares, os professores e os diretores escolares foram desafiados a partilhar quais as atividades mais adequadas para



desenvolver em cada uma das áreas. Há aspetos em comum entre países da parceria e as atividades seguintes destacaram-se como as mais relevantes em cada área:

As práticas mais valorizadas pelos grupos-chave envolvidos no estudo	
Área didático-pedagógica	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s)
Área científica	Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas
Área burocrática/administrativa	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Ter aulas observadas por um professor experiente da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas
Área emocional	Assistir a aulas de professores experientes da(s) mesma(s) disciplina(s) Participar em reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas
Área Social/Cultural	Participar em Reuniões regulares 1:1 com um mentor para discutir práticas Participar em reuniões regulares com grupos de professores, que também se encontram em início de atividade profissional Visitas de observação a outras escolas

Tabela 24: As práticas mais valorizadas por área

Sobre o **programa de capacitação de mentores**, os principais resultados obtidos estão relacionados com as competências dos mentores e com os possíveis conteúdos/módulos que o programa de formação poderá ter. Foi salientado que a principal preocupação não recai sobre os aspetos técnicos necessários para ser um mentor, pelo contrário, o programa de capacitação de mentores irá dever de privilegiar o desenvolvimento das competências transversais dos mentores, fortemente ligadas à relação entre o professor experiente e o professor novo. Depois de explorar aprofundadamente as competências consideradas mais relevantes para um mentor, foram identificados sete tópicos principais para os módulos de um programa de capacitação de mentores:

Tópicos	Competências relacionadas
1. Competências de comunicação e escuta ativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de comunicação e escuta ativa</li> <li>• Capacidade de respeitar diferentes perspetivas</li> <li>• Capacidade para facultar feedback construtivo.</li> <li>• Capacidade para facultar feedback assertivo</li> </ul>
2. <i>Soft skills</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para superar desafios e resolver problema</li> <li>• <b>Valorização</b> da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento profissional</li> </ul>
3. Competências interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de estabelecer relações de confiança e cordialidade</li> <li>• Capacidade para criar um ambiente positivo e envolvente</li> <li>• Capacidade para trabalhar em equipa e colaborar</li> <li>• Capacidade de motivar o professor para o cumprimento dos objetivos</li> </ul>
4. Competências pedagógicas e didáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento científico</li> <li>• Domínio de estratégias e práticas didático-pedagógicas</li> </ul>
5. A profissão docente e o desenvolvimento profissional contínuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência profissional no ensino</li> <li>• Conhecimento acerca do processo de desenvolvimento profissional</li> <li>• Capacidade de partilhar experiências e competências profissionais</li> </ul>
6. Procedimentos burocráticos e administrativos na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento dos normativos legais e processos burocráticos</li> </ul>



**7. Relações de tutoria e processo**

- Interesse em ser mentor e orientar professores principiantes
- Disponibilidade temporal para orientar professores principiantes.

*Tabela 25 - Módulos identificados para o programa de capacitação de mentores*

Os programas de indução e mentoria devem ser adotados pelo sistema educativo como instrumentos políticos para permitir a tão necessária melhoria da profissão docente, através do aumento dos mecanismos de apoio disponíveis para professores que iniciam a carreira.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



# INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Direção-Geral da Administração  
Escolar do Ministério da  
Educação, Portugal



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT

Ministério da Educação da Eslovénia



Instituto de Políticas de Educação  
da Grécia



Casa do Professor



Instituto de Educação da  
Universidade de Lisboa



Univerza v Ljubljani

Universidade de Liubliana



Universidade do Peloponeso



IDEC (Grécia)



Universidade de Vic-Barcelona



Associação "Petit Philosophy"



Universidade Friedrich-Alexander  
de Nuremberga



Universidade LUM de Bari

# LOOP

POTENCIAR O DESENVOLVIMENTO PESSOAL, PROFISSIONAL E SOCIAL DOS  
PROFESSORES ATRAVÉS DE PROGRAMAS DE INDUÇÃO DE PARES INOVADORES

<https://empowering-teachers.eu/>