



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



# Programa de Capacitação de Mentores e seus recursos

## WP 2 – Projeto participativo dos instrumentos políticos

Data: 4 de outubro de 2022

A criação desta publicação foi cofinanciada pelo programa de subvenção Erasmus+ da União Europeia sob a subvenção nº.626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Esta publicação reflete apenas as visões do autor. Nem a Comissão Europeia, nem a Agência Nacional financiadora do projeto são responsáveis pelo conteúdo desta publicação, ou responsáveis por quaisquer prejuízos, ou danos resultantes do uso desta publicação.



© Copyright 2021 LOOP Consortium

Este documento não pode ser copiado, reproduzido ou modificado, na íntegra ou em parte, para qualquer finalidade, sem permissão por escrito do Consórcio LOOP. Além disso, deve ser referenciado o reconhecimento dos autores do documento, e de todas as partes aplicáveis do aviso de direitos autorais.

Todos os direitos encontram-se reservados.

Este documento poderá ser alterado sem aviso prévio.



## Índice

<b>BEM-VINDO AO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES</b> .....	7
<b>APRESENTAÇÃO DO MANUAL</b> .....	10
<b>CONTEXTO</b> .....	14
<b>CONCEITOS SUBJACENTES AO PCM</b> .....	15
<b>CURRÍCULO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES</b> .....	16
<b>PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES</b> .....	18
<b>BLOCO I: MENTORIA NO PROGRAMA DE INDUÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	19
<b>UNIDADE I – PAPEL DO PROFESSOR EXPERIENTE</b> .....	20
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS</b> .....	22
Atividade 1: Papel do professor experiente   60 minutos.....	22
Atividade 2: Responsabilidade na Relação de Mentoria   20 minutos.....	23
Atividade 3: Ética e Mentoria: uma relação próxima   40 minutos.....	23
<b>UNIDADE II - DIFERENTES TIPOS DE MENTORIA</b> .....	24
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS</b> .....	26
Atividade 1: Simulação – explorar os tipos de mentoria   90 Minutos .....	26
Atividade 2: Debate “Como usar os diferentes tipos de mentoria no programa LOOP de indução?”   30 Minutos .....	27
<b>UNIDADE III - FASES DO RELACIONAMENTO DE MENTORIA</b> .....	29
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS</b> .....	30
Atividade 1: Preparação da <i>Checklist</i>   15 Minutos.....	31
Atividade 2: Objetivos da Mentoria   40 Minutos .....	31
Atividade 3: Familiarização   10 Minutos .....	32
Atividade 4: Permitir o Crescimento   40 Minutos.....	33
Atividade 5: O Fim é o Começo   15 Minutos.....	34
<b>BLOCO II: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS MENTORES</b> .....	35
<b>UNIDADE IV - AUTORREFLEXÃO NO CENTRO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> .....	37
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS</b> .....	38
Atividade 1: Eu como praticante autorreflexivo   15 Minutos .....	39
Atividade 2: A minha filosofia de prática profissional   50 Minutos .....	40
Atividade 3: Reflexão sobre o itinerário de desenvolvimento profissional   35 Minutos.....	40
Atividade 4: Reflexão sobre os valores   30 Minutos .....	41
Atividade 5: Reflexão sobre a experiência   45 Minutos.....	41
Atividade 6: Reflexão sobre eventos críticos   95 Minutos .....	42
Atividade 7: Questões socráticas   45 Minutos .....	43
Atividade 9: Promover a autorreflexão   20 Minutos.....	44
<b>UNIDADE V – COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E de RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b> .....	45
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS</b> .....	46
Atividade 1: Ser um ouvinte ativo   90 Minutos.....	46
Atividade 2: Adotar e dominar o feedback   90 Minutos .....	47
<b>UNIDADE VI - ESCUTA EMPÁTICA NO CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA</b> .....	50
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS</b> .....	52
Atividade 1: Verbalizar apenas factos e evitar avaliações   30 Minutos .....	53
Atividade 2: Identificar e expressar claramente as tuas emoções   30 Minutos.....	53
Atividade 3: Identificar e expressar necessidades   30 Minutos .....	54
Atividade 4: Expressar claramente a necessidade e o pedido e ouvir o outro com empatia .....	55



Atividade 5: Reflexão sobre o workshop.....	56
<b>UNIDADE VII - ENSINAR PARA UMA GROWTH MINDSET.....</b>	<b>57</b>
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS.....</b>	<b>57</b>
Atividade 1: Levanta-te se tu...   10 Minutos.....	58
Atividade 2: Quiz de mentalidade   20 Minutos.....	58
Atividade 3: Teoria <i>Growth Mindset</i>   60 Minutos.....	59
Atividade 4: Linguagem da <i>Growth Mindset</i>   60 Minutos.....	60
<b>UNIDADE VIII – GESTÃO DE SITUAÇÕES DE STRESS .....</b>	<b>62</b>
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS.....</b>	<b>62</b>
Atividade 1: Stress VS Fator de Stress   30 Minutos.....	63
Atividade 2: O Que Eu Sei/Posso Fazer E O Que Necessito   30 Minutos .....	63
Atividade 3: Roda do Equilíbrio  30 Minutos.....	64
Atividade 4: Pirâmide de níveis lógicos (DILTS)  30 Minutos .....	64
Atividade 5: Estilo Exploratório  30 Minutos.....	65
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS.....</b>	<b>68</b>
Atividade 1: Utilizar motores de busca de forma eficaz   10 Minutos .....	68
Atividade 2: Otimizar a comunicação por vídeo   15 Minutos .....	68
Atividade 3: Explorar possibilidades online   20 Minutos .....	69
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS .....</b>	<b>71</b>
Atividade 1: Os meus mentores  20 Minutos.....	71
Atividade 2: Mentoria pensada metaforicamente  50 Minutos.....	71
Atividade 3: Mesa redonda à volta da mentoria   20 Minutos.....	72
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS.....</b>	<b>74</b>
Atividade 1: Expetativas em relação a (e para) mim   35 Minutos.....	74
Dinâmica 1 – Atividade de autorreflexão   15 Minutos.....	74
Atividade 2: Expetativas em relação ao meu contexto   20 Minutos.....	76
Atividade 3: Expetativas em relação ao professor em início de atividade profissional   35 Minutos .....	76
<b>BLOCO III: PROGRAMA DE INDUÇÃO PARA PROFESSORES.....</b>	<b>77</b>
<b>UNIDADE XII – ESTABELECEER UMA REDE PROFISSIONAL.....</b>	<b>79</b>
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS .....</b>	<b>80</b>
Atividade 1: Criar um núcleo de rede   30 Minutos .....	80
Atividade 2: Estabelecer relações entre professores experientes e criar uma agenda   30 Minutos .....	81
Atividade 3: Adotar uma abordagem de liderança partilhada   30 Minutos.....	82
<b>UNIDADE XIII - O QUE É UM PROGRAMA DE INDUÇÃO E COMO APLICÁ-LO.....</b>	<b>84</b>
<b>DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS .....</b>	<b>85</b>
Atividade 1: Melhores ideias para um programa   50 Minutos.....	85
Atividade 2: Apresentação do PIP  30 Minutos.....	86
Atividade 3: Mergulho em profundidade   170 Minutos .....	86
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
ANEXO 1 - Como agimos quando confiamos .....	93
ANEXO 2 - Avaliar cenários e expetativas (Portner, 2008).....	94
ANEXO 3 – Como será? .....	96
ANEXO 4 – Princípios da Mentoria.....	98
ANEXO 5 - No drive-by teachers (Schulman, 2003) .....	100
ANEXO 6 - Tipos de mentoria - cartões .....	102
ANEXO 7 – Formulário de observação .....	103
ANEXO 8 – Caracterização dos tipos de mentoria .....	105



ANEXO 9 - Combinação de tipos de mentoria .....	110
ANEXO 10 – Estratégias para a preparação da Relação de Mentoria.....	111
ANEXO 11 – Dicas de mentoria .....	112
ANEXO 12 – Familiarizar-se .....	113
ANEXO 13 - Capacitar o progresso .....	114
ANEXO 14 – O Fim é o Início... ..	115
ANEXO 15 – Questionário sobre capacidade de reflexão .....	116
ANEXO 16 – Os meus valores profissionais.....	118
ANEXO 17 – Reflexão em grupo .....	119
ANEXO 18 – Questões Socráticas.....	120
ANEXO 19 – Modelo de Gibbs.....	121
ANEXO 20 - Escuta, pensa, pergunta .....	122
ANEXO 21 – Dramatização .....	124
ANEXO 22 – Dramatização   Folha de observação .....	125
ANEXO 23 – Ser emissor e recetor de feedback .....	126
ANEXO 24 – Mindset quiz.....	129
ANEXO 25 – Growth mindset language.....	131
ANEXO 26 - Stress VS Fator de stress .....	136
ANEXO 27 -Situações de Stress II .....	137
ANEXO 28 – Roda do equilíbrio.....	138
ANEXO 29 - Pirâmide de níveis lógicos (Dilts) .....	139
ANEXO 30 - Dimensões decisivas .....	140
Anexo 31 - Dicas e Truques .....	141
Anexo 32 - Conselhos práticos .....	143
Anexo 33 - Como criar aulas interativas.....	144
Anexo 34 - Pensar nos meus professores experientes .....	145
Anexo 35 - A minha trajetória profissional .....	146
Anexo 36 - Atividade de autorreflexão .....	148
Anexo 37 - Extremos opostos de um continuum .....	149
Anexo 38 - Lista de verificação do ambiente .....	150
Anexo 39 - Que práticas atrapalham a mentoria eficaz.....	151
Anexo 40 - Discussão de 4 pontos-chave .....	152
Anexo 41 – Refletir sobre o caminho para a construção de relações de mentoria .....	153
Anexo 42 – Princípios do programa de indução de professores.....	154
Anexo 43 – Apresentação do programa de indução de professores (PIP).....	155

**CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO  
CONTÍNUO, PESSOAL, PROFISSIONAL E SOCIAL DE  
PROFESSORES, ATRAVÉS DE PROGRAMAS  
INOVADORES DE INDUÇÃO POR PARES**

**BEM-VINDO AO PROGRAMA DE  
CAPACITAÇÃO DE MENTORES**



O Manual do Programa de Capacitação de Mentores é um documento desenhado no contexto do [LOOP – Contribuir para o desenvolvimento contínuo, pessoal, profissional e social de professores, através de programas inovadores de indução por pares](#), para inspirar e apoiar a formação de professores mentores, através da partilha de formação teórica e da criação de um conjunto de atividades e dinâmicas. Desta forma, o manual visa o desenvolvimento profissional do futuro professor através da melhoria do seu perfil, assumindo que a mentoria é a principal estratégia que sustenta o projeto LOOP.

A mentoria como um novo desafio para os futuros professores, assume a formação como uma resposta às diferentes situações profissionais que possam surgir, numa perspetiva de resolução de problemas, estabelecendo relações entre desenvolvimento profissional e pessoal, supervisão, e o ato de apoiar a indução de um novo profissional.

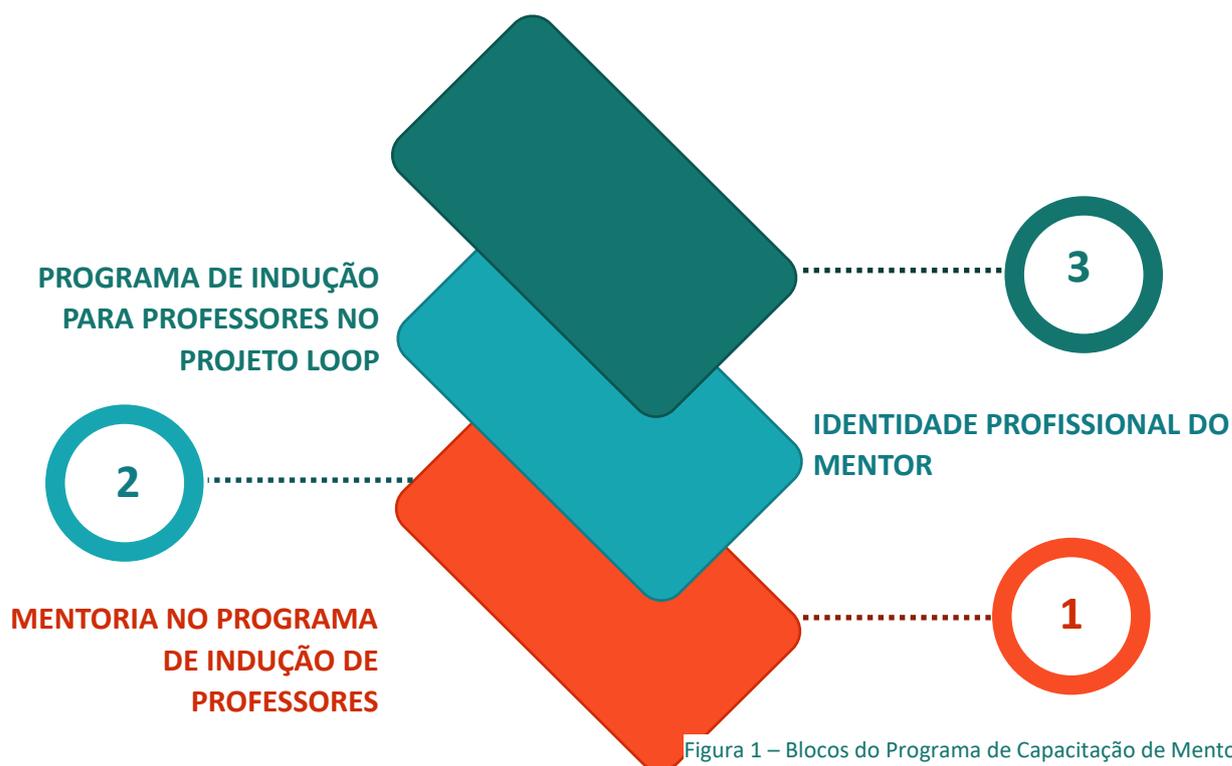
O objetivo do Programa de Capacitação de Mentores (PCM) é oferecer um programa formal de formação para professores experientes, com a intenção de capacitar esses mesmos professores e diretores de escolas, no sentido de poderem implementar o Programa de Indução de Professores (PIP), que tem como base a mentoria.

Além disso, os professores experientes e diretores de escolas têm a oportunidade de diversificar os seus papéis, atuando como mentores para os seus pares, o que visa aumentar a sua motivação para a profissão e, desta forma, a sua permanência no sistema.

Os professores experientes podem usar o PCM para:

- ▶ ter acesso a um campo teórico que permita a relação com os objetos de estudo, capaz de conduzir aos resultados desejados;
- ▶ entender os deveres e responsabilidades, e gerir as expectativas do papel de mentor;
- ▶ identificar prioridades e ações relevantes para o desenvolvimento de atividades de mentoria;
- ▶ desenvolver em conjunto, padrões e protocolos para orientar a ação de mentoria;
- ▶ desenvolver competências em diferentes domínios para a aplicação do PIP;
- ▶ ter acesso a exercícios, atividades e recursos materiais.

O PCM é composto por 3 blocos sequenciais (Figura 1), interligados entre si, complementares e distintos nos seus conteúdos teóricos, que por sua vez se materializam numa proposta de atividades e dinâmicas, cujo objetivo é garantir a excelência na formação de professores, que serão futuros mentores. O programa está previsto para ter uma duração de trinta e cinco horas e sustenta-se num formato presencial, mas também terá uma presença online.



# APRESENTAÇÃO DO MANUAL



O Manual do Programa de Capacitação de Mentores está organizado em cinco secções:

CONTEXTO	CURRÍCULO PCM	BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III
<ul style="list-style-type: none"><li>• Secção de apresentação da abordagem LOOP e dos conceitos chave que o integram.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação dos propósitos e objetivos do Currículo do PCM, bem como, um resumo da sua estrutura (blocos).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dedicado aos deveres, responsabilidades e expectativas do mentor na relação de mentoria.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Focado nas diferentes competências que um mentor necessita para ser eficaz.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os mentores têm acesso ao LOOP Programa de Indução de Professores, e recebem informação sobre os objetivos, conteúdos, e materiais.</li></ul>

A secção Contexto partilha o conceito de mentoria e o conceito de indução acordados e adotados no projeto LOOP. Esta secção explica a abrangência conceptual do PCM e, desta forma, salvaguarda a padronização das ações dos diferentes atores neste sentido.

A secção seguinte do Manual é a apresentação do Currículo do PCM, onde o formador terá acesso à estrutura do programa, e a um resumo de todas as unidades referentes a cada um dos três blocos que constituem o programa, aqui terá a total liberdade de escolha entre as unidades e dinâmicas.

A escolha na organização do currículo em blocos é uma forma de extrapolar a abordagem tradicional, que muitas vezes sustenta os programas de formação, como poderemos ver mais abaixo. Esta estrutura permite um desenvolvimento faseado do potencial dos professores experientes, uma vez que os blocos, também conhecidos como "caminhos de aprendizagem", foram cuidadosamente escolhidos de forma a permitir a progressão na aprendizagem, numa trajetória envolvente e eficaz e mais desafiadora. Em suma, os três blocos são apresentados como subqualificações, pois são organizados por órgãos de competência e conhecimento, em crescente complexidade.

Os blocos são dedicados aos diferentes contextos de formação do professor experiente e, consequentemente, organizados em diferentes unidades, com diferentes índices e objetivos. Assim, cada unidade do bloco propõe, após uma breve introdução, um conjunto de atividades com uma escala de tempo fixa, que se materializam em dinâmicas práticas, consoante a unidade em questão, e que convidam, pelo seu carácter, à exploração e reflexão.

Ao explorar o Programa, sugere-se que o formador se aproprie do campo conceptual do LOOP e o apresente aos seus formandos, antes do início de qualquer atividade.

Assim, no **BLOCO I - Mentoria no Programa de Indução de Professores**, o professor terá a oportunidade para experienciar o seu novo papel, ficando a conhecer os deveres e direitos, e os princípios que sustentam os diferentes tipos de mentoria.

Através deste bloco, os professores poderão explorar as seguintes unidades:

-  PAPEL DO PROFESSOR EXPERIENTE
-  DIFERENTES TIPOS DE MENTORIA E COMO OS UTILIZAR
-  MENTORIA POR ETAPAS DE RELACIONAMENTO

Deste modo, o [BLOCO II – Identidade Profissional do Professor](#), foca-se nos diferentes atributos que um professor experiente necessita para ser eficaz na mentoria.

Através deste bloco os professores poderão explorar as seguintes unidades:

-  AUTORREFLEXÃO COMO FATOR CENTRAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
-  COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E INTERPESSOAIS
-  ESCUTA EMPÁTICA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA
-  ENSINAR PARA A ABERTURA DE MENTALIDADES
-  GESTÃO DE SITUAÇÕES DE STRESS
-  COMPETÊNCIAS DIGITAIS, FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS
-  EU COMO PROFESSOR EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL: RELEMBRAR A MINHA TRAJETÓRIA
-  EU COMO PROFESSOR EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL: GESTÃO DE DESENTENDIMENTOS E EXPETATIVAS

E por fim, a [BLOCO III – Programa de Indução de Professores LOOP](#), tem como objetivo apresentar o Programa de Indução de Professores LOOP aos professores, bem como, informar sobre os objetivos, conteúdos e materiais.

Ao longo desta secção, os professores poderão:

-  ESTABELEECER UMA REDE PROFISSIONAL



CONHECER O PROGRAMA DE INDUÇÃO DE PROFESSORES E SABER COMO O  
UTILIZAR

**CONTEXTO**



## CONCEITOS SUBJACENTES AO PCM

Ensinar implica a aquisição de um conjunto de competências e qualificações, para as quais é necessário o ensino superior, enquadra-se no contexto da aprendizagem ao longo da vida, inclui mobilidade e baseia-se em parcerias. As principais competências para o ensino são as que permitem trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento, pessoas (alunos, colegas de trabalho e outros parceiros de educação) e sociedade a um nível local, regional, nacional, europeu e global (Princípios Europeus Comuns para as Competências e Qualificações de Professores, 2010).

Ao longo dos anos, foram desenvolvidos estudos com diferentes abrangências, tanto em contextos nacionais como internacionais, sobre a importância da formação, dos modelos e da organização da formação. O panorama que se coloca está a passar por um desses momentos, uma vez que novas exigências estão a ser colocadas na profissão docente, que demanda competências mais complexas e diversificadas às quais a formação inicial de professores não pode permanecer indiferente.

O relatório da OCDE (TALIS, 2018) na sua análise aos sistemas educativos mais evoluídos, onde se incluem a maioria dos países que fazem parte do consórcio LOOP, constatou que o período de prática de ensino, após a formação inicial, agrega um programa de indução obrigatório. Os resultados dos dois últimos ciclos TALIS (2013 e 2018) demonstram que esta formação integrada não existe ou é quase inacessível.

O termo **indução** é utilizado para designar:

*... um programa de desenvolvimento profissional que inclui mentoria, projetado de forma a fornecer apoio, aconselhamento, e orientação a professores em início de atividade profissional durante o período de transição para o seu primeiro emprego como professor.*

Para integrar os professores em início de atividade profissional na cultura da escola, é fundamental ter professores experientes que possam explicar as políticas, regulamentos e procedimentos escolares; partilhar métodos, materiais e outros recursos; ajudar a resolver problemas relativos ao ensino e à aprendizagem; fornecer apoio pessoal e profissional, e orientar para que possam ser feitas melhorias.

No projeto LOOP, **mentoria**:

*... é frequentemente definida como uma relação profissional na qual uma pessoa com mais experiência (o professor experiente) auxilia outra (o professor em início de atividade profissional) a desenvolver competências específicas e conhecimentos que irão aprimorar o crescimento profissional e pessoal dessa pessoa menos experiente.*

Isto significa que professores e diretores de escolas consideram a mentoria como uma relação simbiótica na qual, professores em início de atividade profissional e experientes, poderão partilhar, aprender, crescer e cooperar. Na primeira fase do projeto LOOP, quando os professores experientes foram questionados sobre a sua capacidade de mentoria de professores em início de atividade profissional, estes revelaram que precisariam de receber formação para poder fazê-lo (projeto LOOP, 2021).



O programa de capacitação de mentores é dirigido a um grupo de professores experientes, profissionalmente comprometidos e reconhecidos pelos seus pares como profissionais responsáveis e competentes.

## **CURRÍCULO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES**

A urgência de uma abordagem complementar e abrangente da carreira docente é destacada pelo Conselho da União Europeia, que alerta para a necessidade de reconhecer a importância da formação docente em programas de indução e mentoria que melhorem o crescimento pessoal e profissional.

De acordo com os resultados da pesquisa educativa, as experiências nos primeiros anos de ensino são decisivas para o desempenho do futuro professor, motivação e permanência na profissão. Em continuidade, a importância da formação em privilegiar a prática pedagógica, no processo de aprendizagem para ensinar, na socialização e construção do profissionalismo docente.

A mentoria, entendida como um programa especializado de orientação e reflexão sobre a prática profissional, entre pares, é a pedra basilar do projeto europeu LOOP, que visa promover o crescimento pessoal e profissional dos professores e as competências dos professores-mentores.

Desta forma, as competências que um professor experiente deve possuir para superar os desafios de ser um mentor, possibilitando e apoiando a integração plena dos professores em início de atividade profissional na cultura de uma escola, implicam a aquisição de conhecimento e domínio de um conjunto de competências necessárias para um pleno desempenho do seu papel.

O PCM reconhece a importância de estabelecer bases sólidas para o crescimento profissional, uma vez que os professores em início de atividade profissional poderão obter melhores resultados ao aprender com colegas experientes num ambiente educativo solidário e motivador.

Tal como num ensino competente, a mentoria eficaz de professores em início de atividade profissional deve ser explícita (não incidental), baseada em evidências (não circunstancial) e colaborativa (não isolada), envolvendo tempo dedicado à reflexão e ao feedback.

Os professores experientes que frequentam o PCM irão:

- ▶ compreender os deveres, responsabilidades e expectativas associadas ao papel de professor experiente;
- ▶ identificar prioridades, ações e competências relevantes para desenvolver a sua capacidade de mentoria;
- ▶ desenvolver em conjunto, padrões e protocolos para orientar a ação de mentoria;
- ▶ desenvolver competências nas áreas de profissionalismo docente - científico/didático, técnico/normativo, interpessoal e moral/social;
- ▶ desenvolver competências para uma intervenção apoiada em contextos de atuação profissional.

O PCM é sistematizado na figura 2, abaixo, integrando cada um dos blocos que o compõem.



- 3** BLOCO – PROGRAMA LOOP DE INDUÇÃO DE PROFESSORES
  - 8H
  - 2 UNIDADES
  - 6 ATIVIDADES
- 2** BLOCO – IDENTIDADE PROFISSIONAL DO MENTOR
  - 21H
  - 8 UNIDADES
  - 34 ATIVIDADES
- 1** BLOCO – MENTORIA NOS PROGRAMAS DE INDUÇÃO DE PROFESSORES
  - 6H
  - 3 UNIDADES
  - 10 ATIVIDADES

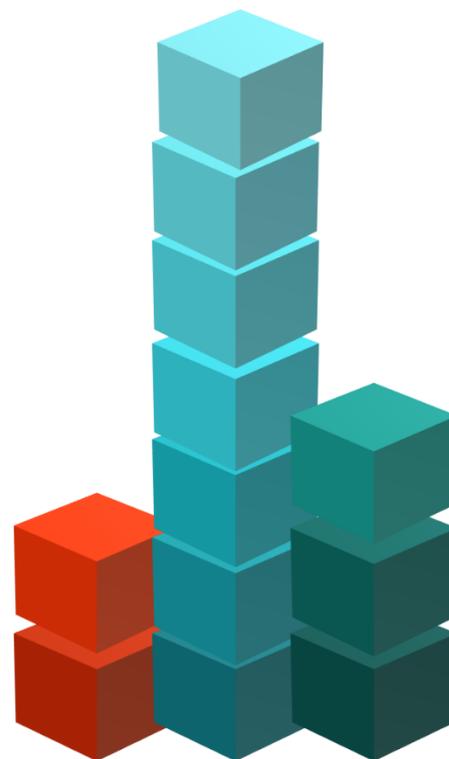


Figura 2 – Conteúdo do Programa de Capacitação de Mentores

# **PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES**



## BLOCO I: MENTORIA NO PROGRAMA DE INDUÇÃO DE PROFESSORES

1º

### BLOCO I – MENTORIA NO PROGRAMA DE INDUÇÃO DE PROFESSORES

#### ESTRUTURA

A mentoria, entendida como um programa especializado de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo aqui a principal estratégia do PIP, envolve a formação de professores experientes nas diferentes dimensões de indução da identidade docente - científica/didática, técnica/normativa, interpessoal e moral/social.

Assim, é importante discutir, ao longo deste bloco, a responsabilidade dos interlocutores e os princípios sobre os quais se baseia a relação de mentoria, a sua dimensão estratégica no âmbito dos deveres e direitos que devem ser consagrados na atuação do professor experiente, como forma de gerir expectativas na relação de mentoria, e apoiar o professor em início de atividade profissional.

Ao fornecer um conjunto de atividades e dinâmicas em diferentes tópicos, este bloco fornece os ingredientes necessários para conhecer e refletir sobre as concepções do profissionalismo do professor experiente na sua ação de indução de professores em início de atividade profissional.

#### OBJETIVOS

- Conhecer o conceito de relação de mentoria do projeto LOOP
- Compreender os deveres, responsabilidades, e expectativas de todas as partes numa relação de mentoria
- Desenvolver e manter uma relação de mentoria

#### CONTEÚDO

- Definição de Mentoria
- Papel do professor experiente
- Tipos de mentoria
- Como desenvolver uma relação de mentoria (gestão de expectativas)
- Identificar os deveres e responsabilidades dos professores experientes
- Código de ética para um professor experiente
- Desafios da mentoria

#### UNIDADES

- Papel do professor experiente
- Diferentes tipos de mentoria e como os utilizar
- Mentoria em etapas de relacionamento

#### DURAÇÃO

- 6H



## UNIDADE I – PAPEL DO PROFESSOR EXPERIENTE

### INTRODUÇÃO

A relação de mentoria deve ser vista com consciência e responsabilidade, pois o foco está nas pessoas e na sua formação, tendo em mente o objetivo de que elas possam desempenhar de forma autónoma, informada e pensativa os papéis que propõem. O envolvimento pessoal tanto do professor experiente quanto do professor em início de atividade profissional dá à relação de mentoria uma complexidade especial, pois muitas das habilidades necessárias para seu exercício profissional implicam o uso de competências éticas.

Não há formação, escolas, professores ou turmas neutras (Azevedo, 2003), professores experientes são também pessoas com consciência moral, autónomos, armados com convicções e crenças que norteiam a sua atuação profissional. A vida do profissional da educação é muitas vezes repleta de conflitos éticos que requerem análises e reflexões atentas, um considerável julgamento moral e grande coragem na solução (Cunha, 1996).



Nesse sentido, e dado que a mentoria é um desafio permanente, o professor experiente deve responder de forma plena e eficaz aos problemas que enfrenta, refletindo sobre as suas práticas e desenvolvendo-se, dessa forma, pessoal e profissionalmente. Lieberman (1994) afirma que essas oportunidades de crescimento consideram o professor experiente como um praticante reflexivo, que constrói conhecimento através de pesquisas sobre a prática, constantemente (re)pensando e (re)avaliando os seus valores, princípios e ações.

Segundo Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional passa pelo reconhecimento da pessoa, entendendo que é impossível separar as dimensões pessoal e profissional e que, na formação, deve ser dada uma ênfase especial às personalidades dos professores.

Assim, as atividades propostas visam criar oportunidades para a revisão das personalidades de futuros professores experientes, à luz de um conjunto de princípios, do significado pessoal atribuído às diferentes experiências e ações desenvolvidas, bem como à inclinação ética que impulsiona a sua tomada de decisão. A escola é reconhecida como um espaço de intervenção ética, um espaço onde ocorre a formação de pessoas, através da internalização e experiência de valores e padrões de ação individual e coletiva (Seiça, 2003).

Neste caso, não é apenas a ética do sujeito que está em jogo, mas também, essencialmente, o tema ético, ou seja, a noção de que as ações se baseiam numa consciência moral, que apoia o desenvolvimento da capacidade de autonomia e responsabilidade. É importante, nesse sentido, que os professores experientes definam um papel que oriente a sua ação e construam acordos sobre a sua conduta, tendo em vista o perfil de desenvolvimento, à luz do sentido ético dos seus princípios, mesmo que esses acordos estejam em permanente debate e sob uma atitude crítica constante, como forma de evitar o autoritarismo e o dogmatismo.



Por isso, a dinâmica proposta neste módulo é baseada na autobiografia que, para pesquisadores como Goodson (2001) e Nóvoa (2009), tem um importante valor pedagógico na construção de profissionalismo e personalidade. Numa autobiografia, há uma revisão em retrospectiva reflexiva de experiências passadas, que ocorreram em contextos pessoais, sociais e culturais muito específicos e que levam ao desenvolvimento da pessoa e do profissional. É "uma jornada para o tempo interior", já que aqueles que falam, falam sempre a partir de um determinado lugar no tempo e no espaço, assumindo um ponto de vista. No processo autobiográfico, a subjetividade está sempre presente, aparecendo como um "olhar para trás", como uma reflexão crítica sobre o caminho pessoal e profissional tomado, para compreender o presente e construir o futuro.

Esta unidade tem como objetivo fornecer um conjunto de ferramentas úteis para fortalecer a identidade profissional do professor experiente e apoiar a construção da cultura de uma nova comunidade, definindo os diferentes papéis de cada um dos envolvidos e os seus direitos e deveres. É, por isso, essencial definir um quadro que contribua para o desenvolvimento de um código de conduta para os diversos atores envolvidos na relação de mentoria, permitindo também a padronização dos critérios de desempenho para alcançar a excelência no relacionamento.

## OBJETIVOS

A relação de mentoria pode ser encarada sob algumas questões ou dilemas, por isso é importante nesta unidade conhecer as ações que possam ter impacto nesta relação, tais como a definição de papéis e a identificação das respetivas responsabilidades, com base em princípios norteadores explícitos para que seja possível alcançar e manter os mais altos níveis de conduta ética profissional. Assim, esta unidade visa alcançar os objetivos estabelecidos abaixo (ver Figura 3).



Figura 3 - Objetivos da unidade

- Definir as diretrizes da ação, dando segurança aos professores experientes e garantir as condições para uma boa relação
- Capacitar os professores experientes com conhecimentos e técnicas para os ajudar a cumprir plenamente as suas responsabilidades, no âmbito dos seus direitos e deveres
- Garantir a existência de um padrão de ação transversal baseado na antecipação de soluções para questões específicas, garantindo um bom ambiente de trabalho e a satisfação dos envolvidos
- Valorizar e dignificar profissionais e organizações, criando padrões de referência que contribuam para o fortalecimento da sua identidade profissional e organizacional



## CONTEÚDOS

- Papel do professor experiente
- Responsabilidade na relação de mentoria
- Ética e mentoria: uma relação próxima

## DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

**Tempo estimado de trabalho:** 120m

**Tempo de execução para atividade e dinâmica:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Papel do professor experiente	1. Como agir quando se confia	30m	60m
	2. Revisão de cenários e expectativas	30m	
2. Responsabilidade na relação de mentoria	1. Como será?	20m	20m
3. Ética e Mentoria: uma relação próxima	1. Princípios da mentoria	20m	40m
	2. No drive by teachers (Schulman, 2003)	20m	
			120m

### Atividade 1: Papel do professor experiente | 60 minutos

A mentoria requer interação, o que inclui confiança, honestidade, respeito e vontade de trabalhar juntos. Portanto, é crucial ter uma compreensão mútua do que significa confiança.

#### Dinâmica 1- Como agir quando se confia | 30 minutos

- a. Divida o grupo em pequenos grupos e discuta as seguintes perguntas:
  - i. O que é que confiança significa para si?
  - ii. Como é estar numa relação onde a confiança existe?
- b. Após esta tarefa, foque-se no conceito de confiança em possíveis cenários na relação de mentoria e o seu papel como professor experiente. Vá para o [anexo 1](#) e resolva os exercícios.

#### Dinâmica 2 - Revisão de cenários e expectativas (Portner, 2008) | 30 minutos

O exercício oferece uma oportunidade de antecipar ações perante cenários hipotéticos, e muito provavelmente, cenários profissionais. No [anexo 2](#), encontrará quatro categorias de cenários que



mais comumente desafiam os professores em início de atividade profissional. Na categoria, uma situação particular é descrita e um exemplo de uma necessidade específica, relacionado a essa categoria, é dado. A necessidade prevê o que o professor em início de atividade profissional deve fazer. A tarefa colocada é adicionar um exemplo para cada categoria e um exemplo de uma necessidade. Pode também sugerir uma solução como um exercício adicional.

### Atividade 2: Responsabilidade na Relação de Mentoria | 20 minutos

Professores experientes são profissionais comprometidos com o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus professores em início de atividade profissional. Portanto, alguns elementos que possam afetar as ações do professor experiente devem ser considerados logo à partida, entre eles: o contexto, o conteúdo, o processo, ajustes, colaboração e contribuição.

#### Dinâmica 1 – Como será? | 20 minutos

---

- a. O formador deve pedir ao professor experiente para registrar as principais atividades pelas quais acredita ser responsável na relação de mentoria e também pelas ações para que possam desenvolver efetivamente as atividades (ver [Anexo 3](#)).

### Atividade 3: Ética e Mentoria: uma relação próxima | 40 minutos

A ação de mentoria também deve beneficiar do debate sobre os papéis, direitos, valores e princípios éticos do professor experiente, uma vez que o desejável aumento da sua consciência contribui para melhorar a sua satisfação docente e aumentar o prestígio e a autoestima dos envolvidos.

O tempo exige, mais do que nunca, profissionais mais criativos e inovadores com forte dimensão ética. Portanto, é urgente que a formação permita a construção do "EU", que integra o compromisso pessoal, a vontade de aprender a ensinar, os valores, crenças e conhecimentos do que é ensinado e como é ensinado, experiências passadas e vulnerabilidade profissional e pessoal.

#### Dinâmica 1 – Princípios da Mentoria | 20 minutos

---

Qualquer programa de mentoria é realizado de acordo com certos princípios que respeitam os valores da ação e potencializam o alcance dos objetivos do programa. Esses princípios, baseados na ética, unem professores experientes e professores em início de atividade profissional e orientam as suas ações no decorrer da relação.

- a. Com o apoio do [anexo 4](#), regista as principais atividades pelas que acredita ser responsável na relação de mentoria e também nas ações para que possa desenvolver efetivamente as atividades.



## Dinâmica 2 – No drive by teachers (Schulman, 2003) | 20 minutos

Leia o texto de *Schulman* (ver [Anexo 5](#)) e reflita sobre os princípios éticos que devem orientar um professor experiente no seu papel. O formador pode promover uma discussão em pequenos grupos para compartilhar os seus pensamentos.

## UNIDADE II - DIFERENTES TIPOS DE MENTORIA

### INTRODUÇÃO

Normalmente, sempre que pensamos em "mentoria" vem à nossa mente a imagem de ter um indivíduo mais experiente que fornece orientação, apoio e motivação a um profissional menos experiente, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional.



Esta imagem corresponde ao tipo tradicional ou modelo de mentoria, identificado como mentoria um-para-um. Este tipo de mentoria é o mais comum na educação, no qual geralmente um professor mais experiente assume o papel de professor experiente de um professor novo ou menos experiente para apoiar a sua integração no contexto, a aquisição de procedimentos e de uma identidade profissional.

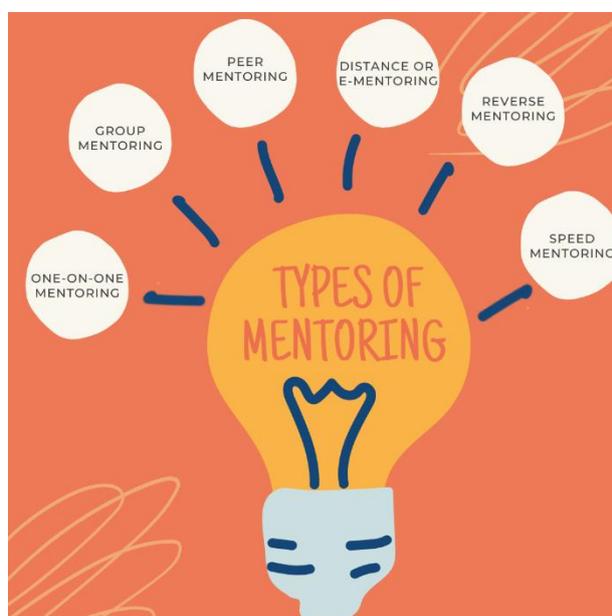
No entanto, existem outros cinco tipos de mentoria com diferentes características, benefícios e desvantagens, que também podem ser relevantes para o contexto educativo e na orientação dos professores (ver Figura 4).

**Mentoria em grupo:** um ou vários professores experientes orientam e apoiam um grupo de múltiplos professores em início de atividade profissional.

**Mentoria por pares:** mentoria entre indivíduos com qualificações e/ou experiência semelhantes em contextos pessoais ou profissionais.

**Mentoria à Distância ou e-mentoring:** relacionamento de mentoria estabelecido e mantido online usando tecnologia digital e programas.

**Mentoria reversa:** um profissional novo ou menos experiente orienta e





apoia um profissional mais experiente.

**Mentoria de velocidade:** um momento de mentoria muito curto, focado num assunto específico, problema ou desafio.

*Figura 4 – Os seis tipos de mentoria*

Estas são descrições curtas dos diferentes tipos de mentoria, que são a base da atividade que é introduzida abaixo.



## OBJETIVOS

- Conhecer e identificar os diferentes tipos de mentoria
- Reconhecer as características, benefícios e desvantagens dos diferentes tipos de mentoria
- Selecionar e adotar o tipo adequado de mentoria pelo contexto e objetivos da relação de mentoria

## CONTEÚDOS

- Preparação e apresentação de simulações exemplificando diferentes tipos de mentoria
- Análise conjunta e debate sobre os benefícios e as desvantagens de cada tipo de mentoria
- Discussão num grande grupo sobre como professores experientes podem beneficiar dos diferentes tipos de mentoria no programa de indução

## DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

**Tempo estimado de trabalho:** 90m

**Tempo de execução para a atividade e a dinâmica:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Simulação – explorar os tipos de mentoria	1. Preparação da simulação	40m	90m
	2. Apresentação, análise e discussão de simulações	50m	
2. Debate em grupo sobre "como usar os diferentes tipos de mentoria no programa de LOOP de indução?"	1. Debate e planeamento do uso de tipos de mentoria	30m	30m
			120m

### Atividade 1: Simulação – explorar os tipos de mentoria | 90 Minutos

A simulação é entendida como uma metodologia que permite uma compreensão profunda das situações profissionais e educativas. Esta "compreensão profunda" é alcançada através da experiência prática (prática em contexto real ou simulada) e análise vicária (observação e discussão da prática).

Nesta atividade, os futuros mentores preparam e apresentam uma simulação com o objetivo de exemplificar os diferentes tipos de mentoria.

### Dinâmica 1 - Preparação da simulação | 40 Minutos

- Dependendo do número de professores experientes no programa de capacitação, estes podem ser divididos da seguinte forma:

- 4 grupos de 2 a 3 elementos – estes grupos trabalham nos tipos de mentoria por pares, mentoria à distância ou e-mentoring, mentoria reversa e mentoria de velocidade
  - 2 grupos de 6 a 8 elementos – estes grupos trabalharão na mentoria em grupo
- b. Depois de dividir os professores experientes em grupos, peça a cada grupo que selecione um cartão relacionado com os tipos de mentoria, (ver [Anexo 6](#)) sem revelar. Os grupos de 6 a 8 elementos devem escolher entre as cartas "múltiplos professores em início de atividade" e "múltiplos professores experientes". Os restantes grupos devem escolher das outras quatro cartas.
- c. Cada grupo terá de discutir, preparar e apresentar uma simulação representando o tipo de mentoria atendendo às seguintes fases, da figura 5:

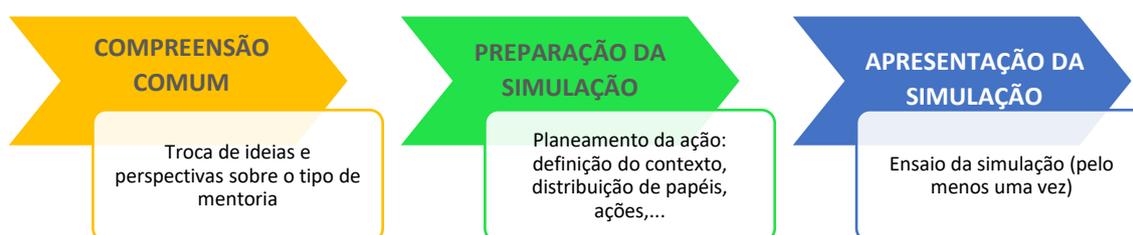


Figura 5 – Fases da preparação da simulação.

### Dinâmica 2 - Apresentação, análise e discussão das simulações | 50 Minutos

- a. Cada grupo começará a apresentar a simulação preparada, tendo até cinco minutos para o fazer.
- b. Enquanto os grupos estão a fazer as simulações, outros professores experientes terão de observar e registar o tipo de mentoria em causa, as principais características, os benefícios e as desvantagens, utilizando a folha de observação (ver [Anexo 7](#)).
- c. No final de cada apresentação, todos os professores experientes debatem o tipo de mentoria, as principais características, os benefícios e as desvantagens, registando as principais ideias num *flipchart* ou no quadro branco.
- d. O formador encerrará o tema apresentando algumas das características, benefícios e desvantagens dos tipos de mentoria (ver [Anexo 8](#)).

### Atividade 2: Debate “Como usar os diferentes tipos de mentoria no programa LOOP de indução?” | 30 Minutos

Nesta segunda atividade, os professores experientes terão a oportunidade de debater conjuntamente a relevância dos tipos de mentoria para o programa de indução e se e como eles podem ser combinados nos contextos. Ao mesmo tempo, os professores experientes serão desafiados a pensar em como podem beneficiar dos diferentes tipos de mentoria ao implementar o programa LOOP de indução.



### *Dinâmica 1 – Debate e planeamento do uso de tipos de mentoria | 30 Minutos*

---

É importante que o formador introduza esta atividade mencionando que o programa LOOP de indução é estruturado numa relação de mentoria um-para-um. No entanto, é possível combiná-lo com outras tipologias de mentoria, no caso de os professores na relação a considerarem útil.

Para iniciar o debate, o formador pode lançar as seguintes perguntas:

- a. Do seu ponto de vista, que tipo de mentoria é possível usar no programa de indução, além da mentoria um-para-um e por quê?
- b. Existe uma combinação mais adequada de vários tipos de mentoria que gostasse de testar ou experimentar neste processo?
- c. Neste momento, que tipo de mentoria planeia usar?

O formador pode acrescentar outras questões consideradas relevantes para promover a discussão e alguma reflexão sobre como professores experientes podem usar os múltiplos tipos de mentoria. Para encerrar a atividade é importante apresentar algumas ideias sobre como os professores experientes podem usar os diferentes tipos de mentoria concomitantemente (ver [Anexo 9](#)).



## UNIDADE III - FASES DO RELACIONAMENTO DE MENTORIA

### INTRODUÇÃO

Há quatro fases de mentoria sequenciais construídos entre si: fase de iniciação, fase de cultivo, fase de separação e fase de redefinição. Em cada fase, algumas etapas e estratégias específicas levam à excelência da mentoria.

**1. FASE DE INICIAÇÃO:** a fase de preparação e o estabelecimento da relação de mentoria entre dois professores (negociação). Na mentoria informal, potenciais professores experientes e professores em início de atividade profissional são combinados através de interações sociais ou profissionais. Potenciais professores em início de atividade profissional procuram indivíduos experientes e realizados que gostem e considerem modelos positivos. Tanto especialidades profissionais comuns e hobbies quanto fatores demográficos devem ser levados em consideração durante o processo de correspondência. Diretores e/ou líderes de tópicos podem emparelhar professores experientes e professores em início de atividade profissional, ou os professores experientes podem escolher os seus professores em início de atividade profissional. Independentemente da abordagem, uma relação de mentoria bem-sucedida incluiria a exploração mútua do relacionamento e a avaliação da adequação da experiente combinação de professor - professor em início de atividade profissional.

**2. FASE DE CULTIVO:** é a fase primário de aprendizagem e desenvolvimento (possibilitando o crescimento). Se a etapa de iniciação for bem-sucedida, o professor em início de atividade profissional ganha conhecimento do professor experiente durante toda a fase de cultivo. Neste período, as duas principais funções da mentoria estão no seu máximo. Quando o professor experiente observa e dá conselhos ao professor em início de atividade profissional sobre como executar de forma mais bem-sucedida e eficiente, o papel relacionado com a carreira frequentemente entra em jogo primeiro. Após o professor experiente e o professor em início de atividade profissional criarem um vínculo interpessoal, a função psicossocial toma forma. Dentro desse papel, o professor experiente afirma e aceita a identidade profissional do professor em início de atividade profissional, e a conexão desenvolve-se numa amizade de trabalho sólida e produtiva. Tanto o professor experiente como o professor em início de atividade profissional muitas vezes desfrutam da fase de cultivo. O professor experiente proporciona ao professor em início de atividade profissional conhecimentos e habilidades adquiridos através da experiência e especialização. O professor experiente pode aprender lições inestimáveis com o professor em início de atividade profissional sobre ferramentas de ponta, novas abordagens e problemas a desenvolver-se no campo.



**3. FASE DE SEPARAÇÃO:** descreve a conclusão de uma relação de mentoria no geral. Há inúmeras razões pelas quais um relacionamento pode acabar. Pode não haver mais nada para aprender, o professor em início de atividade profissional pode querer forjar uma identidade separada, ou o professor experiente pode decidir enviar o professor em início de atividade profissional por sua conta. Esta fase pode ser desgastante se o fim do relacionamento não for aceite por ambas as partes. Os professores em início de atividade profissional podem sentir-se abandonados, enganados ou despreparados se acreditarem que o fim deste relacionamento foi rápido, e os professores experientes podem sentir-se enganados ou usados se o professor em início de atividade profissional não procurar mais os seus conselhos ou apoio.

**4. FASE DE REDEFINIÇÃO:** tanto o professor experiente como o professor em início de atividade profissional entendem neste momento que, embora o seu relacionamento ainda possa existir, não será mais o mesmo que na relação de mentoria. A conexão pode evoluir para uma amizade social ou uma colaboração profissional. A conexão já não está mais centrada no progresso profissional do professor em início de atividade profissional, em contraste com a fase de cultivo. Com novos professores em início de atividade profissional, o ex-professor experiente pode forjar conexões de mentoria. O ex-professor em início de atividade profissional também pode atuar como professor experiente para outras pessoas.

### OBJETIVOS

- Identificar as diferentes etapas de uma relação de mentoria e as etapas específicas que levam à excelência da mentoria
- Promover estratégias para conhecer os professores em início de atividade profissional e estabelecer uma relação profissional
- Desafiar o professor experiente a pensar em novas formas de se relacionar
- Conhecer estratégias para encerrar a relação de mentoria

### CONTEÚDOS

- As quatro fases da relação de mentoria
- Estratégias, *checklists* e dicas para ajudar a orientar o progresso dos professores experientes em cada fase da relação de mentoria.

### DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

**Tempo estimado de trabalho:** 90m

**Tempo de execução para a atividade e dinâmica:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Preparação da <i>Checklist</i>	1. Preparação da <i>Checklist</i>	15m	15m
2. Objetivos da Mentoria	1. Entrevista para conhecer os	20m	40m



	objetivos do professor experiente		
	2. Abordagem EMERO (SMART)	20m	
3. Familiarização	1. <i>Checklist</i> para a conclusão da primeira reunião	10m	10m
4. Permitir o Crescimento	1. Reflexão de autoconsciência	20m	40m
	2. Incentivar e Capacitar	20m	
5. O Fim é o Começo	1. O Fim é o Começo	15m	15m
			120m

### Atividade 1: Preparação da *Checklist* | 15 Minutos

A relação deve ser definida desde o início como mutuamente benéfica. O professor experiente e o professor em início de atividade profissional devem compartilhar os seus objetivos e trabalhar de forma colaborativa para ajudar a alcançá-los. Para se preparar para a relação é importante ter tempo para se conhecerem (ver [Anexo 10](#)).

### Dinâmica 1 – Preparação da *checklist* | 10 Minutos

A preparação da *checklist* é uma atividade para o professor experiente ter no início. Trata-se de uma lista com alguns itens que precisam ser levados em consideração na preparação do primeiro contacto:

- Eu tenho um interesse sincero em ajudar esta pessoa ou ser ajudado por esta pessoa.
- Temos interesse mútuo e compatibilidade.
- Eu sou claro sobre o meu papel. Posso comprometer-me para a relação de mentoria.
- Estou disposto a usar a minha rede de contactos para ajudar no desenvolvimento.
- Tenho acesso a oportunidades e recursos para apoiar a aprendizagem.
- Estou comprometido em desenvolver as minhas competências de mentoria.

### Atividade 2: Objetivos da Mentoria | 40 Minutos

O professor experiente na fase de iniciação deve definir os seus próprios objetivos para alcançar a excelência na mentoria. Esta atividade requer confiança nas competências, com o objetivo de traçar metas para a relação de mentoria no presente e no futuro.

Antes de definir os objetivos, o professor deve refletir sobre algumas ideias, seguindo as dicas disponíveis no [anexo 11](#).

### Dinâmica 1- Entrevista para conhecer os objetivos do professor experiente | 20 Minutos

- O que espera desta relação de mentoria?



- b. Quais são seus pontos fortes?
- c. O que entende por áreas de melhoria?
- d. Que áreas gostaria de ver trabalhadas nesta relação de mentoria?
- e. É capaz definir prioridades para trabalhar de modo que as áreas mais importantes para si sejam abordadas no início da relação?
- f. Está familiarizado com o seu estilo de aprendizagem?
- g. Quais são as melhores estratégias para aprender novas informações?
- h. Está confortável em abordar situações que podem estar fora da sua zona de conforto, para aumentar a autoconfiança?
- i. Fale sobre as suas atividades e responsabilidades atuais no ensino.
- j. Quais são as áreas mais desafiantes no ensino?
- k. Quais são as áreas mais excitantes no ensino?
- l. Onde se vê em 5 anos? 10 anos?
- m. O que o motiva? O que o desgasta?
- n. Como relaxa?
- o. O que mais quer acrescentar?

### *Dinâmica 2 – Abordagem EMERO (SMART) | 20 Minutos*

---

Para garantir que os objetivos são claros e alcançáveis, os objetivos m ser específicos, mensuráveis, alcançáveis/exequíveis e oportunos.

- **Específico:** declara os objetivos em termos simples, mas específicos.
- **Mensurável:** como mediremos o progresso?
- **Exequível:** os objetivos precisam ser adequados e alcançáveis.
- **Realista/Relevante:** os objetivos precisam ser realistas, muitas vezes chegamos bastante longe ao estabelecer objetivos. É melhor fazer as tarefas passo a passo do que ficar desapontado, quando as expectativas não são realistas.
- **Oportuno:** qual é o período para a concretização dos objetivos? Quais são os pontos de verificação? Atribua um tempo, mesmo que seja apenas um palpite, para a cada objetivo e verifique o progresso.

Seguindo esta explicitação, por favor, defina os seus objetivos na relação de mentoria.

### *Atividade 3: Familiarização | 10 Minutos*

O professor experiente e o professor em início de atividade profissional familiarizam-se e informalmente clarificam os interesses em comum, valores compartilhados e objetivos e sonhos futuros. Esta atividade exige tempo. É necessário tempo para se familiarizar com os interesses, valores e objetivos uns dos outros. O objetivo desta atividade é que o professor experiente se prepare para o primeiro encontro e receba estratégias sobre como se envolver com o professor em início de atividade profissional.



### Dinâmica 1 – Familiarizar-se | 10 Minutos

Manter um ambiente de confidencialidade é um elemento fundamental na construção da confiança entre o professor experiente e o professor em início de atividade profissional. Sem um entendimento mútuo e a possibilidade de falar livremente, como a situação exige, é improvável que a relação atinja todo o seu potencial. Na relação de mentoria, o feedback franco é crucial em todas as reuniões de monitorização. O primeiro encontro deve ter um grande impacto, já que é a primeira vez que se conhecem. No [anexo 12](#) encontrará dicas a seguir durante a reunião, depois é importante passar pela *checklist* abaixo para verificar se cumpriu com todos os itens.

#### CHECKLIST PARA A PRIMEIRA REUNIÃO

Eu...	
Apresentei-me e deixei o professor em início de atividade profissional saber como se dirigir a mim.	
Aprendi a pronunciar o nome do professor em início de atividade profissional.	
Disse ao professor em início de atividade profissional como vou notificá-lo/a, se não puder fazer a reunião.	
Usei a atividade do quebra-gelo de forma eficaz.	
Aceitei o professor em início de atividade profissional como ele ou ela é e não fui crítico.	
Usei reforço positivo.	
Terminei com uma nota positiva.	

Tabela 1 – Checklist que pode ser usada na primeira reunião.



### Atividade 4: Permitir o Crescimento | 40 Minutos

A seguinte dinâmica permite ao professor experiente incentivar e capacitar o professor em início de atividade profissional, através da reflexão e compartilhamento de pensamentos, das expectativas, metas, tarefas e atividades desejadas.

### Dinâmica 1 - Reflexão de autoconsciência | 20 Minutos

Como mentor, deve ser capaz de refletir sobre as suas competências, ações e desempenho. Seguindo este propósito, esta atividade permite que reflita sobre o seu papel no relacionamento. Tire um tempo e escreva os seus pensamentos (use o [anexo 13](#) como suporte).

- Como me vejo nos muitos papéis que um professor experiente desempenha?
- Entendo bem as expectativas gerais do professor em início de atividade profissional?
- Em geral, a minha comunicação (não verbal e verbal) com ele/a é eficaz?
- Qual é o meu objetivo nesta conversa?



- e. Sou muito formal ou informal?
- f. Que suposições fiz nesta conversa?
- g. Que tipo de resposta espero do professor em início de atividade profissional?
- h. Estou preparado para um tipo muito diferente de resposta?
- i. Disponibilizo tempo suficiente para o mentorando responder ou fazer perguntas?
- j. Se eu acho que fui mal compreendido, devo esclarecer e parafrasear?
- k. Estou disposto a deixar de lado a minha agenda para ouvi-lo/la a qualquer momento?

### *Dinâmica 2: Incentivar & Capacitar | 20 Minutos*

---

O professor experiente e o professor em início de atividade profissional começam a alcançar os propósitos reais da mentoria. Gradualmente, as necessidades satisfazem-se, os objetivos são atingidos e o crescimento intrínseco acontece. Novos desafios são apresentados e alcançados. A fase de cultivo é a fase de aceitação, mas também é uma fase de mudança, onde o professor em início de atividade profissional é mais propenso a exercitar a autodisciplina. Esta atividade apresenta questões desafiantes para que o professor experiente trabalhe com o professor em início de atividade profissional numa reunião de monitorização:

- a. Que resultado está à procura?
- b. O que vai fazer primeiro?
- c. O que deve fazer para que isso aconteça?
- d. Como vai começar?
- e. Como vai saber quando o alcançou?
- f. Quem mais precisa saber disto?
- g. Que recursos tem/precisa?
- h. Qual é o risco de fazer isto? E não fazer isto?
- i. Como pode ficar no seu caminho?

### *Atividade 5: O Fim é o Começo | 15 Minutos*

Muitas vezes um colega de profissão mantém-se ao longo da vida, e com o qual continua a partilhar experiências e procurar conselhos. Assim, já tendo atingido metas e crescido, através da experiência de mentoria, a formalidade pode acabar, mas um novo tipo de relacionamento pode ter início. Nesta atividade, há perguntas que podem desencadear reflexão e partilha de ideias sobre o processo de mentoria, e permitem experimentar a sensação de fecho da relação.

Para sentir satisfatoriamente o fim da relação, o professor em início de atividade profissional deve tentar experimentar o seu encerramento. O professor deve tentar sentir o sentimento de realização, sabendo que está na direção certa para alcançar os seus objetivos. Por esta razão, devem saber que a relação muda, não porque não teve sucesso, mas porque foi bem-sucedida, e está na altura de procurarem outros objetivos. Na reunião final podem ser lançados duas ou três perguntas para reflexão conjunta sobre o processo de mentoria.



### Dinâmica 1 – O Fim é o Começo | 15 Minutos

Pense individualmente nas seguintes perguntas (use o [anexo 14](#) como suporte):

- Os nossos objetivos foram alcançados?
- O que aprendemos durante este processo?
- O que poderíamos fazer diferente noutra relação de mentoria

## BLOCO II: IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS MENTORES

2.º

### BLOCO II – IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS MENTORES

#### ESTRUTURA

Um profissional é mais capaz de interpretar e resolver uma tarefa de forma mais eficaz se já tiver assumido a sua identidade profissional. Neste bloco, pretende-se que o futuro mentor, de forma crescente, assuma a sua nova identidade profissional. Para tal, propõe-se um conjunto de oito atividades, que visam a criação de uma nova perceção profissional e, assim, possibilitar a conceção de uma nova imagem de si, no desempenho de uma nova função.

Na criação da sua nova identidade profissional, são utilizadas dinâmicas de autorreflexão e imersão em cenários, com uma forte componente realística, sobre os contextos escolares reais, permitindo a formação, a partir de um campo teórico muito bem definido e coerente.

Durante este bloco, os professores experientes poderão desenvolver competências de comunicação, que geram empatia, adquirir estratégias de gestão do stress e explorar ferramentas e recursos digitais.

#### OBJETIVOS

- Refletir sobre experiências anteriores (mentoria, orientação...)
- Autoavaliar competências
- Conhecer o perfil e as competências que um mentor deve possuir
- Fortalecer as *soft skills* relevantes para ser um mentor

#### CONTEÚDO



- Estratégias para a comunicação interpessoal
- Estratégias para a gestão do stress
- *Growth mindset vs Fixed mindset*
- Recursos educativos digitais e plataformas para colaboração e gestão de conteúdo
- Perfil de professores experientes

### UNIDADES

---

- A autorreflexão no centro do desenvolvimento profissional
- Competências de comunicação e interpessoais
- Escuta empática no contexto da comunicação não violenta
- Ensino para *Growth mindset*
- Gestão de situações que geram stress
- Competências digitais, ferramentas e estratégias
- Eu como professor em início de atividade profissional: itinerários do professor em início de atividade profissional
- Eu como professor: mal-entendidos e gestão de expectativas

### DURAÇÃO

---

- 21H



## UNIDADE IV - AUTORREFLEXÃO NO CENTRO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### INTRODUÇÃO

A autorreflexão é um processo de consciencialização e, mais importante, de avaliação da realidade e adequação dos pressupostos pessoais que orientam a experiência e o comportamento. Várias definições do conceito podem ser encontradas na literatura. *Dewey* (1933), por exemplo, define a autorreflexão como:

«Ativa, persistente e consideração cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos motivos que a apoiam, e posterior conclusão a que ela conduza.»

Central para o processo de reflexão são as perguntas a que se deve recorrer para explorar o significado e o propósito dos assuntos. *Tancigova* (1994) enfatiza a consciência e a natureza sistemática do processo de autorreflexão:

«A autorreflexão é um processo consciente e sistemático de descobrirmos as nossas próprias crenças e valores.»

*Larivee* (2000), no entanto, cita as implicações morais e éticas das ações como objeto de autorreflexão, não descurando a necessidade de examinar o pensamento, a experiência e a atuação:

«A autorreflexão é uma investigação aprofundada dos valores, crenças e suposições pessoais, que direcionam o pensamento, o sentimento e as ações de um profissional e as implicações morais e éticas das ações.»

*Brookfield* (1985) aponta como característica central da reflexão crítica a tentativa de analisar os assuntos por diferentes ângulos, e simultaneamente "permitir que suposições (crenças) sejam descobertas". O autor ressalta que o professor-educador reflexivo vê a sua prática (e as crenças sobre as quais se baseia) através de quatro lentes:



Figura 6 – As quatro lentes da autorreflexão.

*Korthagen* e *Vasalos* (2005) apresentam um modelo de reflexão que recorre à analogia da cebola, para descrever os diferentes níveis/camadas que a reflexão percorre na complexidade que é o professor, nomeadamente: a sua missão, a identidade, as crenças, as competências, comportamentos e ação. A reflexão concentra a atenção do indivíduo nas suas fontes de força e estratégias para superar obstáculos e fragilidades. Nesse contexto, é de extrema importância que



o professor perceba que tem uma escolha a construir, que será o resultado da sua experiência; a escolha é, também, condicionada por pensamentos limitantes, como são as crenças, as percepções pessoais e os sentimentos.

A autorreflexão pode ser desestruturada e tomar a forma de uma resposta livre perante as circunstâncias ou aspetos do eu, sob o microscópio; pode ser semiestruturada e baseada em algumas questões-chave pré-determinadas ou modelos teóricos que fornecem diretrizes para a análise da prática; ou pode ser altamente estruturado e ocorrer com o apoio de um profissional que orienta o processo de autorreflexão, como um conselheiro, supervisor, coach, terapeuta ou professor experiente que possua as competências e conhecimentos para orientar o processo de autorreflexão.

A autorreflexão pode ser superficial, envolvendo principalmente a reflexão sobre o que aconteceu, ou pode ser profunda, orientando a descoberta e a reflexão sobre as diversas dimensões ocultas do pensamento, experiência e ação dos envolvidos na situação (conceitos profissionais, crenças pessoais, motivos, emoções, valores, experiências, etc.).

### OBJETIVOS

- Estar atento à qualidade e frequência da prática autorreflexiva no quotidiano profissional,
- Compreender o papel da autorreflexão crítica e da autoavaliação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores
- Promover o role-play e avaliar alguns modelos que orientam o pensamento autorreflexivo perante desafios e dilemas profissionais
- Incentivar o professor em início de atividade profissional a utilizar a autorreflexão sistemática.

### CONTEÚDOS

- Níveis de autorreflexão: autorreflexão superficial e autorreflexão profunda
- Modelo dos níveis neurológicos de *Bateson*
- Filosofia pessoal da ação profissional
- Métodos de reflexão (reflexão sobre experiências, eventos críticos, questões Socráticas)

### DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

Tempo estimado de trabalho: 380m

Tempo de execução para atividade e dinâmica:

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Eu como praticante autorreflexivo	1. Questionário sobre a autorreflexão	15m	15m
2. A minha filosofia de prática profissional	1. Alavancas para a ação	50m	50m



3. Reflexão sobre o itinerário de desenvolvimento profissional	1. Refletir sobre o meu itinerário	35m	35m
4. Reflexão sobre os valores	1. Os meus valores profissionais	30m	30m
5. Reflexão sobre a experiência	1. Seja um praticante reflexivo	45m	45m
6. Reflexão sobre eventos críticos	1. Reflexão individual	45m	95m
	2. Reflexão sobre o grupo	50m	
7. Perguntas Socráticas	1. Questões socráticas	45m	45m
8. Modelo de <i>Gibbs</i> de autorreflexão	1. Autorreflexão baseada no modelo de <i>Gibbs</i>	45m	45m
9. Promover a autorreflexão	1. Autorreflexão do professor em início de atividade profissional	20m	30m
			390m

### Atividade 1: Eu como praticante autorreflexivo | 15 Minutos

As pessoas diferem tanto na sua capacidade, como na vontade de autorrefletir. No exercício seguinte (*Rupnik Vec, 2017*), o professor experiente explora a sua atitude autorreflexiva e discute as descobertas. O professor experiente reflete sobre formas de aprofundar a sua prática autorreflexiva.

### Dinâmica 1 – Questionário sobre a capacidade de autorreflexão | 15 Minutos

- a. Responda ao questionário sobre a capacidade de autorreflexão (ver [anexo 15](#)). Depois de o preencher, reflita e discuta os seguintes aspetos:
  - Considerações gerais sobre os pontos endereçados no questionário.
  - Quais são os pontos fortes e oportunidades?
  - Discuta a experiência com um colega.
- b. O questionário sobre a capacidade de autorreflexão baseia-se no modelo *Beatson* de níveis neurológicos (ver [Anexo 15](#)). Considere como o modelo pode ser usado para orientar um professor experiente (professor em início de atividade profissional).



## Atividade 2: A minha filosofia de prática profissional | 50 Minutos

A atividade abaixo proporciona ao professor, futuro mentor, uma visão sobre alguns determinantes que gerem a sua ação profissional, constituindo-se como uma atividade autorreflexiva fundamental, e integrante do processo em que se pretende a criação de um livro de desenvolvimento (eletrónico). O livro de desenvolvimento é definido num ambiente eletrónico, no qual o profissional planifica, monitoriza e avalia tanto a sua aprendizagem profissional e desenvolvimento como o seu trabalho pedagógico diário, reflete sobre as alavancas fundamentais que determinam as suas decisões profissionais, regista marcos importantes na sua trajetória de desenvolvimento e recolhe evidências das conquistas (formais ou informais) realizadas.

### Dinâmica 1 – Alavancas para a ação | 50 Minutos

---

- a. A série de perguntas seguintes foram projetadas para o alertar sobre os aspetos e alavancas que conduzem a ação profissional. Responda às três perguntas que considerar mais interessantes e às três perguntas que são no momento as mais desafiantes.
  - Qual é a minha missão? Por é que estou a fazer isto?
  - O que é que eu considero gratificante no meu trabalho? O que me estimula, e o que eu, em particular, gosto?
  - Quais são os princípios básicos da minha atividade profissional?
  - Em que é que eu acredito? Que visão tenho sobre mim como profissional?
  - O que conduz o meu trabalho?
  - O que é que me distingue dos outros profissionais? Quais são os meus pontos fortes e virtudes?
  - Como é que me relaciono com os alunos, colegas, supervisores, pais, etc.?
  - O que é que eu quero alcançar no meu trabalho (em geral e em casos específicos)?
  - Quais são as circunstâncias em que trabalho?
  - Como é que eu avalio o alcance dos meus objetivos?
- b. Compartilha com um colega três perguntas que mais sentido te fazem, que perceções é que te deram e como é que essas perceções darão informação sobre a tua prática profissional no futuro.

## Atividade 3: Reflexão sobre o itinerário de desenvolvimento profissional | 35 Minutos

Nesta atividade (*Rupnik Vec, 2017*), o futuro mentor reflete sobre a sua trajetória profissional. Nesta ação destaca os principais eventos que influenciaram o seu desenvolvimento profissional, possíveis constrangimentos sentidos ao longo da carreira e outras variáveis que influenciaram o presente profissional. Deve destacar, em particular, os sucessos ou conquistas dos quais se orgulha.

### Dinâmica 1 – Refletir sobre o meu itinerário | 35 Minutos

---

- a. Recorra a uma folha de papel (A3) e lápis coloridos e desenhe a sua carreira. Destaque eventos importantes e conquistas significativas. Tente ser livre e criativo.



- b. Junte-se a um colega para compartilhar as suas conquistas.
- c. Até que ponto você acha que a atividade é útil numa relação de mentoria?

#### Atividade 4: Reflexão sobre os valores | 30 Minutos

Nesta atividade, o professor experiente reflete sobre os valores mais importantes que orientam o seu comportamento e esboçam as suas ações profissionais e fornece exemplos de reações/ações.

#### Dinâmica 1 – Os meus valores profissionais | 30 Minutos

---

- a. O formador irá pedir aos professores experientes que reflitam e identifiquem os valores mais importantes a partir de uma lista fornecida (ver [anexo 16](#)) e que levantem questões-chave relacionadas.

#### Atividade 5: Reflexão sobre a experiência | 45 Minutos

Quando um professor se torna um praticante reflexivo, ultrapassa o simples pensar sobre o conteúdo, as técnicas ou até os métodos do seu trabalho. O praticante reflexivo concentra a sua atenção nos fatores que influenciam criticamente a sua experiência, a tomada de decisão e o comportamento perante uma ampla sucessão de contextos profissionais, tendo em atenção as crenças, suposições, valores e filosofia que sustentam a sua ação profissional. Na atividade seguinte (*Rupnik Vec, 2006, 2018*), o praticante reflexivo experimenta a reflexão sobre a experiência aplicando um conjunto de perguntas que conduzem à construção de uma nova perceção sobre o contexto.

#### Dinâmica 1 – Seja um praticante reflexivo | 45 Minutos

---

Escolha um evento que o tenha perturbado e reflita sobre ele sistematicamente usando as seguintes perguntas:

- O que é que significa a reação do aluno/pai/colega/supervisor? Como perceciono o seu comportamento? Poderia ter percecionado de forma diferente? Que outras explicações são passíveis de atribuir a esse comportamento (evento, circunstâncias)? Qual é a sua probabilidade?
- O que é sinto na relação com esta pessoa? Que tipo de relacionamento é que gostaria de estabelecer? Como é que eu gostaria que o meu mentor se comportasse? De que forma estou a influencia a nossa relação? Porque é que respondi desta forma? Como é que poderia ter agido sob outras circunstâncias e o que é que isso significaria para mim? Como é que essa reação afetaria o relacionamento? (E assim por diante...)
- O que é importante nestas circunstâncias (na situação que está a ser refletida)? O que é importante para a outra pessoa? Qual o meu contributo para o que está a acontecer (neste momento, na relação com o mentor, etc.)? O que aconteceria se eu pensasse e agisse de forma diferente? Qual das minhas considerações são baseadas em suposições de teorias ou pesquisas?



- O que é desejável acontecer numa relação profissional? O que é que eu gostaria de alcançar? Qual é o meu objetivo? Que metodologia devo usara? Poderia ter optado por outra situação? Como sei que alcancei todos os objetivos com este método? Que outras estratégias tenho à minha disposição para alcançar estes objetivos?

Até que ponto pensar sobre as questões anteriores mudou a perspetiva sobre a situação? Como é que poderá usar as perceções na tomada de decisões em futuras situações semelhantes?

### Atividade 6: Reflexão sobre eventos críticos | 95 Minutos

Tripp (segundo Hole e McEntee, 1999) desenvolveu um método de gravação e autorreflexão sobre incidentes críticos (*Critical Incident Protocol*). Duas versões estão descritas abaixo: uma para reflexão individual e outra para reflexão em grupo. O exercício pode ser realizado individualmente ou em grupo (até seis pessoas mais o líder do grupo). No caso de reflexão em grupo, o grupo nomeia um líder cuja tarefa é orientar o processo.

### Dinâmica 1 – Reflexão Individual | 45 Minutos

---

- a. Recolha histórias.
- b. O que aconteceu? Escolha uma história (evento) que considere particularmente interessante. Escreva de forma concisa e compreensível.
- c. Porque é que isso aconteceu? Anote todas as circunstâncias que tornam o evento significativo. Responda à pergunta com o objetivo de que faça sentido para si.
- d. O que poderia significar? É importante reconhecer que não há uma resposta certa. Explore os possíveis significados, não se acomode apenas a um.
- e. Quais são as implicações na prática? Como é que a sua prática mudaria sob a influência das novas perspetivas que desenvolveu nas etapas anteriores?



### Dinâmica 2 – Reflexão sobre o grupo | 50 Minutos

---

- a. Divida os professores experientes em grupos de até sete membros e atribua funções específicas: 1) a pessoa com o problema (a experiência sobre a qual desejam refletir), 2) o professor experiente e 3) os membros do grupo cuja tarefa é contribuir com ideias em diferentes etapas do trabalho em grupo.
- b. Cada grupo deve seguir as instruções previstas no [anexo 17](#).

### Atividade 7: Questões socráticas | 45 Minutos

As questões socráticas são um método utilizado para orientar a autorreflexão do professor sobre um evento específico que apresenta um desafio profissional (*Tancig, 1994*). A atividade tem lugar em grupo de dois, que partilham os papéis de professor experiente e de professor em início de atividade profissional. Este último escolhe um evento menos agradável da sua vida profissional, e o professor experiente conduz através de questões socráticas uma exploração em profundidade sobre os fatores que contribuíram para o evento, procurando possíveis soluções.

### Dinâmica 1 – Questões socráticas | 45 Minutos

---

- a. Forma pares e divide os papéis de professor experiente e professor em início de atividade profissional. O professor em início de atividade profissional escolhe um desafio ou experiência negativa da sua prática diária, que se lhe apresenta como um dilema profissional, enquanto o professor experiente o orienta numa autorreflexão estruturada sobre a situação, utilizando questões socráticas (ver [Anexo 18](#)), com o objetivo de obter uma visão das várias possibilidades de resposta e soluções possíveis.

### Atividade 8: Modelo de Gibbs de autorreflexão | 45 Minutos

*Gibbs* propõe um modelo de autorreflexão sobre o evento que inclui seis etapas:

1. descrição da experiência
2. exploração das experiências das pessoas envolvidas
3. avaliação dos aspetos positivos e negativos da situação
4. análise do cerne do problema
5. consideração de alternativas (pensar, experimentar e agir)
6. formulação de um plano de ação.

A atividade é conduzida em pares (ou trios), com os envolvidos a partilharem os papéis de professor experiente e professor em início de atividade profissional (e observador no caso de um trio). O professor experiente encoraja o professor em início de atividade profissional a *autorrefletir* sobre a experiência através do prisma dos seis passos do modelo de autorreflexão de *Gibbs*.

### Dinâmica 1 – Autorreflexão baseada no modelo de Gibbs | 45 Minutos

---

- a. Formar grupos de três elementos e atribuir os papéis: Professor experiente, Professor em início de atividade profissional, Observador (opcional).



- b. O professor em início de atividade profissional escolhe uma experiência que o motive a explorar formas alternativas de lidar com a situação. O professor experiente guia o professor em início de atividade profissional numa exploração profunda da experiência, seguindo os seis passos do modelo *Gibbs* (ver [Anexo 19](#)).
- c. O observador presta atenção à qualidade das perguntas feitas, aos momentos desafiantes para o professor em início de atividade profissional (silêncio, constrangimento, etc.), e ao apoio do professor experiente ao professor em início de atividade profissional (acenar com a cabeça, encorajamento, paráfrase, apoio não-verbal, etc.).
- d. No final, a tríade analisa o que aconteceu: partilham as suas próprias experiências (lições aprendidas, pensamentos ocultos, observações) e refletem sobre os aspetos positivos do processo e sobre outros aspetos que poderiam ser melhorados. Assim, avalia-se o modelo e a sua utilidade para a relação de mentoria.

### Atividade 9: Promover a autorreflexão | 20 Minutos

Nesta atividade, os futuros mentores discutem o papel da autorreflexão no desenvolvimento profissional de um professor e exploram como se pode promover esta metodologia no desempenho do papel de mentor.

### Dinâmica 1 – Autorreflexão do professor em início de atividade profissional | 20 Minutos

---

Pense no professor no início da sua atividade profissional e nas suas necessidades e desafios atuais na perspetiva do professor experiente.

- a. Que aspetos da reflexão pensa que seriam úteis considerar para promover a sua perceção, com o objetivo de expandir os limites da consciência, e visualizar os pontos ocultos?
- b. Como é que pensa colocar em prática?

Qual dos modelos acima referidos considera que possa ser útil na promoção da reflexão como metodologia a adotar pelo professor em início de atividade profissional?



## UNIDADE V – COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E de RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

### INTRODUÇÃO

Uma **relação de mentoria significativa** assenta no estabelecimento e na manutenção de uma **conversa de aprendizagem profissional** frutífera, bem-sucedida e eficaz que, por sua vez, tem como principais características:

Escuta eficaz

Questionamento

Feedback

Imagem 7 – As três principais características de uma conversa de aprendizagem profissional.

Esta é a razão pela qual as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, apoiadas nas três características, são identificadas como uma das mais relevantes competências que um professor experiente deve ter e fortalece-se para garantir uma relação de mentoria bem-sucedida e eficaz com os professores em início de atividade profissional. Além disso, conhecendo e entendendo o valor destas competências, os professores experientes serão mais capazes de dotar os professores em início de atividade profissional com essas competências também, permitindo-lhes:

- Relacionar-se e interagir com os alunos com assertividade e empatia
- Estabelecer e manter relações profissionais e positivas e comunicação com os pais e familiares dos alunos
- Cooperar, (co)trabalhar e (co)aprender com outros professores e profissionais do sistema educativo



O poder da **boa comunicação** está na **escuta eficaz**. Numa conversa com um professor em início de atividade profissional, muitas vezes o professor experiente pensa no que faria numa determinada situação e começa imediatamente a dar conselhos. Muitas vezes, enquanto a outra pessoa está a falar, já não estamos a ouvir ativamente, porque estamos a preparar as nossas mentes para o que vamos dizer em resposta. Mas a **escuta real** requer que **ouçamos até ao fim**, com **o desejo de entender a outra pessoa**.

Além disso, para o professor experiente, pode ser tentador querer logo à partida resolver os problemas do professor em início de atividade profissional. No entanto, o papel do professor experiente é orientar o professor em início de atividade profissional a pensar por si mesmo, seguindo uma técnica de questionamento que promove a autodescoberta. É fundamental fazer perguntas abertas para ajudar o professor em início de atividade profissional a refletir sobre as suas experiências. Mais uma vez, ao colocar perguntas, os professores experientes devem primeiro ouvir bem e tentar entender o outro. Ser um colega questionador dá ao professor



experiente, uma oportunidade de: descobrir factos adicionais e informações sobre o professor em início de atividade profissional; confirmar os objetivos, aspirações e necessidades; explorar os sentimentos sobre determinadas situações; definir problemas e possíveis soluções e descobrir o compromisso do professor em início de atividade profissional com o seu crescimento.

O **feedback** como um caminho bilateral também é importante na comunicação, sendo importante poder receber e fornecer feedback. Mais uma vez, a escuta eficaz desempenha um papel na transmissão e compreensão do feedback, para ambos os envolvidos.

### OBJETIVOS

- Entender o valor da escuta ativa e usar técnicas para fortalecer essa capacidade
- Usar a técnica de questionamento para orientar, ter uma conversa e capacitar professores em início de atividade profissional
- Entender e ser capaz de receber e transmitir feedback

### CONTEÚDOS

- Técnicas eficazes de escuta e questionamento aplicadas à relação de mentoria
- Dicas e estratégias para fornecer e receber feedback

### DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

**Tempo estimado de trabalho:** 230m

**Tempo de execução para a atividade e dinâmica:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Ser um ouvinte ativo	1. Ouvir, pensar, perguntar	30m	90m
	2. Role <i>playing</i> numa conversa eficaz	60m	
2. Adotar e dominar o feedback	1. Ser transmissores e recetores de feedback	30m	90m
	2. Fornecer feedback construtivo	60m	
			180m

#### Atividade 1: Ser um ouvinte ativo | 90 Minutos

Nesta atividade, os professores experientes terão a oportunidade de aprender mais sobre técnicas eficazes para ouvir e questionar e, assim, de aplicar algumas das ideias-chave relacionadas com estes tópicos, através da preparação, apresentação e análise do *role-playing*.

"*Role-playing*" é uma técnica na qual os professores experientes desempenham um papel específico num cenário fictício, para revelar a maneira mais adequada de desempenhar um determinado papel. Durante o *role-playing*, outros professores experientes que o observam



podem interrompê-lo e tomar o seu lugar para demonstrar uma outra forma de desempenho desse papel.

### *Dinâmica 1- Ouvir, pensar, perguntar | 30 Minutos*

---

- a. O formador introduzirá a teoria *Minor* relacionada com a escuta e o questionamento eficazes, utilizando como suporte a folha de trabalho preparada para esse efeito (ver [Anexo 20](#)).

### *Dinâmica 2 – Role-playing numa conversa eficaz | 60 Minutos*

---

- a. Identifique dois voluntários dispostos a desempenhar os papéis de um professor experiente e um professor em início de atividade profissional
- b. Os voluntários terão 15 minutos para preparar um cenário de uma sessão de mentoria, usando a ficha de trabalho preparada para esse efeito (ver [Anexo 21](#))
- c. Durante esses 15 minutos, os elementos do grupo devem discutir em pequenos grupos de 4 a 5 elementos, a apresentação feita pelo formador e analisar conjuntamente a folha de observação (ver [Anexo 22](#))
- d. Depois os voluntários terão 30 minutos para apresentar o role-play, os outros professores experientes devem:
  - Tomar notas relacionadas com a apresentação, seguindo a folha de observação e justificando seu o posicionamento
  - Interromper a apresentação dos colegas, sempre que considerarem que algo poderia ser feito de uma forma mais adequada. Neste caso, o professor experiente substituirá o professor em role-play para representá-lo.
- e. No final do role-play, o formador averiguará:
  - Os sentimentos dos voluntários no desempenho do papel
  - A perceção geral do grupo relacionado com o ouvir, pensar e perguntar sobre a posição dos professores experientes

### *Atividade 2: Adotar e dominar o feedback | 90 Minutos*

Nesta atividade, os professores experientes terão a oportunidade de conhecer e entender como pode ser fornecido feedback útil, para gerar mudanças no comportamento e na tomada de decisão dos professores em início de atividade profissional.

Após uma breve apresentação sobre alguns aspetos-chave a serem considerados ao mesmo tempo em que se fornece feedback, o grupo de professores experientes terá a oportunidade de simular situações em que um professor experiente fornecerá feedback seguindo as diretrizes fornecidas.

### *Dinâmica 1- Ser transmissores recetores de feedback | 30 Minutos*

---

- a. O formador introduzirá a teoria relacionada com o fornecimento de feedback usando como suporte a ficha de trabalho preparada para esse efeito (ver [Anexo 23](#)).



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





### *Dinâmica 2 – fornecer feedback construtivo | 60 Minutos*

---

- a. Divide o grupo em pequenos grupos de 3-4 elementos
- b. Cada grupo terá 30 minutos para preparar e fazer uma simulação sobre "Como fornecer feedback construtivo e eficaz" e partilhar sentimentos e pensamentos, seguindo a apresentação feita pelo formador na dinâmica anterior
- c. No final da simulação, em pequenos grupos, o formador indagará os participantes sobre: restrições e dificuldades em fornecer feedback construtivo; novas sugestões sobre como fornecer feedback construtivo; principais aprendizagens da atividade



## UNIDADE VI - ESCUTA EMPÁTICA NO CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

### INTRODUÇÃO

A comunicação não violenta (CNV) nas palavras de Rosenberg (2003) é uma comunicação compassiva: "CNV: uma maneira que nos leva a dar do coração. / ... / Percebemos as relações sob uma nova luz quando usamos a CNV para ouvir as nossas necessidades mais profundas e as dos outros. / .../" (str. 2,3).

Existem quatro elementos fundamentais a ter em conta em cada situação de comunicação para os quais as pessoas devem direcionar a sua atenção (ver Figura 8):

Observação	Sentimentos	Necessidades	Pedidos
•O que é que eu e a outra pessoa na situação de comunicação vemos/ouvimos?	•O que é que eu e a outra pessoa na situação de comunicação sentimos?	•O que é que eu e a outra pessoa em situação de comunicação precisamos?	•Como é que posso expressar sinceramente as minhas necessidades e emoções e como posso empaticamente aceitar os sentimentos e as necessidades de outra pessoa

Figura 8 – Os quatro elementos presentes em qualquer situação de comunicação.

Isto significa que as pessoas devem conscientemente...

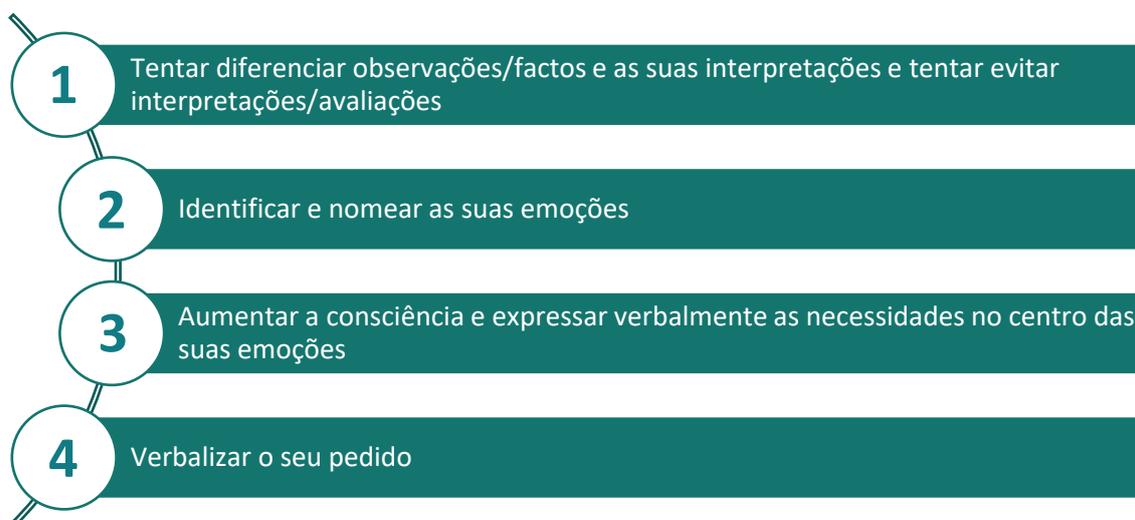


Figura 9 – O que é necessário fazer quando se comunica com os outros.



Simultaneamente, devem empaticamente ouvir o outro para entender a sua posição, emoções e necessidades.

Existem quatro regras fundamentais de comunicação não violenta (ver Figura 10):

Não reagir automaticamente, deixar que as palavras se tornem uma reação consciente ao que está a acontecer (fundamentada na consciência de percepções/observações, sentimentos e necessidades das pessoas na situação)

Expressar os seus sentimentos abertamente e claramente e, ao mesmo tempo, tendo em consideração, honestamente e enfaticamente, os sentimentos dos outros

Aumentar a sua consciência e considerar as suas próprias necessidades e também as necessidades dos outros

Substitua padrões de comportamento defensivo e agressivo baseados em julgar e criticar por reações compassivas fundamentadas na compreensão dos outros, usando a escuta empática

Figura 10 – As quatro regras de comunicação não violenta.

Também é importante ensinar e apoiar competências de comunicação não violentas em sala de aula, o que permite que os alunos aprendam a:

- 1) identificar e expressar as emoções e necessidades
- 2) identificar e aceitar as diferentes emoções e necessidades dos outros
- 3) reagir com empatia e respeito. Neste contexto, a forma de garantir o sucesso é o de escrever frases com a configuração de Eu:
  - a. Eu digo o que vejo/ouço sem avaliações ou críticas.
  - b. Eu expresso os meus sentimentos e necessidades sem culpar os outros.
  - c. Eu pergunto (em vez da exigência, manipulação ou pressão).
  - d. Eu expresso gratidão.
  - e. Eu não aceito acusações, críticas e exigências. Eu escuto com empatia a linguagem dos outros, para descobrir quais são as suas necessidades não ditas ou insatisfeitas.
  - f. Eu estou ciente de que tudo o que os outros estão a fazer, é a tentar satisfazer as suas necessidades.



## OBJETIVOS

- Aprofundar conhecimentos sobre a teoria da comunicação não violenta (M. R. Rosenberg, 2003)
- Sensibilizar sobre o estilo de comunicação, pontos fortes e fracos dos professores experientes de acordo com critérios/princípios da comunicação não violenta
- Treinar o uso de princípios da comunicação não violenta no processo de mentoria com ênfase na escuta empática
- Pensar na comunicação não violenta na relação entre o professor experiente-professor em início de atividade profissional:
  - a. como apoiar o professor em início de atividade profissional na autorreflexão sobre a sua comunicação em sala de aula
  - b. como direcionar a atenção dos professores em início de atividade profissional para apoiar os alunos no desenvolvimento de competências de comunicação não violenta

## CONTEÚDOS

- Teoria da comunicação não violenta: observação, sentimentos, necessidades e pedidos
- Escuta empática

## DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

**Tempo estimado de trabalho: 150m**

**Tempo de execução para a atividade e dinâmica:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Verbalizar apenas factos, evitar avaliações	1. Entender a regra n.º 1 da comunicação não violenta	30m	30m
2. Identificar e expressar claramente emoções	1. Entender a regra n.º 2 da comunicação não violenta	30m	30m
3. Identificar e expressar necessidades	1. Entender a regra n.º 3 da comunicação não violenta	30m	30m
4. Expressar claramente a necessidade e o pedido e ouvir o outro com empatia	1. Entender a regra n.º 4 da comunicação não violenta	30m	30m
5. Reflexão sobre o workshop	1. Questionário	30m	30m
			150m



### Atividade 1: Verbalizar apenas factos e evitar avaliações | 30 Minutos

Os factos são componentes que são conhecidos ou comprovadamente verdadeiros. As avaliações são reações subjetivas ou interpretações/avaliações dos factos. A primeira regra da comunicação não violenta refere-se aos factos e às suas interpretações: "Evite interpretações, pronuncie apenas fatos".

Exemplo 1: A afirmação: "A rosa cheira bem", é uma declaração de avaliação. O facto é: "A rosa tem um cheiro."

Exemplo 2: "O exame de matemática foi exigente." É outra declaração de avaliação. Os factos sobre o exame de matemática são: inclui equações, tem seis atividades, 15 alunos passaram no exame, 2 alunos obtiveram todos os pontos, etc.

### Dinâmica 1 – Entender a regra n.º 1 da comunicação não violenta | 30 Minutos

Descubra quais das seguintes afirmações são factos (observações) e quais são interpretações/avaliações. Converta as interpretações em factos.

- a. Tu és muito generoso.
- b. Ela não me pediu permissão.
- c. Ele é um excelente jogador de basquetebol.
- d. A Pina é uma preguiçosa; ela atrasou-se a chegar à escola todos os dias desta semana.
- e. O David disse que o vermelho não é adequado para mim.
- f. O nosso chefe trabalha demais; ele é viciado em trabalho.
- g. A minha filha reclamou quando eu falei com ela.
- h. O Matt tinha ciúmes de mim sem motivo.
- i. Ela é uma boa professora.
- j. A Val conseguiu apenas um 4 em física no básico, e todas as outras notas foram 5. Ela é uma miúda tão inteligente.
- k. Se não comeres vegetais suficientes, vais ficar doente.
- l. Não te esforces tanto, tudo vai esperar por ti.

### Atividade 2: Identificar e expressar claramente as tuas emoções | 30 Minutos

Confusão comum (gerada pela linguagem): muitas vezes usamos a palavra "sentir" sem realmente expressar sentimentos. Confundimos sentimentos com pensamentos.

Exemplos:

- a. Em vez de proferir: "Eu sinto-me enganado" deve tentar-se dizê-lo de forma mais exata e, conseqüentemente, mais adequada: "Eu acho que sou enganado e sinto-me com raiva, dececionado, etc." Explicação: A primeira frase contém um pensamento (acho que alguém me traiu), a segunda frase contém também emoção, que acompanha esse pensamento.
- b. Em vez de dizer: "Sinto-me incapaz para esta tarefa" diz mais claramente: "Acho que sou incapaz para esta tarefa e estou a sentir-me frustrado, ansioso, receoso...". Explicação: Na primeira frase a emoção encontra-se mesclada com o pensamento sobre si mesmo. É



mais claro e mais adequado verbalizar o pensamento (o que eu penso que sou) e a emoção (ansiedade, frustração, etc.).

- c. *"Eu sinto-me rejeitado (ignorado, incompreendido)."* Nesta frase a pessoa incorpora a emoção no pensamento. Seria mais adequado dizer: *"Acho que os outros não me aceitam (entendimento) e estou dececionado, frustrado, insatisfeito..."*

### Dinâmica 1 – Entender a regra n.º 2 da comunicação não violenta | 30 Minutos

Rodeia o número de qualquer das seguintes declarações em que os sentimentos são verbalmente expressos. Modificar as frases em que os sentimentos não são verbalizados de forma que expresse diretamente as emoções

- a. Eu estou feliz.
- b. Eu sinto-me desafiado.
- c. Eu não me sinto amado.
- d. Eu sinto que quero atirar-te à parede.
- e. Eu estou sozinho.
- f. Eu estou com medo.
- g. Sinto que sou bem-sucedido.
- h. Isso é nojento, eu quero ir embora.
- i. Eu sinto-me vulnerável.
- j. Eu sinto que não me ouvem.
- k. Eu penso que posso dizer isso de outra forma.
- l. Eu vivo numa comédia.
- m. Eu sou um tolo.

Pensa nas situações em que tu (ou os teus colegas, e alunos...) não puderam expressar sentimentos diretamente.

### Atividade 3: Identificar e expressar necessidades | 30 Minutos

As pessoas têm necessidades e diferentes teorias psicológicas, que implicam diferentes categorias de necessidades. A teoria provavelmente mais influente é a hierarquia de necessidades de *Maslow*: necessidades fisiológicas (respiração, água, alimentação, sono, homeostasia, excreção,...), necessidades de segurança (segurança do corpo, emprego, recursos, família, saúde, propriedade,...), necessidades de pertença/amor (amizade, família, intimidade sexual), necessidade de estima (autoestima, confiança, realização, respeito ao próximo, respeito pelos outros,...) e necessidades de autorrealização (moralidade, criatividade, espontaneidade, resolução de problemas, aceitação de fatos,...). É importante estar ciente de que, se as necessidades das pessoas estão satisfeitas, estas sentem emoções positivas, por exemplo, calma, despreocupação, alegria, amor, autoconfiança, interesse, esperança, entusiasmo, otimismo, satisfação, felicidade, curiosidade, excitação, etc. Quando as necessidades de uma pessoa não são atendidas, estas sentem emoções negativas: medo, raiva, nojo, decepção, tristeza, ofensa, agitação, ansiedade, culpa, frustração, vergonha, etc.



Em situações de comunicação é importante a tomada de consciência sobre as necessidades do próprio e também estar atento às necessidades dos outros.

### *Dinâmica 1 – Entender a regra nr.3 da comunicação não violenta | 30 Minutos*

---

Escolhe 5 emoções positivas e 5 negativas e para cada uma, identifica a necessidade que se encontra na sua base. Para identificar as necessidades usa a hierarquia de necessidades de *Maslow*: necessidades fisiológicas (respiração, água, comida, sono, homeostasia, excreção,...), necessidades de segurança (segurança do corpo, emprego, recursos, família, saúde, propriedade,...), necessidades de pertença/amor (amizade, família, intimidade sexual,...), necessidade de estima (autoestima, confiança, realização, respeito ao próximo, respeito pelos outros) e necessidades de autorrealização (moral, criatividade, espontaneidade, solução de problemas, aceitação de fatos,...)

Descreva duas situações do passado em que sentiu uma forte emoção. Inferir a necessidade que está na base dessa emoção:

1. evento: (descrição) \_\_\_\_\_, (emoção) \_\_\_\_\_, (necessidade) \_\_\_\_\_
2. evento: (descrição) \_\_\_\_\_, (emoção) \_\_\_\_\_, (necessidade) \_\_\_\_\_

### *Atividade 4: Expressar claramente a necessidade e o pedido e ouvir o outro com empatia*

É importante estar ciente dos sentimentos e necessidades e expressá-los claramente, na primeira pessoa, iniciando as frases com "Eu". As frases "Eu" são compostas por 1 - Comportamento de distração, 2 - A consequência que esse comportamento tem para a pessoa, 3 - A emoção que a pessoa sente e 4 - A necessidade para um pedido de mudança de comportamento.

Exemplo: Professor: "Quando entras na sala de aula depois de já ter começado a aula, interrompes o meu fluxo de pensamentos. Eu fico confuso e zangado com isso. Preciso de silêncio para me concentrar, então peço-te gentilmente que venhas para a sala de aula a tempo."

### *Dinâmica 1 – Entender a regra n.º 4 da comunicação não violenta | 30 Minutos*

---

- a. Imagina três situações na sala de aula que foram desagradáveis para ti. Para cada comportamento perturbador constrói as frases "Eu", dirigindo-se aos teus alunos usando a regra dos 4 elementos.
- b. Role-play em pares: determinar papéis, um elemento é o professor experiente, outro é o professor em início de atividade profissional. Define o contexto de comunicação, em seguida, entra na situação de comunicação (a partir do papel do professor experiente) e ouça o aluno com empatia. Isso significa que vai tentar entender o seu posicionamento: O que é que ele vê e ouve? O que é que ele sente? O que é que ele precisa? O que é que ele (nem sequer diretamente) pede? Siga as regras:
  - i. Ouve o que o outro precisa, não o que pensa sobre ti.



- ii. Em vez de perguntas diretas sobre o comportamento (o que eu fiz de errado? Quais são os meus limites?) tenta expressar os teus sentimentos em primeiro (ex.: Estou perturbado/inquieto porque eu não entendo o que fiz de errado. Poderás explicar...?)
  - iii. Ouve-o/a com cuidado e tenta entender a sua posição (pensamentos, emoções, necessidades...).
  - iv. Às vezes a outra pessoa precisa apenas de alguém que ouça e esteja a seu lado.
  - v. Uma técnica muito poderosa para verificar a compreensão é a paráfrase. (Cuidado: o tom)
- b. Reflita sobre o que está a acontecer no role play e partilhe perceções: como te sentiste, o que é que achaste, o que é que fizeste certo, e o que é que achas que poderias fazer diferente, talvez melhor?

### Atividade 5: Reflexão sobre o workshop

Nesta atividade, os professores experientes refletem sobre a aprendizagem e determinam potenciais objetivos de desenvolvimento, em relação às suas competências de comunicação no processo de mentoria. A atividade é individual e continua em pares quando os professores experientes partilham as suas perceções sobre os objetivos de comunicação pessoal.

### Dinâmica 1 – Questionário | 30 Minutos

---

#### Reflexão individual

- a. O que é que aprendeu sobre a sua forma de comunicação em sala de aula ou sobre a relação entre professores experientes-professores em início de atividade profissional? Quais são os seus pontos fortes e quais são as suas fraquezas?
- b. O que é desafiador para si?
- c. Como lidar com os desafios? Quais são os possíveis obstáculos? Como vai superá-los? Quem poderá apoiar? Como vai monitorizar o progresso? A quem pode pedir feedback? Como é que vai celebrar o sucesso?
- d. Discuta as perceções e decisões em pares.



## UNIDADE VII - ENSINAR PARA UMA GROWTH MINDSET

### INTRODUÇÃO

Uma *Growth Mindset* é uma crença de que competências, talentos, inteligência, habilidades, etc. podem ser desenvolvidas com aprendizagem e através de experiências. Na educação, uma *Growth Mindset* fomenta a conquista académica, diminui o medo do fracasso e incentiva os alunos a sair da sua zona de conforto e a desenvolver as suas aptidões, habilidades e competências.

Os professores desempenham um papel importante nesta ação, quando estão a fornecer feedback aos alunos, comunicam com eles e demonstram ter certas expectativas perante eles. Nesta unidade, os formadores conhecerão formas de capacitar os professores a ensinar com uma *Growth Mindset*. Além disso, os professores poderão compreender melhor a seu próprio pensamento e a influência deste sobre o contexto onde atuam.

Uma vez que o tema *Growth Mindset* é bastante amplo, esta unidade pretende introduzir a teoria subjacente, que serve de motivação para os professores explorarem o tema mais aprofundadamente e autonomamente. Para que possam aprofundar este tema, disponibilizam-se um conjunto de outros materiais através do site: <http://www.unigrowthminds.eu>.

### OBJETIVOS

- Compreender a influência do *Growth Mindset* sobre a pessoa e o contexto.
- Conhecer a linguagem usada no *Growth Mindset*.
- Desenvolver uma *Growth Mindset* na educação recorrendo a intervenções simples.

### CONTEÚDOS

- O que é uma *Growth Mindset*?
- Linguagem de *Growth Mindset*

### DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

Tempo estimado de trabalho: 150m

Tempo de execução para a atividade e dinâmica:

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Levanta-te se tu...	1. Atividade quebra de gelo	10m	10m
2. Quiz de <i>Mindset</i>	1. Quiz de <i>Mindset</i>	20m	20m
3. Teoria do <i>Growth Mindset</i>	1. Possui uma <i>Growth Mindset</i> ou uma <i>Fixed Mindset</i> ?	60m	60m
4. Linguagem do <i>Growth Mindset</i>	1. O valor da linguagem na <i>Growth Mindset</i>	15m	60m



	2. Diálogo interno positivo	15m	
	3. Debate curto sobre a neuro plasticidade do cérebro	10m	
	<i>Growth Mindset</i> como professores	20m	
			150m

### Atividade 1: Levanta-te se tu... | 10 Minutos

No início da unidade é importante que todos se sintam confortáveis no grupo. Esta disposição faz com que se crie um ambiente seguro, perante o qual é mais fácil comunicar e partilhar opiniões. Além disso, esta atividade permite o aumento da energia, através do movimento e é um quebra-gelo útil para que os professores experientes se conheçam melhor.

### Dinâmica 1 – Atividade de quebra de gelo | 10 Minutos

- O formador apresenta a atividade com as seguintes instruções: "Vou proferir algumas frases, umas são verdadeiras outras erradas. Se a frase for verdadeira para o participante na atividade, este deve levantar-se. Se a frase não for verdadeira, deve o mesmo permanecer no mesmo local. Por exemplo, perante a frase: "Levantem-se, se tomaram café esta manhã." Aqueles que tomaram café, levantam-se, enquanto os outros permanecem sentados. Quando todos entenderem as regras, o formador começa então a lançar diferentes frases. Eis alguns exemplos:
  - Levantem-se, se estiverem a vestir algo branco.
  - Levantem-se, se têm algum animal de estimação.
  - Levantem-se, se gostam do vosso trabalho.
  - Levantem-se, se sabem o que é o *Growth Mindset*.
  - Levantem-se, se acreditam que desafios podem mudar a capacidade cognitiva.
  - Levantem-se se ...
- As frases podem ser facilmente ajustadas aos professores experientes presentes e a tópicos. O formador deve pensar com antecedência sobre frases que irá lançar.

### Atividade 2: Quiz de mentalidade | 20 Minutos

Após o role play, cada professor experiente recebe uma versão impressa do questionário sobre a teoria *Growth* e *Fixed Mindset*, que está incluído no [anexo 24](#). Sugere-se a impressão das duas primeiras páginas em separado das instruções de pontuação. Desta forma, resolve-se o quiz sem conhecer o sistema de pontuação, evitando a contaminação dos resultados. Deve assim ser dado tempo para resolver o teste e calcular a pontuação.



### Dinâmica 2 – Quiz de Growth and Fixed Mindset | 20 Minutos

---

- a. O formador faculta aos professores experientes as duas primeiras páginas do quiz (ver Anexo 24). Cada professor resolve individualmente o questionário.
- b. Assim que todos os professores experientes tenham resolvido o questionário, recebem o sistema de pontuação. O formador explica como pontuar cada pergunta, caso não esteja claro para os professores experientes. Cada professor experiente avalia o seu questionário, uma vez que a pontuação final permanecerá anónima, se não este não entender partilhá-lo com o grupo.
- c. Após o quiz, o formador inicia uma discussão sobre o *Growth* e o *Fixed Mindset*. Se os professores experientes quiserem partilhar os seus resultados, deve ser dado tempo para o fazerem. É importante enfatizar que nenhuma das pontuações se apresenta como única, uma vez que estas podem variar ao longo do tempo. Assim como o *Mindset* varia o resultado não deve ser uma preocupação.

### Atividade 3: Teoria Growth Mindset | 60 Minutos

Os aspetos gerais do *Growth Mindset* são explicados nesta atividade. Em primeiro lugar, o formador esclarece a diferença entre *Growth* e o *Fixed Mindset*. A teoria é exposta profundamente, recorrendo a exemplos concretos da vida cotidiana e a alguns exercícios práticos. Os professores experientes devem fazer perguntas e a comentar à medida que a atividade se desenrola

### Dinâmica 1 – É uma Growth ou uma Fixed Mindset? | 60 Minutos

---

- a. O professor explica brevemente o conceito *Mindset* (crença sobre a natureza das particularidades – Carol Dweck) e a diferença entre o *Fixed Mindset* (sujeitos com uma *Fixed Mindset* acreditam que as competências, talentos, inteligência, habilidades etc. não podem ser alterados, são limitados a uma capacidade específica) e *Growth Mindset* (sujeitos com uma *Growth Mindset* acreditam que competências, talentos, inteligência, habilidades etc., podem ser desenvolvidas com aprendizagem e através da experiência).
- b. Os professores experientes são convidados a decidir qual das seguintes declarações representa uma *Fixed Mindset* (F) ou uma *Growth Mindset* (C):
  - Não consigo fazer, porque não sou talentoso nisso F
  - A matemática não é a minha praia. F
  - Preciso de desafios para crescer. C
  - Faço apenas coisas em que sou bom. F
  - Posso tornar-me mais inteligente. C
  - Eu sou como sou. F
  - Posso aprender a resolver esse problema matemático. C
  - Não posso mudar o quão inteligente sou. F
  - Ainda não sou bom nisso. C
  - Posso mudar algumas características e comportamentos que não gosto em mim mesmo. C



- Não sou bom em desportos/ escola/ música/. F
- Aprendi algo com os meus erros. C
- Posso aprender o que quiser. C
- Se eu não conseguir algo imediatamente, eu não sou a favor disso. F
- c. Os participantes são depois convidados a escrever mais afirmações que reflitam uma *Growth* ou uma *Fixed Mindset*. O formador incentiva a discussão.
- d. O formador explica que os sujeitos geralmente apresentam uma *Growth* e uma *Fixed Mindset*. Os sujeitos podem desenvolvê-las com base nas suas experiências e no feedback do contexto.
- e. Os professores experientes, mais tarde, refletem e discutem com base nas seguintes perguntas: Lembras-te da tua experiência como aluno com um professor que te tenha apoiado, que apresentasse uma *Growth Mindset*? O que pensas sobre uma *Fixed Mindset*? Em primeiro lugar, aos participantes devem ser dados dois minutos para pensar sobre as questões individualmente. De seguida, os professores partilham em pares, durante três minutos, as suas opiniões e mais tarde durante quatro minutos, em grupos de quatro. No final, ocorre uma discussão e retiram-se as conclusões.

#### Atividade 4: Linguagem da *Growth Mindset* | 60 Minutos

Com base nas perceções resultantes das atividades anteriores, o formador explica o que é o vocabulário da *Growth Mindset* recorrendo aos slides, disponíveis no [anexo 25](#). Esta atividade serve para que os professores experientes possam praticar o uso do vocabulário associado à *Growth Mindset*.

#### Dinâmica 1 – O valor da linguagem da *Growth Mindset* | 15 Minutos

---

- a. O formador explica vários aspetos da linguagem associada à *Growth Mindset*, como a associada à rotulagem, exemplos reais, altas expectativas, conversa positiva consigo próprio e conversa de crescimento intelectual com a ajuda dos slides no [anexo 25](#).
- b. Após uma breve introdução, os professores experientes são convidados a pensar numa pessoa que conhecem, com uma *Growth Mindset*. A reflexão deve ser orientada para as características e comportamentos concretos que revelem uma *Growth Mindset*. Posteriormente, o formador incentiva os professores experientes a partilhar as suas conclusões.
- c. O formador explica o quão é importante um professor ter altas expectativas em relação aos seus alunos. Para se inspirar, o formador ou os professores experientes podem assistir ao vídeo sobre o efeito Pigmalião, para perceber o conceito associado à expectativa: <https://www.youtube.com/watch?v=R1YI9nvXIE0>

#### Dinâmica 2 – Diálogo interno positivo | 15 Minutos

---

- a. O formador apresenta uma história aos professores experientes, convidando-os a conjecturar que tal episódio possa ter sido passado com os mesmos:



«Um dia recibes uma rejeição de um jornal que é importante para ti e do qual tu gostas muito e tinhas uma alta expectativa. Ficas muito dececionado. Nessa tarde, de volta para casa, descobres que foste multado. Estando realmente frustrado, ligas ao teu parceiro, para partilhares este teu dia, mas este rejeita a chamada.»

- b. O formador pede aos professores experientes que reflitam e registem:
  - o Qual a tua opinião sobre o relato?
  - o O que é que sentirias? O que farias nesta situação?
- c. Mais tarde, discutem as respostas em grupos de 3 a 5 professores experientes.
- d. Posteriormente, o formador presta feedback, mencionando se os pensamentos, ações e sentimentos se encontram mais associados ao *Growth* ou ao *Fixed Mindset*. Com a ajuda dos slides, no anexo, mostra que é possível converter o *Fixed Mindset* em *Growth Mindset* através de exemplos concretos.

### *Dinâmica 3 – Debate curto sobre a neuro plasticidade do cérebro | 10 Minutos*

---

- a. O formador explica brevemente aos professores experientes o conceito de neuro plasticidade, explorando o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ELpfYCZa87g>
- b. O formador promove uma discussão sobre o tema e os professores experientes compreendem que o cérebro tem a capacidade de mudar. Com as aprendizagens que se realizam e experiências vividas, novas conexões são construídas, fornecendo novas perceções. O cérebro funciona como um músculo – pode ser desenvolvido com treino. Quando tratado corretamente, ele pode "crescer".

### *Dinâmica 4 – Growth Mindset dos professores | 20 Minutos*

---

- a. O formador divide os professores experientes em grupos de 3 a 5 elementos.
- b. Todos os grupos recebem um papel em branco, canetas, marcadores e post-its. O formador convida os professores experientes a fazerem um cartaz sobre como podem usar o conhecimento adquirido sobre a *Growth Mindset*, sendo professores. De que forma a teoria *Growth Mindset* é benéfica em sala de aula ou num processo de mentoria?

Esta unidade é uma introdução ao tema *Growth Mindset*, o formador deve convidar à exploração de mais ferramentas e materiais úteis, sobre este tema em sites, tais como: <http://www.unigrowthminds.eu>. Este site também pode servir de formação do formador para esta unidade.



## UNIDADE VIII – GESTÃO DE SITUAÇÕES DE STRESS

### INTRODUÇÃO

Os professores são muitas vezes confrontados com situações de stress no seu trabalho, decorrentes das diferentes circunstâncias do ensino.

Um professor em início de atividade profissional estará constantemente exposto a situações ou desafios semelhantes aos de um professor experiente, em sala de aula, deve agir de forma imediata face às situações imprevistas (gerir comportamentos inadequados dos alunos; avaliar conhecimentos, etc.); estabelecer e desenvolver relações com os diferentes intervenientes (alunos, pais, colegas, direção); e ver/avaliar a eficácia do seu trabalho.

Esta unidade visa incentivar o professor iniciante a identificar os fatores e as situações de stress no seu trabalho, e assim capacitá-lo a lidar de forma construtiva com as situações stressantes que encontra diariamente.

Para ter sucesso na profissão docente, é essencial lidar com o stress de forma oportuna e construtiva, e este módulo apresenta algumas ideias e modelos possíveis para lidar construtivamente com o stress.

### OBJETIVOS

- Apresentar os fatores de stress mais comuns que os professores enfrentam no seu trabalho
- Sensibilizar para a identificação de sintomas de stress
- Aprender estratégias que permitam lidar construtivamente com o stress em diferentes etapas da situação

### CONTEÚDOS

- Evolução e sintomas de stress
- Identificar sistematicamente as estratégias a adotar uma trajetória (roda do equilíbrio)
- Discussão de possíveis problemas e soluções utilizando a pirâmide de níveis lógicos (*R. Dilts*)
- Autorreflexão sobre o estilo expositivo (*M. Seligman*)

### DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

Duração prevista: 150m

Tempos de trabalho para Atividades e Dinâmicas:

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Stress VS Fatores de Stress	1. Stress VS Fatores de Stress	10m	30m
	2. Situações de Stress I	20m	
2. O Que Eu Sei/Posso Fazer e o Que Necessito	1. Situações de Stress II	30m	30m



3. Roda do Equilíbrio	1. Roda do Equilíbrio	30m	30m
4. Pirâmide de Níveis Lógicos ( <i>Dilts</i> )	1. Pirâmide de Níveis Lógicos ( <i>Dilts</i> )	30m	30m
5. Estilo Exploratório	1. Dimensões Decisivas	30m	30m
			150m

### Atividade 1: Stress VS Fator de Stress | 30 Minutos

Ouvimos frequentemente pessoas a falar sobre estar "stressado", sobre a escola se tornar cada vez mais "stressante" - tanto para professores quanto para alunos, e são citadas como fatores de stress as exigências de trabalho/aprendizagem extra; as expectativas dos alunos/professores/pais, etc. Deste modo, são relatados vários sintomas, tanto físicos quanto mentais, como consequência deste stress (aumentado). Isto sugere que as pessoas percebem o stress como algo externo, sobre o qual (não) têm controle. Para lidar eficazmente com o stress, é importante primeiro, distinguir entre qual o fator de stress (causa) e qual a situação de stress (a minha reação).

#### Dinâmica 1 – Stress VS Fator de stress | 10 Minutos

No [ANEXO 26](#) encontra dez afirmações para analisar e identificar se se trata de uma situação de stress ou um fator de stress. De seguida deverá discutir os resultados com um colega.



#### Dinâmica 2 – Situações de Stress | 20 Minutos

Descrever duas situações stressantes diferentes (atuais) que está a experienciar, identificando de forma clara o fator de stress e como deve reagir. Prestar atenção às reações físicas e mentais (emoções, pensamentos) e também ao modo como isso se expressa no seu comportamento. Para além disso, deverá avaliar há quanto tempo as situações stressantes descritas estão a acontecer.

### Atividade 2: O Que Eu Sei/Posso Fazer E O Que Necessito | 30 Minutos

Quando lidamos com situações de stress, é importante estarmos cientes do que é necessário para ultrapassar uma situação em particular. Isso requer que se tenha consciência das capacidades e competências, bem como das fragilidades, onde poderemos necessitar da ajuda de outros.



Colocar questões orientadoras, fortes e de qualidade que incentivem a exploração da situação problemática pode ser bastante útil para aumentar o nível de consciência.

### *Dinâmica 1 – Situações de Stress II | 30 Minutos*

---

Para as situações de stress acima descritas, descubra o que é necessário fazer para lidar eficazmente com cada situação. Preste atenção no que consegue fazer sozinho, e onde necessita de ajuda. Seja o mais específico possível: o que é necessário, onde e como conseguir. Colocar questões exploratórias pode ajudá-lo (O que necessito? Onde posso obter apoio? Quem pode me ajudar? Como posso fazer? ...). Use o [ANEXO 27](#) para escrever os seus pensamentos, partilhe-os com um colega e discuta as conclusões.

### *Atividade 3: Roda do Equilíbrio | 30 Minutos*

Ao analisar uma situação de stress com mais detalhe, podemos identificar diversas áreas importantes que incorporam a situação em particular, que são determinantes para a sua resolução. Identificar essas áreas importantes e avaliá-las de acordo com critérios específicos, pode ajudar a determinar por onde começar, e que caminho seguir para a resolução da situação. Usando a roda do equilíbrio é possível planear, passo a passo, a trajetória para alcançar os objetivos, e assim evitar stress desnecessário.

### *Dinâmica 1 – Roda do Equilíbrio | 30 Minutos*

---

Identifique uma das áreas stressantes do trabalho de um professor experiente e decomponha-a em áreas menores (6 a 8 áreas). Registe essas áreas numa roda de equilíbrio e, dependendo da sua concretização, classifique-as de 0 (completamente sem sucesso) a 10 (eu dominei esta área tanto quanto possível, ou tanto quanto eu sou capaz, etc.). Com base nas classificações e nos critérios que desenvolveu (importância da área; a área onde consegue ter maior impacto com menos mudanças...), escolha uma área que possa decompor desta mesma forma. Deste modo, identifique uma área onde pode iniciar a mudança que conduza a uma solução para superar o stress. (ver [ANEXO 28](#))

### *Atividade 4: Pirâmide de níveis lógicos (DILTS) | 30 Minutos*

Situações de stress particulares, porém, semelhantes, muitas vezes decorrem de causas idênticas e se/quando a causa é sistematicamente eliminada, todo esse stress é eliminado/superado. Nesse seguimento, *Dilts* (1994) sugere eliminar as causas a um nível sistémico, um nível acima do nível da causa do stress.

### *Dinâmica 1 – Pirâmide de níveis lógicos (DILTS) | 30 Minutos*

---

Escolha uma situação de stress realista (talvez uma da atividade anterior) e use a pirâmide de níveis lógicos para descobrir de que nível vem. Comece pelo nível mais baixo (ambiente) e



trabalhe o seu caminho para cima. Para resolver a situação o mais permanentemente possível, procure uma solução, um nível acima (a partir do nível da causa). Explore várias possibilidades do que e como poderia ser alterado no nível superior, para que a alteração tenha um impacto construtivo nos níveis inferiores (ver [ANEXO 29](#)).

### Atividade 5: Estilo Exploratório | 30 Minutos

O stress é uma reação humana a situações stressantes, e a compreensão sobre a realidade desempenha um papel fundamental nesse processo, tal como descrito por *Seligman*, na sua teoria do estilo explicativo (*Seligman*, 2006). O estilo explicativo refere-se à compreensão sobre os elementos positivos e negativos que surgem no dia a dia, resultantes da perceção sobre as dimensões de permanência (permanente, temporária), extensividade (geral, específica), e personificação (interna, externa).

### Dinâmica 1 – Dimensões Decisivas | 30 Minutos

---

O estilo explicativo refere-se a três dimensões decisivas na gestão do stress: permanência, extensividade e personificação. O [ANEXO 30](#) descreve uma das situações stressantes e um dos sucessos com detalhe, através do prisma das três dimensões do estilo explicativo. (Para uma imagem mais clara do seu estilo explicativo, recomenda-se a literatura de *Seligman*, onde se encontra disponível um questionário de estilo explicativo).

### Dinâmica 2 – Situações stressantes II | 30 Minutos

---

Para as situações de stress descritas acima, descubra o que precisa para lidar com a situação com sucesso. Preste atenção ao que pode fazer por si e onde precisa de ajuda. Seja o mais específico possível: o que precisa, onde e como o pode conseguir. Ajude-se com perguntas exploratórias (O que é que preciso? Onde posso consegui-lo? Quem me pode ajudar? Como o posso fazer? ...). Utilize o [ANEXO 27](#) e registe as suas reflexões, partilhe-as e discuta as suas conclusões.



## UNIDADE IX - COMPETÊNCIAS DIGITAIS, FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS

### INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que o rápido desenvolvimento tecnológico combinado com as imposições da pandemia COVID-19, veio aumentar a dependência digital, e criou um vazio educacional. Professores experientes, professores em início de atividade profissional e alunos lutam para combinar a abordagem analógica com o ambiente digital, na tentativa de restabelecer a normalidade de uma pré-pandemia na sala de aula. No entanto, embora a pandemia pareça estar a desaparecer neste momento, a dependência das ferramentas digitais permanece e tende a aumentar – resta apenas a adaptação.

Os professores experientes são forçados a utilizar as potencialidades do digital, normalmente sem preparação ou experiência prévia. Por outro lado, a obrigação de estar sentado em frente a um ecrã em casa durante os períodos de confinamento, resultou numa tensão mental para educadores e alunos. Os professores depararam-se com novas questões e, também, com algo que se provou ser problemático, a abundância desenfreada de recursos digitais (educativos) para utilização em sala de aula. Neste novo ambiente, uma das competências-chave que cada educador foi forçado a desenvolver foi a capacidade para gerir a diversidade, identificando eficazmente os recursos que melhor se alinham com os seus objetivos de aprendizagem e estilo de ensino, e estruturar os recursos, estabelecendo conexões, modificando, adicionando e desenvolvendo novos recursos digitais, que pudessem apoiar o exercício das suas funções. Mas como lidar com a situação em questão? Como fazer a transição do ensino e mentoria tradicionais, para o ecrã e através dele? Como enfrentar os obstáculos diários? Que ferramentas são melhores?

As seguintes páginas pretendem apoiar na navegação pelo espaço online e oferecer algumas diretrizes que podem otimizar a orientação e o ensino remotos. O destaque nesta unidade é promover a mudança na abordagem digital e influenciar positivamente o modo como se utilizam as ferramentas em questão.

### OBJETIVOS

- Desenvolver uma forma eficaz de utilizar os motores de busca
- Otimizar a forma como a mentoria e o ensino podem ser feitos online
- Desenvolver competências de comunicação online
- Desenvolver o pensamento crítico aplicado num contexto digital
- Explorar as melhores ferramentas e soluções online para mentoria e ensino remotos

### CONTEÚDOS

- Utilizar motores de busca de forma eficaz



- Otimizar a comunicação por vídeo
- Explorar possibilidades online



## **DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS**

**Duração prevista:** 45m

**Tempos de execução para Atividades e Dinâmicas:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Utilizar motores de busca de forma eficaz	1. Dicas e Truques	10m	10m
2. Otimizar a comunicação por vídeo	2. Conselhos práticos	15m	15m
3. Explorar possibilidades online	3. Como criar aulas interativas	20m	20m
			45m

### **Atividade 1: Utilizar motores de busca de forma eficaz | 10 Minutos**

Por vezes, tentar navegar pela imensidão do mundo on-line pode ser um enorme desafio por si só. É fácil não reparar numa árvore quando se está a observar uma floresta imensa. Portanto, o primeiro desafio na exploração de soluções digitais para mentoria e ensino remotos, não é quais os recursos a utilizar, mas como encontrá-los. Nesta atividade, através da Dinâmica 1, oferecem-se dicas sobre a melhor forma de otimizar o motor de busca mais popular – o Google. Aconselha-se testar as dicas na prática.

### **Dinâmica 1 – Dicas e Truques | 10 Minutos**

O formador apresentará as dicas e truques do [ANEXO 31](#) que serão discutidos em conjunto, em grande grupo (é possível partilhar experiências, boas práticas, apresentar dúvidas ou perguntas).

### **Atividade 2: Otimizar a comunicação por vídeo | 15 Minutos**

Embora a aprendizagem on-line possa, sem dúvida, ajudar professores e alunos, são necessárias novas formas de fornecer informações e envolver professores experientes. Não podemos esperar que as aulas presenciais possam ser replicadas de forma idêntica no ambiente virtual e que os mesmos materiais, processos e interações que usamos numa sala de aula física funcionem igualmente bem no formato virtual. Nesta atividade (ver [ANEXO 31](#)), oferecemos alguns conselhos sobre como tornar a comunicação em vídeo mais envolvente e vantajosa, que poderá ainda ser enriquecida com as ferramentas e recursos da Atividade 3.



### *Dinâmica 1 Conselhos práticos | 15 Minutos*

---

O formador apresentará uma lista de sugestões para plataformas, bem como, estratégias sobre como tornar a comunicação em vídeo mais envolvente e apelativa. Em pequenos grupos, os professores experientes irão discuti-las, e partilhar algumas experiências e boas práticas (ver [ANEXO 32](#)).

### *Atividade 3: Explorar possibilidades online | 20 Minutos*

As ferramentas disponíveis atualmente para professores são numerosas, e a melhor forma de se apropriarem da sua intencionalidade educativa é através da sua exploração. On-line, os professores podem explorar repositórios de lições e vídeos educativos, painéis virtuais, pesquisas, guiões, apresentações e muitos outros. Nesta atividade, incluem-se exemplos destes conteúdos, com vista a proporcionar uma adequada exploração, e criar a noção da disponibilidade imensa do que o universo on-line pode oferecer.

### *Dinâmica 1 – Como criar aulas interativas | 20 Minutos*

---

O formador disponibilizará vários links para a criação de aulas interativas para que os professores possam explorar por si. Se sentirem interesse em algum dos links, os professores podem consultar o [ANEXO 33](#), onde encontram uma breve explicação para cada recurso educativo sugerido.



## UNIDADE X – EU COMO PROFESSOR EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL: RELEMBRAR A MINHA TRAJETÓRIA

### INTRODUÇÃO

Os programas de formação de professores devem ser reconhecidos como ações prioritárias no sistema educativo, para produzir mudanças e ampliar o apoio aos professores, renovando a carreira docente e melhorando o seu desempenho profissional, o seu bem-estar e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos alunos.

Esta unidade tem como objetivo apoiar a formação de professores que pretendem tornar-se mentores, utilizando a **abordagem reflexiva**. Os professores são convidados a analisar criticamente as suas experiências profissionais, pessoais e relacionais, contribuindo para a compreensão das necessidades do professor em início de atividade profissional, na tentativa de o apoiar na superação de dificuldades, desenvolvendo competências. Esta perspectiva favorece a imersão num processo intencional, pragmático e significativo, proporcionando a articulação do conhecimento teórico com experiências, para atuar de forma fundamentada e pertinente sobre os desafios profissionais.

Este quadro orientador entende que a ação reflexiva pressupõe um tipo diferente de formação, que prepara o professor com uma componente técnica, com base no cumprimento de um conjunto de instruções projetadas e fornecidas por outros. A abordagem reflexiva defende o desenvolvimento baseado na prática (*Schön, 2000*), no qual o professor-mentor é reconhecido como um profissional que desempenha "um papel ativo na formulação das metas e objetivos do trabalho e dos meios para alcançá-los". Neste sentido, esta visão defende a capacidade de criar teorias a partir da realidade, contribuindo assim "para a construção de uma ampla base de conhecimento sobre o ensino" (*Zeichner, 1993*).

### OBJETIVOS

- Enunciar os pontos fortes pessoais e profissionais do futuro mentor, promovendo a melhoria sucessiva do seu desempenho
- Compreender as necessidades específicas e desafios do professor em início de atividade profissional
- Identificar estratégias de mentoria como referências para uma implementação eficaz

### CONTEÚDOS

- Autorreflexão sobre experiências pessoais significativas como professor experiente
- Partilha e discussão de ideias relacionadas com essas experiências



## DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

Duração prevista: 90m

### Tempos de execução para Atividades e Dinâmicas:

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Os meus mentores	1. Refletir sobre os meus mentores	20m	20m
2. Mentoria pensada metaforicamente	1. As minhas relações de mentoria	10m	50m
	2. A minha trajetória de carreira	40m	
3. Mesa redonda à volta da mentoria	1. Frases que marcam	20m	20m
			90m

### Atividade 1: Os meus mentores | 20 Minutos

A história revela que muitas personalidades hoje conhecidas, de áreas distintas, foram mentores de outras grandes referências da Humanidade: Alexandre, o Grande, teve Aristóteles como professor experiente; Beethoven e Mozart tiveram Haydn, etc. O mesmo acontece com outras personalidades não necessariamente famosas, as experiências que se tem, num determinado momento, com os mentores têm impacto na vida pessoal e profissional do futuro profissional, por se traduzirem no desenvolvimento de múltiplas competências.

### Dinâmica 1 – Refletir sobre os meus mentores | 20 Minutos

Assim, convidámo-lo a conhecer alguns mentores da História [[The Chronicle of Evidence-Based Mentoring | Top 25 Mentoring Relationships in History \(evidencebasedmentoring.org\)](#)] e relembre os seus mentores (ver [ANEXO 34](#)).

- Quem foram os seus mentores?
- Quais eram as suas principais características pessoais e profissionais?
- Como é que essa experiência poderá servir de inspiração no seu futuro como mentor?

### Atividade 2: Mentoria pensada metaforicamente | 50 Minutos

Num contexto de formação, a metáfora é considerada uma fonte de compreensão dos pensamentos e sentimentos dos professores (*Connelly et al., 1997*). Assim, pode servir como uma ferramenta através da qual um professor se consegue colocar fora da situação em que se encontra e refletir sobre a sua prática como observador externo (*Leavy et al., 2007*).



Os investigadores usam metáforas para obter uma melhor compreensão sobre o que os professores pensam sobre as suas práticas e, assim, facilitar o seu desenvolvimento profissional (Zhao, Coombs, & Zhou, 2010). Esta perspetiva também é importante para refletir sobre o facto de que crenças e ações são inseparáveis e “um conceito tende a influenciar o outro” (Haney, Lumpe, Czerniak, & Egan, 2002).

### *Dinâmica 1 – As minhas relações de mentoria | 10 Minutos*

---

Refleta sobre as relações de mentoria que experienciou ao longo da sua vida, usando uma metáfora para melhor descrevê-las e explicando as razões da sua escolha.

### *Dinâmica 2 – A minha trajetória de carreira | 40 Minutos*

---

Sugere-se o recurso a um roteiro como metáfora para mostrar a trajetória da sua carreira, reconhecendo que os mapas mostram o panorama geral da sua localização e destino e, assim, pretende orientar o seu pensamento, refletindo sobre as seguintes questões (ver [ANEXO 35](#)):

- Onde começou?
- Para onde queria ir?
- Que estradas seguiu?
- Que estradas não seguiu e porquê?
- Que outros lugares que gostaria de visitar, mencione se lhe foi dada a oportunidade de o fazer?

### *Atividade 3: Mesa redonda à volta da mentoria | 20 Minutos*

As citações destinam-se a esclarecer, apoiar ou ilustrar uma questão específica. O que se segue foi escolhido para dar mote à discussão sobre as necessidades e desafios específicos do professor em início de atividade profissional e o processo de desenvolvimento de um futuro mentor. Após ler as citações, escolha aquelas que utilizaria como estratégia para promover uma discussão na relação de mentoria, justificando a sua escolha.

### *Dinâmica 1 – Frases que marcam | 20 Minutos*

---

- a) Tendemos a ver-nos principalmente através do prisma das nossas intenções, que são invisíveis para os outros, enquanto vemos os outros principalmente à luz das suas ações, que são visíveis para nós (J. G. Bennet citado em F. Kofman, 2006).
- b) O delicado equilíbrio da 'mentoria' não é criar alguém à sua imagem, mas permitir que ele se crie a si mesmo (Steven Spielberg).
- c) Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eu sou, para que eu possa construir o futuro com mais sabedoria (Paulo Freire, Pedagogia dos Oprimidos).



## UNIDADE XI - EU COMO PROFESSOR EXPERIENTE: GESTÃO DE DESENTENDIMENTOS E EXPETATIVAS

### INTRODUÇÃO

A mentoria como fenómeno social secular. O primeiro exemplo alguma vez registado de referência a um "mentor" foi encontrado em *A Odisseia*, quando Odisseu nomeou o seu amigo, Telémaco, para cuidar do seu filho, antes de navegar para Troia. O "mentor" apoiou Telémaco e atuou como modelo na sua vida enquanto este crescia. A figura de mentor é recorrente em vários heróis, ao longo das suas jornadas – *Harry Potter* tinha Dumbledore, *Frodo* tinha *Gandalf*, e *Luke Skywalker* tinha *Yoda*. No entanto, nas histórias, os heróis raramente mencionam os obstáculos, que os mentores têm de enfrentar durante o decorrer da ação. Estas abordagens criaram a noção de que, de certa forma, os desafios e as questões que os mentores enfrentam são menos importantes do que as suportadas pelos professores em início de atividade profissional. A verdade é que os mentores também têm as suas trajetórias difíceis. Está-se bem ciente dos desafios enfrentados pelos mentores, e das expetativas que têm de atender – em relação aos professores em início de atividade profissional, em relação ao ambiente, e em relação a si mesmos.

Para melhor gerir as expetativas, tanto o mentor como o professor em início de atividade profissional têm de compreender que o professor não é um instrutor, nem é um aluno; são ambos colegas e que enfrentam, em conjunto, vários desafios. Questões de limites, expetativas mal geridas e falhas de comunicação devem ser compreendidas e exploradas de forma eficaz, para garantir que o processo seja bem-sucedido. Um mal-entendido sobre uma determinada questão pode afetar a relação de mentoria, pois as esferas em que se sustenta a ação encontram-se entrelaçadas e afetam-se mutuamente. Por isso é que por vezes surge a necessidade de abordar separadamente diferentes áreas da ação do mentor, com o objetivo de fazer ajustes ao processo de mentoria. Nas páginas seguintes, o foco estará patente na gestão de expetativas nas diferentes esferas, destacando-se o papel que estas têm na formação docente. As três esferas consideram a relação dos professores experientes com o professor em início de atividade profissional, com o contexto e consigo mesmos, pois todos os aspetos são determinantes para o desenvolvimento de uma relação de mentoria saudável e funcional.

### OBJETIVOS

- Compreender os papéis dos professores experientes
- Explorar abordagens eficazes de mentoria
- Desenvolver uma estratégia eficaz de gestão de expetativas
- Identificar e resolver mal-entendidos dentro da relação de mentoria
- Criar metas comuns e definir limites

### CONTEÚDOS

- Expetativas em relação a mim
- Expetativas em relação ao meu contexto
- Expetativas em relação ao professor em início de atividade profissional



## DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

Duração prevista: 90m

Tempos de execução para Atividades e Dinâmicas:

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Expetativas em relação a mim	1. Atividade de autorreflexão	15m	35m
	2. Extremos opostos de um continuum	20m	
2. Expetativas em relação ao meu contexto	1. <i>Checklist</i> de contexto	20m	20m
3. Expetativas em relação ao meu professor em início de atividade profissional	1. Que tipo de práticas prejudicam a eficácia da mentoria	10m	35m
	2. Discussão dos 4 pontos-chave	25m	
			90m

### Atividade 1: Expetativas em relação a (e para) mim | 35 Minutos

Para estabelecer uma relação saudável com os outros e gerir eficazmente as expetativas que definiu, primeiro é preciso instituir um relacionamento adequado com o próprio, gerindo expetativas mais realistas. Esta perspetiva reflete-se na forma como os mentores se posicionam em relação aos professores em início de atividade profissional quando trabalham juntos, bem como na forma como reagem perante diferentes cenários. A posição de um mentor pode ser desafiante, dinâmica e multifacetada, já que o comportamento por vezes difere, dependendo das pessoas com quem se está e das circunstâncias em que se encontra. Se refletir sobre as suas atitudes e tomar mais consciência sobre as mesmas, pode assumir diferentes posições dentro do processo, e assim otimizar a sua experiência como mentor.

### Dinâmica 1 – Atividade de autorreflexão | 15 Minutos

Nesta atividade, o futuro mentor pode refletir sobre as expetativas que tem sobre si mesmo como professor experiente e na relação de mentoria.

Dedique algum tempo para responder às próximas perguntas (ver [ANEXO 36](#))

Agora, responda às questões seguintes e avalie a sua atitude em relação ao processo de mentoria, perguntando-se "Qual é a minha perspetiva em relação ..."

- ...ao propósito da mentoria?
- ...à relação com o mentorando?
- ...a quem sabe mais?
- ...a quem define a ordem do dia?



- ...a como as decisões serão tomadas?
- ...a quem fala, quem ouve e quando?
- ...a quem tem a última palavra?
- ...a ser feita uma 'pergunta tonta'?
- ...a quem escolhe o foco?
- ...a ser acessível e disponível?
- ...a como, quando e onde podemos trabalhar juntos?

### *Dinâmica 2 – Extremos opostos de um continuum | 20 Minutos*

---

O papel desempenhado pelo professor experiente será significativamente influenciado pela visão que o mesmo tem sobre o que o rodeia. Os profissionais tanto podem fazer comentários encorajadores, como podem tecer perguntas desafiantes. Os profissionais podem ser desorganizados, outros podem ter um grande desejo de organização e ordem. As questões que se seguem são apresentadas como dois opostos de um *continuum* de ação. Poderá não se encontrar no final do *continuum*, mas estar algures no seu meio. Avaliando o significado desta exposição para o futuro mentor, talvez seja útil ter noção onde se situa nos hipotéticos *continuums*. Use o [ANEXO 37](#) para responder às questões.

Tente avaliar o quanto o seu papel fica afetado, enquanto professor experiente – as suas opiniões promovem ou condicionam a sua relação de mentoria? As expectativas serão afetadas positiva, ou negativamente? É importante notar que esta atividade pode ser usada com o mentorando. Ele/ela também terá suas opiniões. Esta atividade pode ser repetida quando a unidade estiver concluída, permitindo uma nova revisão das opiniões e uma discussão conjunta.



## Atividade 2: Expetativas em relação ao meu contexto | 20 Minutos

A gestão das expetativas está dependente do ambiente escolar em que o mentor se encontra. Da mesma forma que a escola pode facilitar o processo, também pode condicionar a evolução da relação de mentoria. O que pode fazer para mitigar potenciais problemas e delinear metas realistas, é avaliar de forma pragmática o ambiente que o rodeia e otimizar a sua postura. Enfatiza-se que, ocasionalmente, existem restrições operacionais que tornam no mínimo desafiante e, por vezes, impraticável a gestão das expectativas. Por isso, pode ser necessário melhorar as estruturas de suporte ou encontrar uma estratégia para compensar a ausência de determinada estrutura. O que aconteceria, por exemplo, se não fosse viável para si, estar fisicamente próximo do seu mentorando? Como isso afetaria o seu trabalho e relacionamento? E se a distribuição de agenda já tivesse sido estabelecida, tornando-se difícil arranjar tempo suficiente para reuniões e colaboração? Cada uma destas questões levanta um desafio profissional considerável que deve ser discutido e resolvido com os gestores e coordenadores existentes nas escolas, pois os mentores não conseguem lidar sozinhos com todas as dificuldades. O que os futuros mentores podem fazer, no entanto, é desenvolver uma atitude em relação aos potenciais desafios e obstáculos que os aguardam e aprender a gerir antecipadamente as expectativas. A lista de verificação da Dinâmica 1 pode ajudar a avaliar o ambiente que o rodeia.

## Dinâmica 1 – Check-list do contexto | 20 Minutos

---

O que facilita e o que condiciona o trabalho – a lista de verificação (ver [ANEXO 38](#)) irá oferecer-lhe um conjunto de avaliações do potencial apoio das estruturas que existem nas escolas. Sugere-se o preenchimento das caixas de verificação com as letras 'B' (se uma estrutura apresentar um ponto forte/bom na sua escola), um 'M' (moderadamente motivador) ou um 'F' (se a estrutura é fraca/inexistente). Na lista de verificação, encontra, também, duas secções que podem ser examinadas para cada situação: "Isto pode ser resolvido?" (Sim/Não) e "Quem pode resolver isto?" (Líder da escola/Administração/Colegas).

A última secção da lista de verificação intitulada "Comentários" está reservada para observações e reflexões. Se marcou algumas das afirmações com um "F", caso deseje, pode fazer uma sugestão de melhoria. Não se esqueça, mais uma vez, que os mentores não devem lidar com todas as dificuldades sozinhos. Poderá disponibilizar ao responsável da sua escola uma lista de verificação preenchida e se existir uma área a melhorar, tente em colaboração encontrar formas de superação.

## Atividade 3: Expetativas em relação ao professor em início de atividade profissional | 35 Minutos

É importante lembrar que os resultados obtidos na mentoria podem ser diferentes para mentores e mentorandos. As estratégias que permitem alcançar os resultados pretendidos podem variar. Alguns profissionais tendem a exercer pressão sobre si mesmos, sobre os outros, e até mesmo sobre o contexto para obter resultados o mais rápido possível. Todos os profissionais também possuem ritmos de trabalho diferente. Alguns profissionais podem e vão construir um percurso



com base no que já aprenderam, e outros estão apenas a iniciar a sua jornada de aprendizagem. Juntos, delineiam metas, que devem ser razoáveis e atingíveis, que podem funcionar como objetivos, bem como lembretes gentis de que a aprendizagem leva tempo. Podem, também, surgir problemas na relação, caso os padrões sejam constituídos como irrealisticamente altos, ou baixos. Debata as expetativas e a relação como um todo no início da relação de mentoria, de forma honesta e aberta. Em seguida, poderá constituir uma lista de expetativas que servirão como pedra angular para a sua parceria.

#### *Dinâmica 1 – Que tipo de práticas prejudicam a eficácia da mentoria | 10 Minutos*

Refleta sobre as práticas que atrapalham a mentoria eficaz. Quais são os casos que podem servir de base para mal-entendidos e interpretações erradas das expetativas? Algumas afirmações são construídas com base em experiências dos futuros mentores e podem ajudar a reavaliar as primeiras expetativas num processo de mentoria (registre as suas reflexões no [ANEXO 39](#)).

#### *Dinâmica 2 – Discussão dos 4 pontos-chave | 25 Minutos*

É importante fazer notar que se as expetativas não forem apresentadas de forma clara, dificilmente serão alcançadas as metas. Quando não se apresentam as expetativas de forma clara e transparente, os resultados pode ser a frustração, a perda de oportunidades, e discussões sustentadas em suposições. As expetativas devem ser precisas, curtas e óbvias. Reserve algum tempo com o mentorando e discuta sobre os principais pontos da sua relação, e como essa relação pode ser mais transparente e melhorada. Registe as suas conclusões no [ANEXO 40](#). Identificam-se quatro pontos-chave que devem ser discutidos com o mentorando para ajustar expetativas e evitar possíveis mal-entendidos. Fale com o seu mentorando de forma clara e aberta, e permita que ele também expresse as suas opiniões.

## **BLOCO III: PROGRAMA DE INDUÇÃO PARA PROFESSORES**

3.º

### **BLOCO III – PROGRAMA LOOP DE INDUÇÃO PARA PROFESSORES**

#### **ENQUADRAMENTO**

O LOOP disponibiliza um programa de indução para professores que promove a reflexão e a aprendizagem conjuntas e aborda a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional como uma responsabilidade coletiva e não apenas individual.

Os programas de indução de professores são entendidos como um processo sistemático, planeado e prolongado de desenvolvimento profissional, de natureza colaborativa e formativa, envolvendo uma rede de professores e peritos de diferentes sectores e centrado no contexto escolar, que pretende a promoção da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do sistema educativo.



Este bloco garante aos professores experientes o acesso ao Programa LOOP de Indução aos seus objetivos, conteúdo e recursos.

### **OBJETIVOS**

---

- Conhecer e dar acesso ao Programa LOOP de Indução de Professores
- Preparar os professores para trabalhar com o programa de indução LOOP
- Refletir sobre o papel de mentor

### **CONTEÚDOS**

---

- Rede de comunidades profissionais
- Programa LOOP de Indução

### **UNIDADES**

---

- Estabelecimento de uma rede profissional
- O que é o programa de indução e como utilizá-lo?

### **DURAÇÃO**

---

- 8h



## UNIDADE XII – ESTABELECEER UMA REDE PROFISSIONAL

### INTRODUÇÃO

As redes profissionais obtêm ganhos significativos de eficiência, a longo prazo, as melhores práticas na construção de ambientes escolares flexíveis e de alta qualidade. Embora a natureza, a escala e a organização das redes possam ser significativamente diversas, o foco aqui está na criação de redes para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, respondendo às suas necessidades específicas de forma coordenada e, assim, apoiando-os na tomada de decisões educativas informadas.

Neste enquadramento, reconhece-se que a constituição de uma rede profissional deve proporcionar a partilha de práticas e atividades culturais, permitindo o fortalecimento das competências dos futuros mentores, perspetivando a aprendizagem como um processo de participação e criação de conhecimento com outros professores experientes.

**Esta rede é perspetivada como uma "aliança associativa"** para a) diminuir as dificuldades financeiras e estruturais da criação de uma rede profissional; e b) se focar nos profissionais e não nas escolas em si, potenciando uma abordagem de baixo para cima.

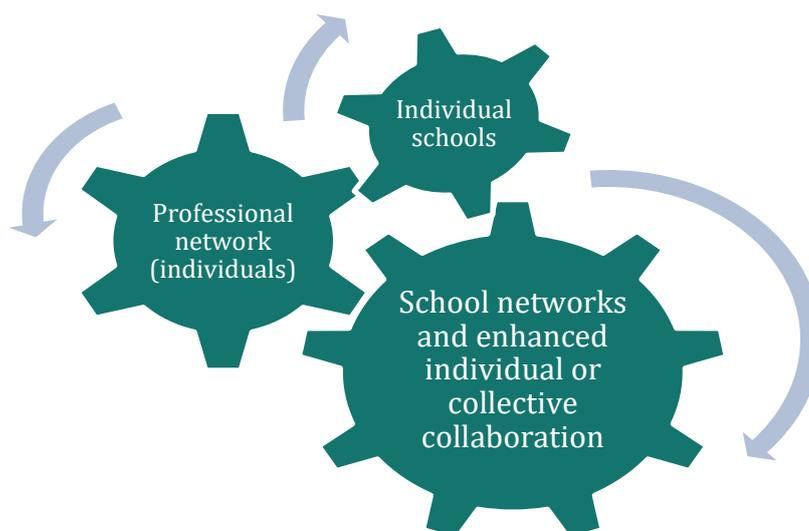


Figura 11 - A espiral das redes profissionais

O objetivo é o de preparar as escolas para encontrarem um lugar na rede e operar nestes espaços, procurando respostas às necessidades de desenvolvimento profissional que os seus professores possam ter. Isto é, a ação assenta num modelo espiral, no qual as escolas identificam e solicitam a participação dos professores que, por sua vez, constroem as bases das redes escolares mais holísticas (Figura 11).

Esta unidade assenta num plano de ação que os futuros mentores devem construir para efetivamente criar, desenvolver e sustentar uma rede de profissionais sobre mentoria. No modelo em espiral, como se encontra demonstrado na figura 11, a rede profissional pretende que os indivíduos (num estágio anterior) possam olhar e pedir um envolvimento mais holístico das escolas como organizações de aprendizagem (idealmente, num estágio posterior).

### OBJETIVOS

- Identificar e entender as etapas de criação de uma rede profissional.



- Permitir que os futuros mentores sejam profissionais competentes nas redes através do desenvolvimento de um plano de ação.

### CONTEÚDOS

- As etapas na criação de redes profissionais.
- Principais áreas de discussão, reflexão na partilha de práticas e experiências entre professores.
- Liderança Compartilhada: definição, desafios e oportunidades.

### DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

**Tempo estimado de trabalho:** 90m

**Tempo de execução para atividade e dinâmica:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Criar um núcleo de rede	1 – Refletir sobre as estratégias para criar uma rede	30m	30m
2. Estabelecer relações de professores experientes e criar uma agenda	1 - Refletir sobre o caminho para a construção de relacionamentos	30m	30m
3. Adotar uma abordagem de liderança compartilhada	1 - Discussão sobre liderança compartilhada	30m	30m
			90m

#### Atividade 1: Criar um núcleo de rede | 30 Minutos

O primeiro passo na criação de uma rede profissional é o de constituição de uma "equipa de gestão" ou "núcleo de rede", que deve envolver três ou mais profissionais pertencentes às mesmas escolas ou a escolas diferentes. Este grupo precisa de refletir sobre as questões práticas de gestão das redes (como: onde atender, quando, de que forma, quem é responsável pelo quê), assim como no conteúdo e objetivos de cada encontro. Inicialmente, este núcleo de profissionais lutará para alcançar outros professores, criando reuniões informais e pontuais para discutir "o como" e "o quando" da rede profissional.

Portanto, a criação da rede dependerá do **mapeamento das escolas que promovem ativamente a indução sustentada em atividades de mentoria.**

Assim, as escolas devem oferecer, pelo menos, um professor experiente com tempo e recursos para entrar em contacto com outras escolas e profissionais. Isto pode ser desenvolvido recorrendo às seguintes estratégias:

**Estratégia A:** Criar pequenas equipas de professores (idealmente um professor experiente + um professor da direção da escola) e atribuir-lhes tempo e plataformas para permitir o contato com



escolas da mesma área, que possuam práticas de mentoria ou que estejam interessadas em criar uma iniciativa de mentoria.

**Estratégia B:** Selecionar um professor experiente da sua escola e dê-lhe tempo para entrar em contacto e visitar outras escolas para reunir informações sobre necessidades e possibilidades para criar uma reunião informal e pontual.

### *Dinâmica 1 – Refletir sobre as estratégias para criar uma rede | 30 Minutos*

---

- a. Os professores experientes nesta atividade devem discutir os prós e os contras de qualquer estratégia e refletir sobre a mais adequada de acordo com o seu contexto/área particular. Em particular, questões sobre esquemas e tempo e as possibilidades de criação de reuniões informais fora do horário escolar, devem ser abordadas nesta discussão.
- b. Logo que a discussão termine, os professores recriam este encontro entre profissionais de diferentes escolas e conversam sobre:
  - a. Mapeamento de escolas e professores na área geográfica.
  - b. Levantamento de necessidades profissionais.
  - c. A capacidade de estabelecer uma agenda de reuniões.
  - d. Pense num encontro profissional em torno do conceito "aprendizagem colaborativa": como preparar dinâmicas, a organização do encontro, etc.

### *Atividade 2: Estabelecer relações entre professores experientes e criar uma agenda | 30 Minutos*

O segundo passo para a criação de uma comunidade, é o de gerar o sentimento de confiança entre os elementos da comunidade que fazem parte da "rede central". As primeiras reuniões necessitam de estabelecer um propósito claro e atender às necessidades imediatas, definindo as praticidades e questões prioritárias dos participantes. Esta atividade permite atribuir aos futuros mentores um papel central na satisfação dessas necessidades e solicita o estabelecimento de uma agenda desafiante o suficiente para que possa incluir novos membros e evoluir.

Algumas condições são imprescindíveis para que possa promover esta rede profissional, sendo que a condição fundamental é a da criação de confiança entre os potenciais elementos. Assim, o estabelecimento de relações de confiança beneficia a abordagem utilizada para a construção de relações entre professores experientes e professores em início de atividade profissional apresentados no projeto LOOP (ver [ANEXO 41](#)).

### *Dinâmica 1 - Refletir sobre o caminho para a construção de relações de mentoria | 30 Minutos*

---

Nesta atividade, os futuros mentores devem escolher uma das áreas apresentadas e discutir estratégias e abordagens para constituir uma hipotética agenda para os encontros entre professores.

- a. Cada grupo deve considerar que integra o "núcleo da rede", ou lidera a construção e o lançamento da rede. Se a atividade anterior era referente ao estabelecimento de prioridades práticas, esta segunda atividade diz respeito ao cenário em que os professores de diferentes escolas, se reúnem para estabelecer o "núcleo da rede".



Nestas reuniões iniciais, os futuros mentores precisam de considerar diferentes estratégias para trabalhar diferentes áreas. Alguns exemplos podem ser considerados:

- Rever reuniões: organizar reuniões para tratar das necessidades dos mentores e fortalecer as relações. O levantamento de necessidades pode seguir as indicações dos "Suportes de Direção" propostas, no caso de se verificarem carências "emocionais, de comunicação, físicos e didáticos".
  - Lembrar o início: compartilhar e discutir armadilhas, desafios, barreiras inesperadas e estratégias de superação eficazes usadas no passado;
  - Promover o diálogo: partilhar as experiências informais em mentoria entre os futuros mentores;
  - Utilizar feedback: para melhorar o esclarecimento, avaliar informalmente ou comentar estratégias de mentoria e concordar ou discordar com metas e prioridades.
- b. Após o tratamento de duas ou três das áreas propostas, os futuros mentores devem estabelecer uma agenda de atividades para propor aos futuros mentores de outras escolas, permitindo uma estruturação mais sólida do "núcleo de rede".

### Atividade 3: Adotar uma abordagem de liderança compartilhada | 30 Minutos

Num contexto com escassos recursos e tempo e, a urgência em estabelecer estruturas de mentoria nos diversos contextos, os futuros mentores enfrentam o desafio de superar estes constrangimentos, procurando o tempo e energia necessários para ir além dos encontros pontuais, solidificando a rede. Este é o momento para repensar o conceito de liderança compartilhada, aprofundando estratégias de compreensão e brainstorming para gerir mais eficazmente o tempo e os recursos disponíveis.

É assim importante que os membros do "núcleo de rede" assumam a sua propriedade e a responsabilidade pelo papel que desempenham na estrutura.

Nesta atividade, apresenta-se uma definição de trabalho de liderança compartilhada e propõe-se uma discussão sobre os desafios da liderança compartilhada. Partilham-se alguns desafios, e claro, sugere-se que futuros professores sugiram outros.

### Dinâmica 1 – Discussão sobre liderança compartilhada | 30 Minutos

- a. Apresenta-se a definição de "Liderança Compartilhada", relativa à postura que o futuro mentor assume dentro de uma organização, adotando propriedade e responsabilidade pelo papel que desempenha. Com efeito, a liderança compartilhada permite a cada um a assunção do seu trabalho, sem supervisão, comando ou controlo". Segue-se uma discussão em grupo e, posteriormente entre os futuros mentores.
- b. Apresentação e discussão dos desafios:
  - a. Como supervisionar/avaliar adequadamente as ações realizadas?
  - b. Como garantir uma comunicação eficaz e o conhecimento prático entre "quem está a fazer o quê"?
  - c. Que procedimentos de tomada de decisão e distribuição justa de tarefas devem ser adotados?



- d. Investir tempo na estrutura e organização de reuniões *versus* tempo investido na implementação efetiva de reuniões (elaboração de sessões, preparação de materiais, etc.)



## **UNIDADE XIII - O QUE É UM PROGRAMA DE INDUÇÃO E COMO APLICÁ-LO**

### **INTRODUÇÃO**

Este bloco tem como objetivo apresentar o programa de indução para professores em início de atividade profissional (PIP) aos professores experientes que participam no programa de capacitação de mentores. O Projeto LOOP foca-se num processo de indução assente na relação entre o professor experiente e o professor em início de atividade profissional. A conspeção nuclear do projeto é permitir que os professores experientes e os professores em início de atividade profissional trabalhem juntos, estabelecendo uma relação profissional e assim, promover o desenvolvimento profissional.

O PIP é um kit de ferramentas modulares com recursos que pode ser utilizado sempre que o professor experiente e/ou o professor em início de atividade profissional considerem que o devam fazer. O objetivo deste bloco é o de permitir que os professores experientes se familiarizem com o conteúdo do programa de indução, a sua estrutura e recursos, preparando-se para a aplicação do programa quando solicitado.

O programa propõe um conjunto de catorze módulos, que incluem um conjunto alargado de temas, que são considerados fundamentais para apoiar os professores em início de atividade profissional. Os módulos propostos e as atividades relacionadas encontram-se definidos para responder às necessidades dos professores em início de atividade profissional, depois de terem completado a formação inicial de professores (FIP). Este programa está preparado para ser utilizado por mentores formados e formalmente nomeados.

### **OBJETIVOS**

- Apresentar o projeto LOOP, as origens do programa e a sua intencionalidade.
- Preparar os futuros mentores para a aplicação do programa.
- Trabalhar as características do PIP como se de uma caixa de ferramentas modular se tratasse, explorando as suas propriedades: não obrigatória, adaptável...

### **CONTEÚDOS**

#### **APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA**

- a. História do programa e o seu futuro
- b. Os conceitos do programa
- c. Estrutura do programa



## DURAÇÃO, ATIVIDADES E DINÂMICAS

**Tempo estimado de trabalho:** 250m

**Tempo de execução para atividade e dinâmica:**

Atividade	Dinâmica	Duração	Duração Total
1. Melhores ideias para um programa	1. Pensar nos princípios	30m	50m
	2. Reunir ideias	20m	
2. Apresentação do PIP		30m	30m
3. Mergulho em Profundidade	1. Explorar e apresentar os módulos	30m	170m
	2. Numa visão geral profunda do PIP	140m	
			250m

### Atividade 1: Melhores ideias para um programa | 50 Minutos

O formador apresenta o seguinte cenário aos professores experientes: imagine que tem a tarefa de preparar um programa para a indução de professores, o que faria? Como seria o programa ideal? Não pense em conteúdo nesta fase, faça um levantamento dos elementos a incorporar no programa. Segue-se a sugestão de algumas perguntas que o poderão orientar nesta tarefa:

- Para quem é o programa?
- Quanto tempo deve demorar?
- Como poderia incluir outras pessoas?
- Quão intensivo seria o programa?
- Qual a dimensão do conteúdo que entende incorporar? – questione-se sobre a possibilidade de conteúdo pré-preparado *versus* liberdade.

### Dinâmica 1 – Pensar nos princípios | 30 Minutos

- a. Divida os participantes em grupos. Promova uma discussão acerca da estrutura do programa de indução, solicitando a partilha de exemplos. Solicite uma apresentação com as seguintes características:
  - Breve caracterização do programa, definindo 3 a 5 particularidades que o programa pode ter.
  - Alternativamente, preparar um anúncio com uma ideia específica sobre o programa.
  - Alternativamente, desenhar símbolos que representem as características e solicitar o seu significado aos restantes elementos.



- b. Promova a união entre os elementos do grupo e escreva as sugestões num quadro ou similar. Faça com que os participantes votem nas características com as quais mais se identificam.
- c. Em qualquer uma das situações deve fazer uma sùmula das participações, identificando as características mais relevantes do programa de indução de professores. Nesta discussão, não se esqueça da importância promover a partilha dos princípios em que assenta o programa de indução, e as razões que sustentam essa evocação (ver [Anexo 42](#)).
- d. Mantenha o resumo disponível. Na Atividade 3 vai precisar de recorrer ao resumo para comparar as opiniões com o programa real, mostrando a necessidade de alinhamento com o programa proposto para garantir o sucesso da sua implementação.

### *Dinâmica 2 – Reunir ideias | 20 Minutos*

---

- a. Cada participante redige uma lista com a sugestão de temas que podem ser inseridos no programa de indução. Posteriormente, a lista deve ser partilhada com o grande grupo em voz alta. Os restantes participantes são convidados a levantar a mão, sempre que uma sugestão for coincidente com algum tema da sua lista pessoal. Pode transformar esta dinâmica num jogo, ganha quem tiver encontrado mais coincidências no menor tempo possível (por exemplo: quem tiver 5 tópicos da lista lidos primeiro ganha).
- b. Consolidar uma lista conjunta dos temas que um programa de indução deve abordar. Mantenha o resumo num lugar acessível, pois precisará dele novamente na Atividade 3.

### *Atividade 2: Apresentação do PIP | 30 Minutos*

Nesta atividade, o formador apresentará a cronologia dos acontecimentos que estiveram na redação do programa de indução do projeto LOOP (não se esqueça também de referir o futuro) e os seus principais conceitos (ver [Anexo 43](#)).

Com base nas duas primeiras atividades recorra às informações no documento em anexo dando contexto ao professor. Recorra sempre que possível à partilha de ideias.

Use os materiais fornecidos de forma prudente tendo em atenção a gestão do tempo, pelo que se sugere que aplique as atividades 1 a 3 numa única sessão.

### *Atividade 3: Mergulho em profundidade | 170 Minutos*

O trabalho sobre o PIP deve focar-se nos materiais desenvolvidos, pelo que cada um dos 14 módulos deve ser apresentado. No entanto e porque esta atividade pode mostrar-se longa e por isso enfadonha, procure uma dinâmica ativa potenciadora do envolvimento de todos.



### *Dinâmica 1 – Explorar e apresentar os módulos | 30 Minutos*

---

- a. Se possível, organize 14 grupos, e disponibilize a cada grupo um dos módulos. Alternativamente, pode organizar menos grupos que revisem e trabalhem em mais do que um módulo (por exemplo, 7 grupos, em pares e cada par pode trabalhar em 2 módulos).
- b. Disponha a cada grupo o módulo selecionado e os seus anexos. Se o módulo contiver um guia de conversação, os participantes devem realizar o exercício de roleplaying (um dos professores deve assumir o papel de professor experiente e o outro o de professor em início de atividade profissional).
- c. Em cerca de 30 minutos, os futuros mentores devem conhecer com detalhe o módulo que foi atribuído e preparar uma apresentação para os restantes grupos. A apresentação deve incluir uma lista detalhada de todos os materiais desenvolvidos (os anexos) do módulo. Além disso, deve também incluir o que mais surpreendeu o grupo e o que consideram que pode ser mais adaptado ao contexto.

### *Dinâmica 2 – Numa visão geral profunda do PIP | 140 Minutos*

---

Cada um dos 14 módulos deve ser alvo de 10 minutos de apresentação e discussão. A discussão deve ser encorajada e moderada. Sugestivamente, quando o grupo 1 apresenta o módulo 1, o grupo 2 deve ser instruído para questionar os membros do grupo 1 e estimular a discussão; o grupo 2 seria questionado pelo grupo 3 e assim por diante ...

A seguir algumas sugestões de análise dos módulos:

- Utilidade dos materiais para o contexto,
- Grau de exigência dos materiais,
- Adequação ao público-alvo, professores em início de atividade profissional,
- Processos de melhoria e sugestões de implementação diferente/mais cuidadosa,
- Proposta de materiais.

# REFERÊNCIAS



Alderman, M. K. (1990, September). *Motivation for at-risk students*. *Educational Leadership*, 48, 27-29.

Allen, D. W. (1967). *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores das escolas*. Porto: Asa.

Barnett, B. G. et all. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.

Brueggeman, Amanda (2022). *Student-Centered Mentoring. Keeping Students at the Heart of New Teachers' Learning*. California: Corwin.

Campus Compact. (1994, March). *Resource manual for campus-based youth mentoring programs*. (Available from Campus Compact, P.O. Box 1975, Brown University, Providence, Rhode Island 02912, (401) 863-1119. Please make checks payable to "The Education Commission of the States")

Carrington, Jody (2019). *Kids these days. A game plan for (re)connecting with those we teach, lead, & love*. Altona: FriesenPress.

Coppock, M. L. (1995, April). *Mentoring at-risk Hispanic students in self-esteem, academic growth, and citizenship awareness*. *Equity & Excellence in Education*, 28, 36-43.

Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica.

Dorrell, L. D. (1989, January). *At-risk students need our commitment*. *NASSP Bulletin*, 73, 81-82.

Dubois, D. L., & Neville, H. A. (1997). *Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits*. *Journal of CommUNIDADEy Psychology*, 25, 227-234.

Goodson, I. (2001). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Hadley, Wynton H., & Hadley, R. T. (1991, Summer). *Motivational strategies for at risk students*. *Education*, 111, 573-575.

Holland, S. H. (1996, Summer). *PROJECT 2000: An educational mentoring and academic support model for inner-city African American boys*. *Journal of Negro Education*, 65, 315-321.

Ion, G. & Brown, C. (2020). "Networks between schools for educational improvement: what practices are the most effective?". *What works in education?*, 19. Barcelona: Ivalua/Fundació Jaume Bofill.

Isidori, E. 2003. *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore



Lieberman, A. (1994). *Teacher development: commitment and challenge* Em P. Grimmett e J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.

Maia, C. F. (2011). *Elementos de ética e deontologia profissional* (3.ª ed.). Chaves: SNPL.

Minor, C. (2019). *We Got This: Equity, Access, and the Quest to Be Who Our Students Need Us to Be*. Heinemann Educational Books: November 2018.

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educacion, 350, 203-218. Consultado em 2022, setembro, 29, em: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf)

OECD (2018). “Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success”, *OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing.

OECD, Teachers Ready Platform. *Case study: Professional learning communities and master teacher networks: Building collective responsibility for the profession and for supporting new teachers*. [\[link\]](#)

Pedone, F. and Ferrara, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. In *Italian Journal of Educational Research*, (13), 85-98.

Peterson, R. W. (1989, August). *Mentor teacher handbook [8 sections]*. Available online: <http://www.gse.uci.edu/doehome/edresource/publications/mentorteacher/contents.html>

Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. California: Corwin press.

Révai, Nóra (2020). “What difference do networks make to teachers’ knowledge? Literature review and case descriptions”. *OECD Education Working Papers*, 215. Paris: OECD Publishing.

Schulman, L. 2003. *No Drive-by Teachers*. Carnegie foundation archive.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica*. Um estudo empírico. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Sliwka, A. (2003). “Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis”, In OECD (Hrsg.), *Networks of Innovation – Towards New Models for Managing Schools and Systems*, pp. 49-65. Paris: OECD Publishing.

Sparks, W. G. (1993, February). *Promoting self-responsibility and decision making with at-risk students*. *Journal of Physical Education and Recreational Development*, 62, 74-78.

Stone, Douglas in Sheila Heen (2014). *Thanks for the feedback: The science and art of receiving feedback well*. Penguin Group.



Sweeney, Diane in Leanna Harris (2020). *The essential guide to student-centered coaching: What every K-12 coach and school leader needs to know*. Corwin.

The Education State (2019). *Mentoring Capability Framework*. State of Victoria: Department of Education and Training.

Turner, S., & Scherman, A. (1996, Winter). *Big brothers: Impact on little brothers' self-concepts and behaviors*. *Adolescence*, 31, 875-881.

Volusia County School Board. (1993). *VIPS youth motivator handbook*. (Available from Volusia County Schools, P.O. Box 2410, Daytona Beach, Florida 32115-2410).

### Online Referências

Allen, Brian and *etal* in Siguccs Mentor Guide. <https://www.educause.edu/-/media/files/wiki-import/2014infosecurityguide/mentoring-toolkit/siguccsmentorguidepdf> (retrieved Sep 27, 2022).

Teaching degree in Professional Networking in Teaching. <https://www.teachingdegree.org/resources/professional-networking/> (retrieved Aug 8, 2022).

Cherry, Kendra (2020). What is negativity bias? From <https://www.verywellmind.com/negative-bias-4589618> (retrieved Jun 9, 2022).

European project . [www.unigrowthminds.eu](http://www.unigrowthminds.eu)

García, Emma in Elaine Weiss (2019). *U.S. schools struggle to hire and retain teachers. The second report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor Market' series*. 16. April. <https://www.epi.org/publication/u-s-schools-struggle-to-hire-and-retain-teachers-the-second-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/> (retrieved Jun 1, 2022).

McKinley, Dianne in The Importance of Mentoring New Teachers. <https://incompassinged.com/2017/07/14/the-importance-of-mentoring-new-teachers/> (retrieved Jun 8, 2022)

Global level (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2010). <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (retrieved May 25, 2021).

Comparative report (2021), Comparative report. [https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/07/LOOP\\_WP1\\_D1.6-Comparative-Report\\_Final.pdf](https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/07/LOOP_WP1_D1.6-Comparative-Report_Final.pdf) (retrieved Jun 8, 2022).

Official Journal of the European Union, 2020/C 193/04, 9 June 2020.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)) (retrieved Jun 9, 2022).

# ANEXOS



## ANEXO 1 - Como agimos quando confiamos

Em pequenos grupos de trabalho são lançadas as seguintes questões:

- O que é que confiança significa para si?
- O que significa para si confiar?
- Como é estar numa relação onde existe confiança?

Os seguintes exercícios vão ajudar a responder às questões anteriores.

1. Pense em alguém que conhece e confia. Mantenha essa pessoa em mente à medida que completa a seguinte frase:

Porque eu confio (a pessoa que tem em mente), eu... (enunciar os diversos comportamentos, sentimentos, pensamentos, e expectativas sentidas porque confia nessa pessoa).

2. Agora que o conceito de confiança associado aos comportamentos foi definido, a próxima questão é sobre a importância de criar uma relação de confiança entre o professor experiente e o professor em início de atividade profissional; assim, importa saber como o professor em início de atividade pode confiar no professor experiente.

2.1. Complete a seguinte frase:

Quando quero que alguém confie em mim... (enunciar os diversos comportamentos exibidos por si quando quer a confiança de alguém).



## ANEXO 2 - Avaliar cenários e expectativas (Portner, 2008)

O exercício seguinte oferece uma oportunidade para antecipar ações perante de cenários hipotéticos, mas que se poderão tornar em cenários profissionais reais. Abaixo, estão descritas quatro categorias de cenários que mais comumente desafiam os professores em início de atividade profissional. Em cada categoria, é descrita uma situação particular e fornecido um exemplo de uma necessidade específica, relacionado com essa categoria.

A necessidade prediz o que o professor em início de atividade profissional deve fazer. A tarefa proposta consiste em adicionar um exemplo para cada categoria e um exemplo de uma necessidade. Poderá também sugerir uma solução como exercício adicional.

Categoria: Gestão de Sala de aula			
A sala de aula deve ser um espaço seguro e organizado onde os alunos possam realizar as suas tarefas			
Exemplo		Exercício	
<b>Situação</b>	O professor despende de uma quantidade de tempo excessiva a distribuir e a recolher papéis, e a acompanhar outras tarefas da sala de aula.	Situação	
<b>Exemplo de necessidade</b>	Como organizar fisicamente a sala de aula de forma a melhorar a sua funcionalidade.	Exemplo de necessidade	

Categoria: Políticas escolares			
As tarefas e procedimentos que regulam as ações da comunidade escolar.			
Exemplo		Exercício	
<b>Situação</b>	O professor em início de atividade profissional organizou uma visita de estudo para os alunos, mas está desconfortável com os aspetos legais envolvidos.	Situação	
<b>Exemplo de necessidade</b>	O que envolve, e quais os procedimentos necessários para organizar uma visita de estudo?	Exemplo de necessidade	

Categoria: Pais e Comunidade			
A natureza e grau de envolvimento, responsabilidade, e autoridade dos pais e da comunidade no que concerne o sistema escolar.			
Exemplo		Exercício	
<b>Situação</b>	O professor em início de atividade profissional gostaria de ter oportunidade de conhecer os pais e encarregados de educação	Situação	
<b>Exemplo de</b>	Como conseguir reunir o maior	Exemplo de	



<b>necessidade</b>	número de pais na sessão anual de início de ano letivo.	necessidade	
--------------------	---	-------------	--

<b>Categoria: Emoções</b>			
<b>As tensões, sentimentos e atitudes sentidas no exercício da profissão.</b>			
<b>Exemplo</b>		<b>Exercício</b>	
<b>Situação</b>	O professor em início de atividade profissional será formalmente avaliado por um avaliador/colega. Está nervoso com a situação e pede a sua orientação.	<b>Situação</b>	
<b>Exemplo de necessidade</b>	Como se preparar e lidar com a avaliação feita por um superior/orientador.	<b>Exemplo de necessidade</b>	



## ANEXO 3 – Como será?

Registrar as principais atividades pelas quais acredita ser responsável na relação de mentoria e também as ações necessárias para que possa desenvolver as atividades eficazmente.

### REFLEXÃO

### Material de Suporte

Professores experientes são profissionais comprometidos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em início de atividade profissional. É nesta perspectiva que Portner (2008) chama a atenção para os elementos que afetam o professor experiente, e que devem ser tidos em consideração na sua ação:

- **O contexto:** os professores experientes planeiam e monitorizam os comportamentos relativos aos ambientes físicos e psicológicos que refletem a cultura local; as atividades dos professores experientes são apropriadas, programadas e alinhadas com a missão e os objetivos da comunidade;
- **O conteúdo:** professores experientes integram ações na sua prática que atendam às necessidades profissionais dos professores em início de atividade; as estratégias baseiam-se nos princípios de aprendizagem de adultos, teorias de desenvolvimento de professores, comunicação interpessoal, formação e nas melhores práticas de mentoria;
- **O processo:** professores experientes recolhem e analisam dados formais e informais que descrevem o desempenho profissional dos professores em início de atividade profissional e a sua evolução, para facilitar o desenvolvimento desses professores iniciantes;
- **Ajuste:** professores experientes procuram continuamente o aumento dos seus conhecimentos e das suas competências; recolhem e refletem regularmente sobre os dados relativos ao crescimento profissional dos professores em início de atividade profissional e adaptam a sua prática para garantir que a mentoria seja a mais adequada;
- **Colaboração:** professores experientes reconhecem que o esforço em equipa supera o esforço individual; assim sendo, avaliam os seus pontos fortes e apoiam e promovem o envolvimento de outros na mentoria, monitorizando a eficácia de novos recursos e colaborações;



- **Contribuição:** professores experientes procuram e colaboram nas oportunidades de partilha de conhecimento, e contribuem para a melhoria da prática entre outros professores experientes e dentro da área de mentoria.



#### ANEXO 4 – Princípios da Mentoria

Tendo em conta o perfil apresentado e as ações do professor experiente, identifique e justifique nos princípios abaixo, aqueles que melhor suportam a definição do perfil do professor experiente, podendo acrescentar outros, se desejar.

- **Confiança:** a confiança deve ser a base da relação entre professor experiente e professor em início de atividade profissional, onde o respeito mútuo é permanente.
- **Confidencialidade:** a confidencialidade determina que os assuntos discutidos na relação de mentoria são preservados e permanecem apenas no âmbito do conhecimento das duas pessoas envolvidas.
- **Compromisso:** os professores experientes comprometem-se a dedicar tempo e esforço ao processo.
- **Orientação de resultados:** os professores experientes visam alcançar os objetivos e resultados definidos na relação de mentoria.

#### REFLEXÃO

#### Material de Suporte

Os professores experientes são regidos por princípios que lhes permitam garantir o cumprimento total dos seus papéis. Tais como:

- Entender como os professores em início de atividade profissional aprendem e ajustam a sua prática e conhecimento aos interesses, necessidades e competências dos professores em início de atividade profissional;
- Integrar pesquisas atualizadas sobre a avaliação, orientação e colaboração na sua prática, tendo consciência da influência do contexto e da cultura no comportamento dos professores em início de atividade profissional;



- Possuir uma base de conhecimento especializado e um conjunto de estratégias relativas a esse conhecimento, que devem ser articuladas com os esforços do professor em início de atividade profissional;
- Antecipar as dificuldades que possam surgir e propor múltiplos caminhos para as superar, acreditando primeiramente nas capacidades dos professores em início de atividade profissional na resolução dos seus próprios problemas;
- Pensar sistematicamente na sua prática de mentoria e aprender através da experiência;
- Considerar múltiplas perspectivas sobre o mesmo cenário, ser criativo e assumir riscos, adotando uma postura experimental e de resolução de problemas;
- Examinar criticamente as suas atividades, e procurar expandir e aprofundar o conhecimento, aperfeiçoando a sua capacidade crítica e adaptando a sua aplicação ao campo das descobertas, ideias e teorias.

Maia (2011) propõe nove características que devem constituir o perfil ético de um profissional da área da educação, educador ou professor, e que apoiam a conceção do perfil ético do professor experiente, tendo em conta o tipo de atividades que tem de realizar:

- **Conhecimento entusiasmado** - o professor experiente deve dominar uma área de conhecimento associada à docência, para permitir satisfazer a curiosidade dos professores em início de atividade profissional, despertar reflexões e descobertas que apoiem o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta ação, é fundamental que o professor experiente demonstre entusiasmo e paixão.
- **Afetividade racionalizada** - o professor em início de atividade profissional é o centro e a razão da ação do professor experiente, mas é preciso saber como gerir a dimensão afetiva na relação de mentoria.
- **Sabedoria adaptada** - deve ser tido em conta o grau de desenvolvimento dos professores em início de atividade profissional de forma a poder ajudá-los a progredir para níveis mais elevados de desenvolvimento.
- **Segurança equilibrada** - deve haver segurança de ação, equilíbrio entre conhecimento, atitude e princípios orientadores.
- **Disponibilidade persistente** - estar continuamente disposto e disponível para apoiar e também aprender.
- **Axiologia situada** - manter sempre os valores como experiências necessárias.
- **Bondade reconhecida** - é muito importante que o professor experiente seja reconhecido como "uma boa pessoa", tanto na escola quanto no contexto social e pessoal.
- **Coerência** - a pessoa e o profissional devem ser coerentes nas suas ações pois a contradição de modelos dificulta o processo de construção do professor em início de atividade profissional.



## ANEXO 5 - No drive-by teachers (Schulman, 2003)

Leia o texto de Schulman e reflita sobre os princípios éticos que devem orientar um professor experiente no seu papel.

### **“No drive-by teachers”**

**(Não aos professores que passam e andam, sim aos professores que param e ajudam.)**

Outubro 2003 - Lee S. Schulman

Que imagem diferente surge, e quais as consequências que a acompanham, se pensarmos no professor como o principal agente da sua responsabilidade?

Hoje em dia é comum abrir o jornal ou ligar o rádio e encontrar mais uma chamada de atenção para a responsabilidade educativa. É algo que faz sentido procurar. O público precisa de saber que as escolas e as faculdades cumprem as promessas feitas aos alunos e à sociedade. O problema é que os mecanismos típicos para garantir a qualidade (como testes externos ou outros tipos de medidas) muitas vezes deixam escapar muito do que acontece nas salas de aula. Uma forma diferente de olhar para esta responsabilidade é através da lente da sala de aula, onde, afinal, a borracha proverbial do ensino e da aprendizagem encontra o caminho educativo. Precisamos de testes e "boletins" para acionar medidas eficazes na educação, tal como numa empresa? Talvez. Precisamos de professores que olhem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso como sua responsabilidade profissional e ética? Com certeza.

O que está envolvido nesta responsabilidade? É útil fazer uma analogia aqui. Considere a história que lemos nas notícias pelo menos uma vez por ano. Numa versão, um passageiro de um avião sente uma forte dor no peito e o assistente de cabine pergunta se há um médico a bordo. Um médico apresenta-se e tenta ajudar o paciente, mas após várias intervenções, o paciente morre. Posteriormente, a família do falecido processa tanto a companhia aérea quanto o médico, este último por negligência médica. Se o médico tivesse ficado sentado e negado o seu serviço profissional, não teria sofrido qualquer acusação, ninguém o questionaria.

Numa outra versão da história, um acidente de carro deixa várias pessoas gravemente feridas na beira da estrada. Um médico passa e decide não parar para prestar assistência médica, por medo de ser responsabilizado pelos cuidados que iria prestar. Talvez ele tivesse acabado de ler uma notícia sobre o primeiro médico. Mais tarde, ele é criticado por inação, pela falta de vontade de agir profissionalmente. Uma vez que uma pessoa ou uma comunidade assume o dever de uma profissão, todo o ato é potencialmente permeado por questões éticas. O argumento aqui é que um ensino de excelência, tal como um atendimento médico de excelência, não é simplesmente uma questão de conhecer as mais recentes técnicas e tecnologias. A excelência também implica um compromisso ético e moral - o que se poderia chamar de "imperativo pedagógico".



Professores com este tipo de integridade sentem uma obrigação que não se prende apenas em passar o aluno. Eles param e ajudam. Eles investigam as consequências do seu trabalho com os alunos. Essa é uma obrigação que recai sobre os membros individuais do corpo docente, programas, instituições e até mesmo sobre os grupos disciplinares. Um profissional assume ativamente a responsabilidade; não fica à espera de ser responsabilizado.

Considere o caso de um dos Professores do Ano dos EUA, do ano passado (um programa copatrocinado pela Carnegie e pelo Conselho de Promoção e Apoio à Educação). Dennis Jacobs é professor de Química na Universidade de Notre Dame. Há alguns anos, enquanto ministrava o curso de introdução do seu departamento, foi confrontado (muitas vezes durante o horário de expediente) com alunos que reprovavam ou desistiam do seu curso. Isso era perturbador por diferentes razões. Por um lado, esses alunos eram notoriamente brilhantes e esforçados o suficiente para ter sucesso - mas não conseguiam obtê-lo. Por outro lado, era perturbador porque o fracasso para muitos deles significava abandonar sonhos de longa data e aspirações de carreira.

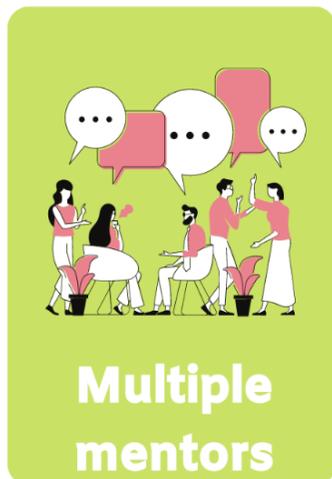
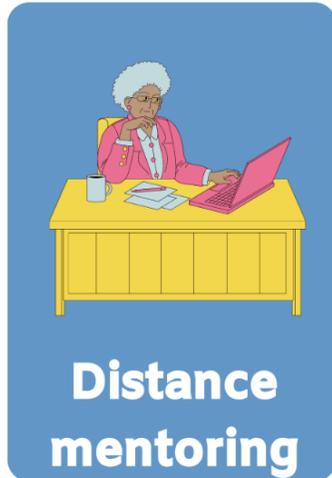
Hoje, em alguns departamentos de química, a taxa de reprovação dos alunos num curso de introdução é um distintivo de honra. Mas Jacobs não sentia nada disso. Sentia uma responsabilidade ética pelo sucesso dos seus alunos, e desta forma, decidiu projetar uma abordagem alternativa para o curso, criou círculos de estudo compostos por pequenos grupos e deu ênfase ao pensamento conceptual. E esta é a parte essencial da história - aqui ele começou a documentar a eficácia desta nova abordagem: "Eu e os meus colegas da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino fazemos referência a este compromisso como a bolsa de estudos para o ensino e aprendizagem".

Pondo de lado muitos dos detalhes, a abordagem de Jacobs não só permitiu que mais alunos conseguissem atingir os altos padrões do departamento de química (muito mais alunos passaram no curso), mas também modelou um tipo de profissionalismo que deveria estar no centro das nossas ideias sobre responsabilidade educativa. Jacobs não apenas "passou e andou" quando viu o que estava a acontecer com os seus alunos. Ele parou o que estava a fazer e ajudou. Assumiu a responsabilidade pela qualidade da aprendizagem dos seus alunos através das suas inovações, e de tarefas e testes altamente exigentes. Professores como Dennis representam uma espécie de excelência de ensino que está, reconhecidamente, além do que encontramos em muitas salas de aula, onde os professores se contentam em ensinar bem, e ficam por aí. É tentador dizer que vai "além do dever", mas, na verdade, o meu objetivo é exatamente o oposto. Os professores devem aceitar os desafios éticos, bem como os desafios intelectuais e pedagógicos do seu trabalho. Devem-se recusar a ser educadores que "passam e andam". E insistentemente, devem parar para ver o que mais pode ser feito. E, tal como no caso dos aviões e das autoestradas, podem estar a faltar muitos dos recursos necessários. No entanto, têm de assumir a responsabilidade.

Não há forma mais poderosa de responsabilização do que essa.



ANEXO 6 - Tipos de mentoria - cartões





## ANEXO 7 – Formulário de observação

### NOTAS

Identificação do grupo

Tipo de mentoria

Principais características

Benefícios

Desvantagens



Outras observações

## ANEXO 8 – Caracterização dos tipos de mentoria

Tipos	Caraterísticas	Benefícios	Desvantagens
<p data-bbox="280 518 537 550"><b>Mentoria individual</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modelo tradicional.</li> <li>▪ Mais utilizado na educação.</li> <li>▪ Envolve 1 professor experiente e 1 professor em início de atividade profissional.</li> <li>▪ Pares, um mais experiente com um outro menos experiente ou com um professor iniciante bem mais novo.</li> </ul> <p data-bbox="649 726 1064 758"><b>Nas escolas com outros professores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quando um professor experiente se torna mentor de um professor menos experiente ou em início de atividade profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um professor experiente também pode beneficiar com: o desenvolvimento de competências de liderança, aprender com o outro, a sensação de satisfação.</li> <li>▪ Pode ser construída e nutrida uma relação a longo prazo.</li> <li>▪ Impacto profundo na confiança, saúde mental e áreas de desenvolvimento pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pode ser limitador quando as escolas têm poucos professores experientes.</li> <li>▪ Requer mais tempo para os envolvidos.</li> </ul>
<p data-bbox="280 997 537 1029"><b>Mentoria de grupo</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um ou vários professores experientes trabalham com um grupo de professores em início de atividade profissional.</li> <li>▪ Um grupo colaborativo, que é orientado por um ou mais professores experientes.</li> <li>▪ Diferentes exemplos: mentoria de grupo em pares; 1 professor experiente para muitos professores em início de atividade profissional; muitos professores experientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mais fluidez no processo de mentoria.</li> <li>▪ Útil quando os professores estão a trabalhar em várias disciplinas e diferentes anos/níveis.</li> <li>▪ Permite alcançar e impactar mais professores em início de atividade profissional num período mais curto de tempo.</li> <li>▪ Uma forma eficaz de melhorar as competências dos grupos, retendo/transferindo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ao incluir vários professores em início de atividade profissional, as metas e necessidades individuais podem ser alcançadas superficialmente.</li> <li>▪ Ao envolver vários professores experientes, requer mais tempo para preparação e análise comuns.</li> </ul>



Tipos	Caraterísticas	Benefícios	Desvantagens
<p data-bbox="280 901 533 933">Mentoria em pares</p> 	<p data-bbox="698 343 1048 510">para 1 professor em início de atividade profissional; muitos professores experientes para muitos professores em início de atividade profissional.</p> <p data-bbox="654 529 1008 558"><b>Nas escolas com os professores:</b></p> <ul data-bbox="654 587 1086 1181" style="list-style-type: none"> <li>▪ As escolas muitas vezes aplicam este modelo porque poderá não haver tempo ou recursos suficientes para ter um professor experiente para cada professor em início de atividade profissional.</li> <li>▪ Professores experientes partilham de qualificações e experiências semelhantes em contextos pessoais ou profissionais; ambos podem estar num nível profissional semelhante.</li> <li>▪ Estes colegas juntam-se a pares para se apoiarem mutuamente.</li> <li>▪ Diferentes exemplos: mentoria de grupo em pares ou mentoria individual.</li> </ul> <p data-bbox="654 1200 974 1228"><b>Nas escolas com professores:</b></p> <ul data-bbox="654 1257 1019 1353" style="list-style-type: none"> <li>▪ Normalmente as escolas têm grupos de professores com qualificações e experiências</li> </ul>	<p data-bbox="1160 343 1541 438">conhecimento, pois contribui para uma cultura de partilha, inclusão e aprendizagem.</p> <ul data-bbox="1115 450 1550 1356" style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite ao professor experiente desenvolver as competências de trabalho em equipa</li> <li>▪ Compreensão mútua e identificação entre as partes, gera um sentimento de pertença.</li> <li>▪ União de esforços e recursos para enfrentar em conjunto os mesmos tipos de desafios e oportunidades.</li> <li>▪ Permite que os professores construam relações e usem os seus pontos fortes para ensinar e aprender uns com os outros.</li> <li>▪ Também útil para professores experientes se apoiarem mutuamente enquanto estão na relação de mentoria; ou para professores em início de atividade profissional se apoiarem</li> </ul>	<ul data-bbox="1579 976 1989 1181" style="list-style-type: none"> <li>▪ Não prevê a cooperação entre professores mais experientes e menos experientes.</li> <li>▪ Não promove aprendizagem intergeracional, transferência de conhecimento ou inclusão.</li> </ul>



Tipos	Características	Benefícios	Desvantagens
<p>E-mentoria ou mentoria à distância</p> <p>Mentoria a distância</p>  <p>Mentoria reversa</p>	<p>semelhantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relações de mentoria estabelecidas e nutridas através da tecnologia.</li> <li>Professores experientes e professores em início de atividade profissional utilizam ferramentas online e aplicações de comunicação para se conectarem virtualmente sem perder o toque pessoal.</li> </ul> <p><b>Nas escolas com os professores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ganhou popularidade e fortaleceu-se na pandemia.</li> <li>Inversão do modelo tradicional.</li> <li>Um professor experiente com um menos experiente.</li> <li>É geralmente técnico.</li> </ul> <p><b>Nas escolas com os professores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É mais comum quando o professor em início de atividade profissional promove o desenvolvimento de competências digitais dos</li> </ul>	<p>mutuamente enquanto estão na relação de mentoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Facilita a comunicação quando há restrições de tempo (os horários são muito diferentes).</li> <li>Facilita o registo e a revisão de aulas.</li> <li>Abre a mentoria para a inclusão de pessoas em diferentes escolas.</li> <li>Mais inclusivo, especialmente para as pessoas que não podem viajar ou que preferem conectar-se virtualmente.</li> <li>Reduzir a pegada ecológica através da redução de viagens domésticas.</li> <li>Tornar a mentoria mais eficiente e eficaz.</li> <li>Alinhado com processos de trabalho e cooperação online.</li> <li>Valiosa num ambiente de trabalho multigeracional onde as necessidades se focam nas competências técnicas.</li> <li>Fortalecer o sentimento e a sensação de aprendizagem mútua.</li> <li>Aumenta a integração de novos professores na organização.</li> <li>Fortalece a relação entre os envolvidos (sentimento de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menos pessoal e íntimo.</li> <li>Menores oportunidades para garantir a observação num contexto real.</li> <li>Pode reduzir o foco e o compromisso de ambas as partes.</li> <li>É emocionalmente mais cansativo.</li> <li>Considerando que o foco será mais direcionado a professores experientes, a integração e inclusão de professores novos ou menos experientes será reduzida.</li> </ul>



Tipos	Características	Benefícios	Desvantagens
<p data-bbox="369 295 448 327">Mentoria rápida</p>  	<p data-bbox="694 343 974 375">professores experientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor em início de atividade profissional tem uma série de conversas individuais com um grupo professores experientes.</li> <li>▪ O professor em início de atividade profissional passa de um professor experiente para outro, após uma breve reunião.</li> <li>▪ Geralmente ocorre como parte de um evento ou conferência corporativa.</li> </ul> <p data-bbox="638 1101 996 1133"><b>Nas escolas com os professores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acontece nas escolas, informalmente, quando professores experientes mais novos (com menor experiência) procuram apoio de diferentes professores experientes.</li> </ul>	<p data-bbox="1153 343 1288 375">igualdade).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pode ser uma estratégia útil para identificar um professor experiente adequado para um determinado professor em início de atividade profissional.</li> <li>▪ Útil para complementar a mentoria individual, uma vez que inclui a oportunidade de o professor em início de atividade profissional interagir com outros professores experientes.</li> <li>▪ Aumenta a possibilidade de inclusão social dos professores experientes mais novos/com menor experiência na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pode ser limitada quando as escolas estão com falta de professores experientes.</li> <li>▪ O professor em início de atividade profissional deve estar preparado para colocar as perguntas aos profissionais de nível avançado.</li> <li>▪ Não está estruturado e, portanto, é menos eficaz em termos de integração dos professores experientes mais novos/com menor experiência.</li> </ul>



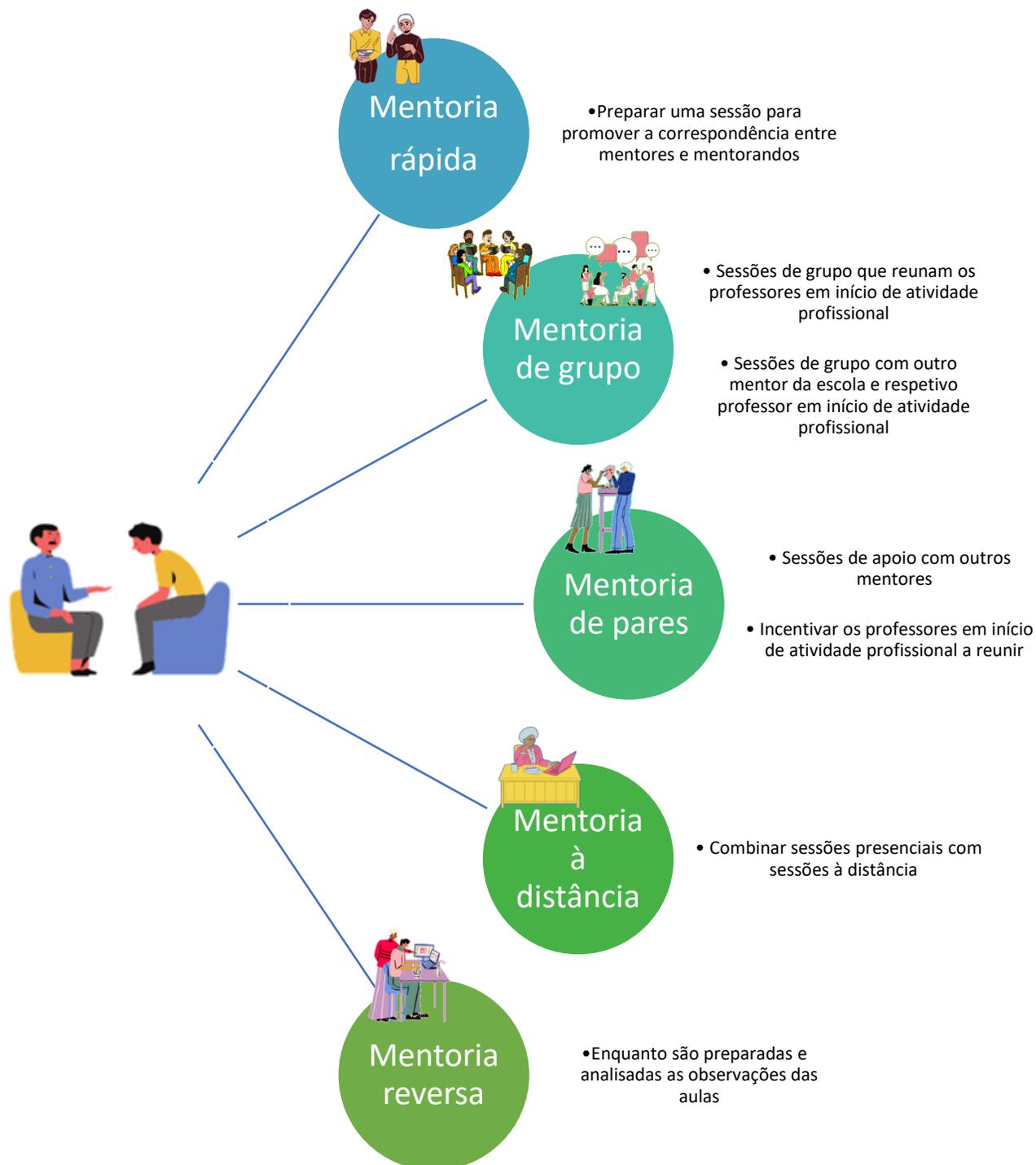
Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



LOOP - Empowering teachers personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programmes



## ANEXO 9 - Combinação de tipos de mentoria





## ANEXO 10 – Estratégias para a preparação da Relação de Mentoria



Iniciar o contacto com o professor em início de atividade profissional.



Trocar informações sobre o contexto antes de iniciar a relação de mentoria.



Reservar tempo para se conhecerem mutuamente.



Partilhar experiências de mentoria vividas e as que mais influenciaram.



Falar sobre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



Determinar as expetativas pessoais da relação.



O que necessita do seu mentor?



Definir os resultados “possíveis de alcançar” e desejados.



Discutir estilos pessoais de aprendizagem.



## ANEXO 11 – Dicas de mentoria

Como potencial mentor reflita sobre os seguintes aspetos:

1. Quanto tempo pode despende na relação? Seja realista.
2. Anote as metas e analise-as para atender aos objetivos SMART.
3. Defina um padrão para orientar a discussão (por exemplo, agendas formais, agendas orientadas por tópicos, tópicos de apresentação, etc.).
4. Use um diário para ajudar a manter o foco, monitorizar o progresso, e registar itens de acompanhamento.
5. Estabeleça as regras básicas (por exemplo, confidencialidade, regras e "tópicos quentes").
6. Seja flexível! Expetativas e planos podem mudar à medida que a relação progride.
7. Avalie o progresso, os marcos, e as metas, regularmente.
8. Os estilos de aprendizagem são importantes, identificar e discutir a aprendizagem bem-sucedida.
9. Articular estratégias para o sucesso. Que "estratégia" tem sucesso?

### REFLEXÃO

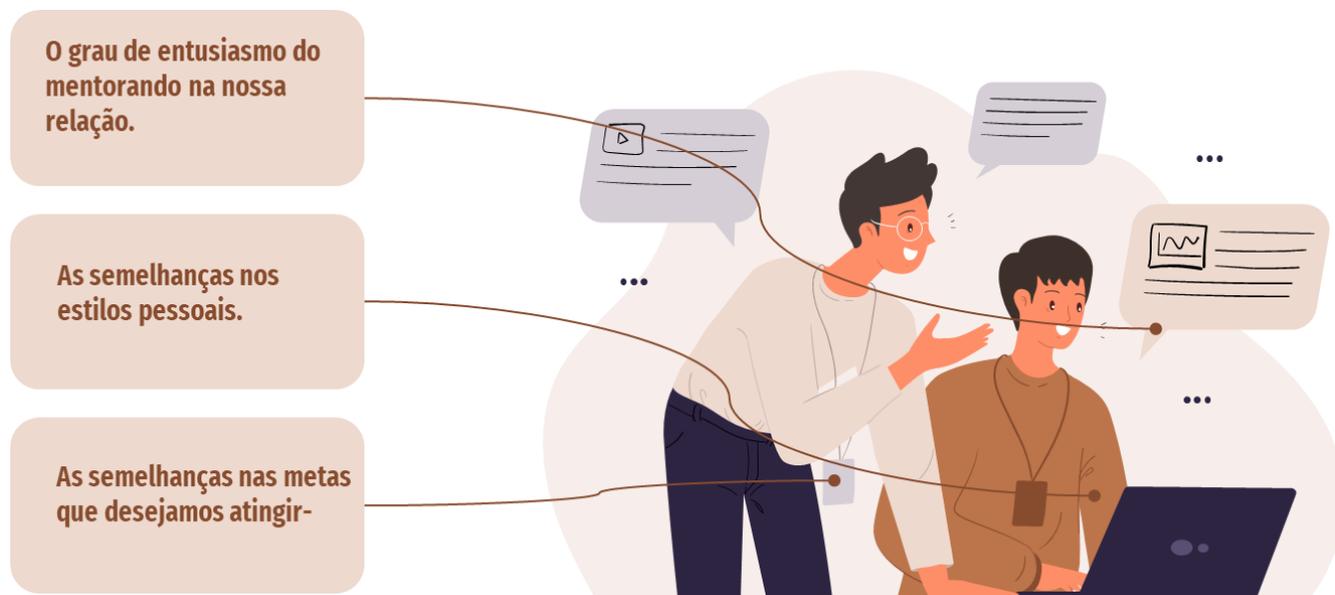


## ANEXO 12 – Familiarizar-se

Não existe uma fórmula específica para integrar as qualidades pessoais e profissionais adequadas à criação de uma relação de mentoria bem-sucedida. Assim, se por um lado alguns indivíduos são atraídos por opostos, outros são atraídos por pessoas que partilham os mesmos interesses, estilos e origens comuns. Independentemente do que foi referido, as seguintes sugestões facilitarão o desenvolvimento da relação.



Enquanto é estabelecida a relação, deve considerar:





### ANEXO 13 - Capacitar o progresso

Ao professor experiente é solicitado que forneça feedback contínuo sobre o progresso do professor em início de atividade profissional, e que partilhe ideias para melhorar as competências e progresso dele/dela. Aqui pode-se encontrar algumas estratégias que pode adotar.

- ★ REÚNA REGULARMENTE
- ★ ESCUTE/ACONSELHE ATIVAMENTE
- ★ PEÇA E DÊ FEEDBACK PARA QUE A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SEJA SATISFATÓRIA E O RITMO SEJA CONFORTÁVEL.
- ★ FORNEÇA SUPORTE OPORTUNO, CRIE DESAFIOS APROPRIADOS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM.
- ★ SOLICITE FEEDBACK DE OUTRAS FONTES.
- ★ QUANDO ESTÃO JUNTOS USE O TEMPO DE FORMA PRODUTIVA.
- ★ MONITORIZA METAS E PRAZOS AO LONGO DO PROCESSO.
- ★ FAÇA CRÍTICAS CONSTRUTIVAS, ACEITE E REFLITA.
- ★ ACONSELHE DE ACORDO COM O QUE SABE, NÃO TENHA RECEIO DE ADMITIR O QUE NÃO SABE.
- ★ ENCONTRE OUTROS RECURSOS, SE NÃO PUDER FORNECER ORIENTAÇÃO.
- ★ NÃO SE COÍBA DE CONVERSAS DIFÍCEIS.
- ★ É UM LUGAR SEGURO PARA CONVERSAR.
- ★ CELEBRE CADA PEQUENO SUCESSO!



## ANEXO 14 – O Fim é o Início...

Refleta sobre como pretende que a sua relação de mentoria seja, após terminar a relação de mentoria formal.





## ANEXO 15 – Questionário sobre capacidade de reflexão

O questionário abaixo é baseado no modelo dos níveis neurológicos de Bateson.

<b>Alegação</b>	<b>Concordância/freqüência</b> (1-raramente... 5-freqüentemente)
Penso nos acontecimentos agradáveis do meu contexto de trabalho.	1---2---3---4---5
Penso em acontecimentos do me contexto de trabalho que me entusiasmam e desafiam.	1---2---3---4---5
Questiono-me sobre as causas ocultas dos acontecimentos no trabalho.	1---2---3---4---5
Analiso as circunstâncias em que o acontecimento teve lugar.	1---2---3---4---5
Penso em como, ou o comportamento e reação contribuíram para o acontecimento.	1---2---3---4---5
Penso em como os outros influenciaram o decurso dos acontecimentos através das suas ações e crenças.	1---2---3---4---5
Penso nas estratégias que utilizo em diferentes situações.	1---2---3---4---5
Penso sobre as crenças que sustentaram as minhas ações no momento.	1---2---3---4---5
Penso no que devo acreditar para lidar melhor com uma situação difícil.	1---2---3---4---5
Reflico sobre o meu comportamento, estratégias e crenças pelo prisma do conhecimento que detenho, modelos e teorias de especialistas.	1---2---3---4---5
Questiono o significado dos acontecimentos e das particularidades na minha vida.	1---2---3---4---5
Reflico sobre os valores que sustentam as minhas ações.	1---2---3---4---5
Penso em quem sou e qual o propósito do meu trabalho.	1---2---3---4---5





## ANEXO 16 – Os meus valores profissionais

Na lista de valores abaixo, selecione cinco que considera fundamentais para o exercício da profissão docente, e com os quais se empenha a incluir nas suas ações como professor. Se considera que um valor está em falta na lista abaixo e o considera importante, adicione-o.

Independência	Igualdade	Discrição	Divertimento	Dever
Lealdade	Conhecimento	Curiosidade	Otimismo	Criatividade
Saúde	Tolerância	Movimento	Liberdade	Abertura
Responsabilidade	Autocontrolo	Competência	Confiança	Precisão
Relaxamento	Coragem	Apoio	Honestidade	Trabalho de equipa
Humor	Paixão	Força	Integridade	Respeito
Perdão		Esforço	Desenvolvimento	...

Os valores mais importantes para mim são:

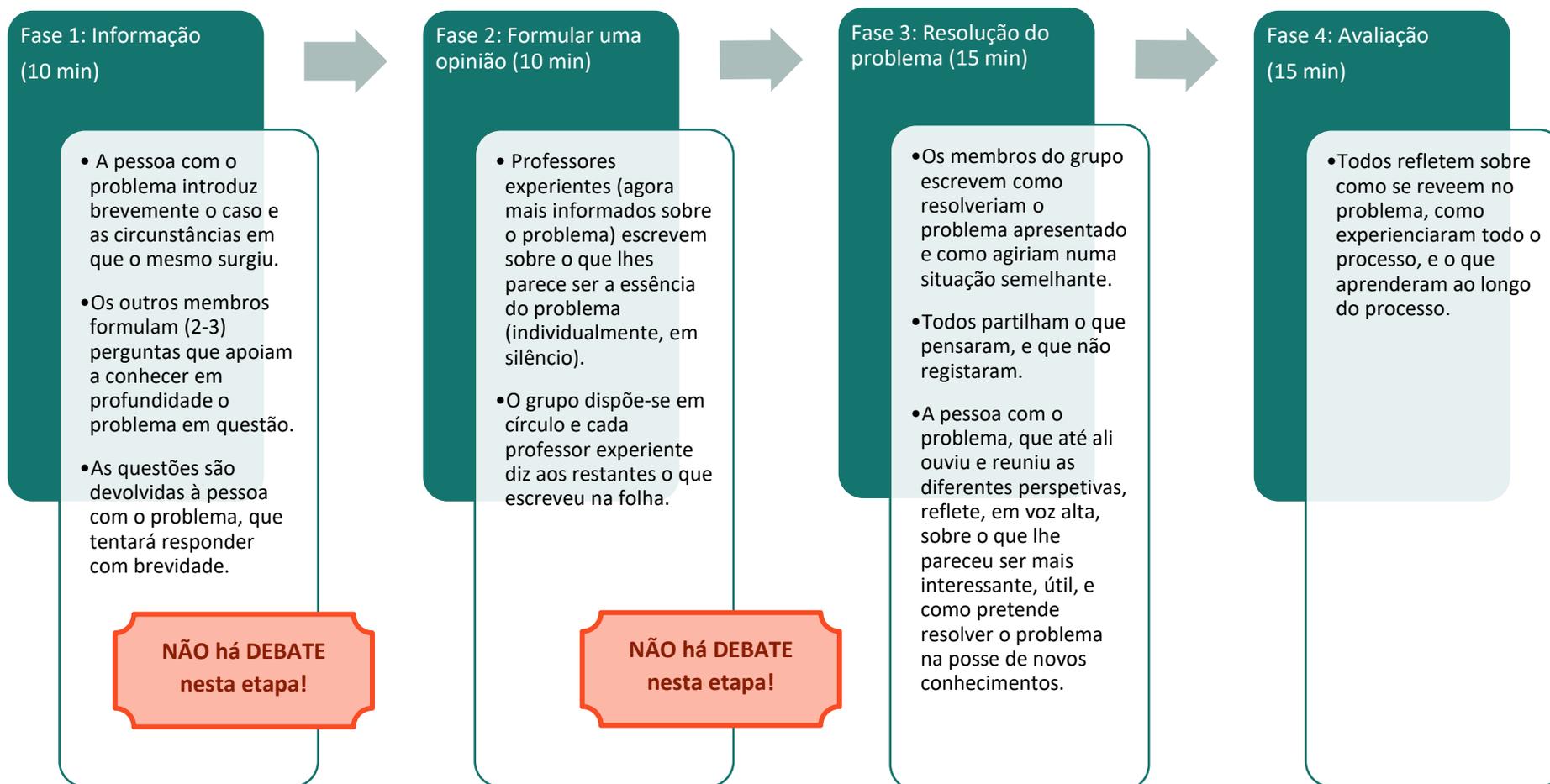
1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Após ter selecionado os 5 valores mais importantes, reflita sobre o seguinte:

- a) Como é que os valores interferem nas suas experiências e comportamento? Dê exemplos das suas respostas/ações profissionais específicas que reflitam a orientação dada por um determinado valor.
- b) Como é que os valores influenciam o seu desempenho?
- c) Considera que é importante esclarecer os valores em que assenta a ação do seu futuro mentorando e os seus?
- d) Como pode orientar o seu futuro mentorando a ter consciência dos valores fundamentais que orientam as decisões profissionais?
- e) O que pode significar para o seu futuro mentorando uma reflexão semelhante a esta?



## ANEXO 17 – Reflexão em grupo





## ANEXO 18 – Questões Socráticas

Questões Socráticas para orientar a reflexão:

Fase	Questões (exemplos para cada fase)
<p><b>1. Descrição</b> Descreva a sua experiência: identifique o problema e apresente-o claramente. Não tire conclusões, não julgue nesta fase.</p>	<p>O que aconteceu? O que fez?</p>
<p><b>2. Fatores essenciais que determinam a experiência</b> Em busca de diferentes dados, relevantes para a compreensão do problema e as suas raízes.</p>	<p>Quais foram as suas reações? O que achou e sentiu sobre a situação? O que foi importante nessa situação para si? O que acha que os outros estavam a pensar e a sentir? Como agiram? O que era mais importante para eles?</p>
<p><b>3. Avaliação (juiz)</b> Crie uma avaliação: o que é bom, o que é mau nesta experiência</p>	<p>O que é que tal significa, para si e para os outros? Como é que esta situação foi difícil para si? Quais foram os prós e contras para lidar com esta situação?</p>
<p><b>4. Análise</b> Exploração do problema a partir de diferentes perspetivas.</p>	<p>Como interpreta a situação? Que significado tem para si? O que aconteceu? (Lados oculto do problema) Quais as potenciais causas do problema? Que semelhança tem esta experiência face às anteriores? Que conclusões pode retirar?</p>
<p><b>5. Soluções alternativas para este problema</b> Refleta sobre todas as soluções. Não as avalie neste momento, faça apenas uma partilha de ideias.</p>	<p>O que poderia ser feito? Numa próxima situação semelhante o que poderá fazer?</p>
<p><b>6. Avaliação de solutions → escolha da melhor</b> Escolha a decisão mais adequada.</p>	<p>Quais poderiam ser as consequências de cada solução? Qual solução é a melhor?</p>
<p><b>7. Plano de ação</b></p>	<p>Descreva com precisão o que vai fazer agora?</p>
<p><b>8. Recursos</b></p>	<p>Faça um levantamento de recursos e como monitorizar o progresso?</p>
<p><b>9. Monitorização de progresso</b></p>	



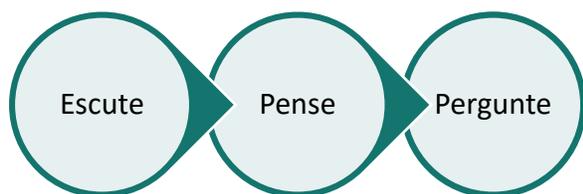
## ANEXO 19 – Modelo de Gibbs





## ANEXO 20 - Escuta, pensa, pergunta

Minor (2019) no seu livro *We Got This*<sup>1</sup> descreve o ato de escutar em **três etapas**.



A primeira fase é inclui apenas o escutar: **escutar cuidadosamente**.

A fase seguinte, inclui tempo para pensar, **processar** o que se ouviu e tenta-se **compreender**.

Depois **colocam-se questões baseadas** no que se acabou de **ouvir**. Desta forma, escutar compreende três passos tal como na figura se encontra ilustrado.

### Escute **PRESTAR ATENÇÃO**

- **PREPARAR PARA ESCUTAR** – A escuta eficaz requiere preparação. Afaste a sua atenção de papéis, livros, e outros materiais que o possam distrair. Garanta que o seu mentorando tem a sua completa atenção.
- **PRESTAR ATENÇÃO** - Dê ao seu mentorando toda a sua atenção.
- **DEMONSTRAR QUE ESTÁ A OUVIR** - Especialmente se está a reunir pelo telefone, encoraje o seu mentorando com pequenos comentários verbais, tais como: “Parece-me bem,” “Continue,” ou até “Uh huh.”
- **REFLETIR SOBRE O QUE FOI DITO** - Por vezes, preconceitos e crenças podem distorcer o que se ouve. Enquanto ouvinte, o seu papel é entender o que está a ser dito.

### Pense **REDUZIR OS MAL ENTENDIDOS**

- **ESTEJA ABERTO A DIFERENTES PONTOS DE VISTA** – Os mentores aprendem com os seus mentorandos. Os mentores podem servir de modelo para os outros por não terem excesso de opiniões.
- **PENSE ANTES DE FALAR** - Ensaie os seus pensamentos e não os verbalize, se tiver dúvidas sobre a sua adequação.
- **FALE** – Expresse quando não compreende a mensagem.
- **SEJA CLARO** - Mantenha a sua mensagem o mais simples possível.
- **NÃO ASSUMA** - A menos que o diga, não pode ter a certeza de que a outra pessoa sabe o que está a pensar ou sentir.

<sup>1</sup> Minor. C. (2019). *We Got This: Equity, Access, and the Quest to Be Who Our Students Need Us to Be*. Heinemann Educational Books: November, 2018.



Pergunte

## QUESTÕES EXPLORATÓRIAS

- Quais são os aspetos mais interessantes da sua atividade?
- Por que escolheu esse foco?
- O que deseja obter?
- Quer ser conhecido pelo quê?
- O que entende ser o problema?
- O que indica que a sua avaliação está correta? Que percepções tem dos outros sobre este assunto?
- Que suposições está a fazer?
- Tem outras ideias?
- Há quanto tempo isto é para si um problema?
- O que aprendeu com as experiências passadas e que não estava à espera aprender?
- Que razões estão por trás do problema?
- Já tentou resolver o problema anteriormente? Porquê? Em caso afirmativo, qual foi o resultado?
- Que opções tem?
- Que progresso fez?
- Que outras ideias tem?
- Como está a utilizar as estratégias sugeridas?
- Que resultados espera obter?

Pergunte

## QUESTÕES MOTIVADORAS

- Que competências deseja desenvolver?
- Conhece alguma estratégia adequada à situação?
- Consegue indicar alguma solução para o problema?
- Que resultados pretende alcançar?
- Os resultados são razoáveis para as circunstâncias dadas?
- Que recursos se encontram disponíveis?
- A quem pode recorrer?
- O que o poderá apoiar ou impedir?
- De que informações precisa para encontrar uma solução?
- Enumere os prós e contras de cada solução.
- Indique o primeiro passo a dar para alcançar o resultado desejado.
- Que estratégia alternativa poderá desenvolver?
- Como saber se desenvolveu com sucesso uma competência?
- Como aplicar esta nova competência?



## ANEXO 21 – Dramatização

Os dois voluntários que protagonizam a dramatização nos papéis de mentor e mentorando definem os seguintes aspetos relacionadas com o cenário:

Critérios	Cenário
<b>Tipo de mentoria</b>	<input type="checkbox"/> Mentoria presencial <input type="checkbox"/> E-mentoria <input type="checkbox"/> Mentoria reversa
<b>Tópico(s) a ser discutido</b>	
<b>Antecedentes e contextualização da cena</b>	
<b>Posição do mentor</b>	
<b>Posição do mentorando</b>	



## ANEXO 22 – Dramatização | Folha de observação

Enquanto observa a dramatização apresentada pelos colegas, registre algumas notas relacionadas com os seguintes aspetos, de acordo com a performance do mentor durante o diálogo com o mentorando:

FOCO	CRITÉRIOS	NOTAS E JUSTIFICAÇÕES
<b>Escute</b>	Até que ponto o mentor está preparado para ouvir?	
	O mentor prestou a atenção necessária ao que o mentorando estava a dizer?	
	Ficou claro para o mentorando que o mentor o estava a escutar?	
<b>Pense</b>	Ficou claro que o mentor estava a refletir sobre o que o mentorando estava a dizer?	
	O mentor foi capaz de demonstrar que estava disponível a ouvir o mentorando?	
	O mentor mostrou-se confortável para falar sempre que surgiu alguma dúvida?	
<b>Questões exploratórias</b>	O mentor foi claro nas suas intervenções?	
	Houve situações em que o mentor assumiu algumas interpretações?	
<b>Questões exploratórias</b>	O mentor fez perguntas exploratórias apropriadas e adequadas?	
<b>Questões capacitadoras</b>	O mentor fez perguntas capacitadoras apropriadas e adequadas?	



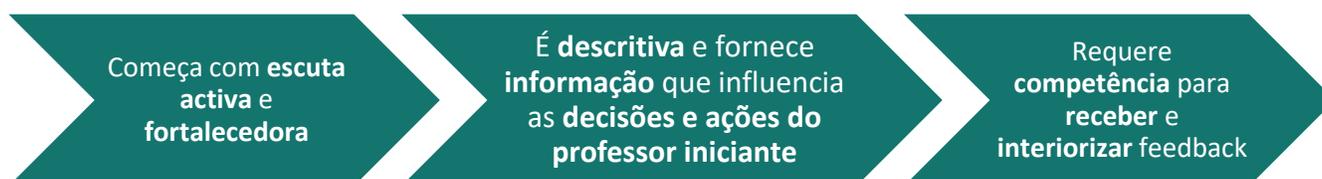
## ANEXO 23 – Ser emissor e recetor de feedback

A aprendizagem sobre como fornecer feedback útil aos mentorandos é uma das estratégias mais importantes na formação profissional dos futuros mentores, uma vez que o feedback é importante para:

- mentorandos identificarem e adquirirem competências e conhecimentos a uma carreira de sucesso
- mentores reconhecerem os pontos fortes do mentorando e apoiarem as áreas de fragilidade
- os mentorandos progredirem na carreira.

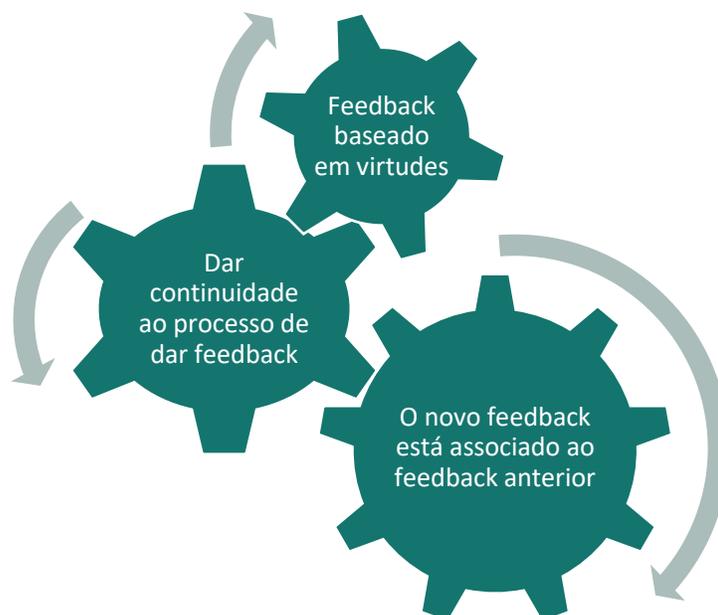
O feedback rápido e constante ajudará a cimentar a relação entre mentor e mentorando, e será útil para apoiar o mentorando na procura do caminho, ou evite que siga um caminho errado no seu desenvolvimento profissional.

Como tal, um feedback eficaz é mais do que um comentário ou reação a uma ação:



Dar feedback é então sobre compreender como dar e receber feedback.

A melhor estratégia de fornecer feedback que contribua para o fortalecimento da relação mentor-mentorando, e potenciar a integração do feedback na tomada de decisão do mentorando é:





É possível identificar diferentes **tipos de feedback**, que podem ser utilizados pelo mentor em diferentes momentos da relação:



**O feedback CALOROSO** é construtivo, explícito e ajuda a construir e reforçar os pontos fortes:

- O processo ajudou notoriamente os mentorandos a focar o seu pensamento numa questão difícil (por exemplo, reconciliação, morte de um pai, aborto, suicídio juvenil, etc.).
- Gostei da forma como forneceu aos mentorandos uma variedade de opções para desenvolver o projeto.



**O feedback AGRADÁVEL** é construtivo e levanta dúvidas ou questões, incentiva a reflexão sobre aspetos específicos do ensino e da aprendizagem com vista à sua melhoria.

- *Questiono-me sobre a quantidade de informações que forneceu e se vê necessidade de fornecer mais ou menos no futuro?*
- *O que seria necessário para os alunos estarem mais envolvidos na tarefa?*
- *Se repetisse a tarefa, o que poderá ser feito para aumentar a qualidade das respostas dos alunos?*
- *O que teria mudado se os alunos tivessem trabalhado em grupos?*
- *Que oportunidades os alunos tiveram para se envolver no processo de avaliação – seja autoavaliação ou avaliação por pares?*
- *Como poderia aumentar as oportunidades de tomada de decisão dos alunos?*
- *Como é que os alunos podem usar ou aplicar este conhecimento na vida real?*
- *Como saber se eles são capazes de o fazer?*
- *Que relevância sentem os alunos que esta unidade pode ter na vida dos alunos?*
- *Como poderá torná-la mais relevante?*
- *Que tipo de postura gostaria de ver mais nos alunos?*
- *Como poderá planear a mudança?*
- *O que gostaria de ver mais/menos durante a atividade?*
- *Como é que isso poderá acontecer?*



**O feedback DURO** é também explícito e levanta questões que promovem uma visão mais ampla e profunda do trabalho

- Como é que esta abordagem encaixa nos valores pessoais?
- Parece ter assumido X ou Y – Como é que isso poderá ter influenciado o resultado final?



Assim sendo, o feedback deve ser construtivo, com o objetivo de ser eficaz, gerar impacto no comportamento e na tomada de decisão dos mentorandos, fortalecendo a relação entre professores mentores e mentorandos. A seguir encontram-se descritas algumas dicas sobre como dar feedback construtivo e eficaz:

O elemento mais importante para um feedback eficaz é estabelecer uma atmosfera de confiança e consideração mútua. Quando o sentimento de confiança é criado, é mais fácil dar e aceitar feedback.

Fornecer e receber feedback pode ser uma experiência muito positiva para o mentor e para o mentorando, desde que entendam que partilham o mesmo compromisso com o desenvolvimento da carreira do mentorando.

Quando dá feedback, é importante reconhecer as contribuições do mentorando, não se esquecendo das áreas em que o mentorando necessita de desenvolver competências.

Deve sempre ser específico ao fornecer feedback. Evite dizer: "Não está a ser produtivo". É mais útil descrever especificamente a questão de trabalho que o preocupa.

Mantenha o feedback simples. Ao planejar dar feedback, escolha um pequeno número de áreas que deseja trabalhar. A intenção não é criar uma lista de falhas que podem sobrecarregar e desencorajar o mentorando.

Realize as reuniões num espaço privado – nunca dê feedback negativo numa área aberta com a presença de pessoas que em nada estão relacionadas com as atividades.

Enquanto estiver a dar feedback, mantenha contacto visual e um tom moderado. Nem sempre assuma que o mentorando compreende ou concorda com tudo o que lhe foi dito.

Partilhe as suas intenções. Informe o mentorando que o feedback NÃO tem a intenção de apontar erros, mas antes de promover os seus pontos fortes.



## ANEXO 24 – Mindset quiz

Que tipo de mentalidade tem?

*Instruções: Para cada pergunta, marque o quadrado que corresponde ao que pensa sobre cada afirmação..*

1. Não é possível mudar a inteligência.

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

2. É possível mudar características básicas sobre a personalidade de alguém.

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

3. Qualquer um pode tornar-se músico ou entrar no negócio da música.

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

4. Apenas algumas pessoas serão verdadeiramente boas em desporto – tem que se "nascer com isso".

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

5. A matemática é muito mais fácil de aprender para um homem ou numa cultura que valorize a matemática.

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

6. Não importa que tipo de pessoa se é, é possível sempre mudar.

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

7. Experimentar situações novas é stressante e eu evito isso.

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

8. Algumas pessoas são boas e gentis, e outras não são – as pessoas geralmente não mudam.

Concordo  
plenamente

Concordo

Discordo

Discordo  
plenamente

9. Aprecio quando outras pessoas me dão ideias sobre como posso melhorar.

Concordo

Concordo

Discordo

Discordo



plenamente                   plenamente

10. Todas as pessoas, a menos que tenham uma lesão cerebral ou uma má formação congénita, são capazes da mesma quantidade de aprendizagem.

Concordo plenamente       Concordo       Discordo       Discordo plenamente

11. O ser humano é basicamente bom, mas às vezes toma decisões terríveis.

Concordo plenamente       Concordo       Discordo       Discordo plenamente

12. Pode sempre aprender-se algo novo, mas não se pode realmente mudar o quão inteligente / esperto se é.

Concordo plenamente       Concordo       Discordo       Discordo plenamente

13. É possível fazer-se de forma diferente, mas o que é mais importante em si não pode realmente ser mudado.

Concordo plenamente       Concordo       Discordo       Discordo plenamente

14. Uma das razões mais importantes pela qual as crianças devem fazer estudar é para que possam aprender algo novo.

Concordo plenamente       Concordo       Discordo       Discordo plenamente

15. O ser humano é muito esperto não precisa de se esforçar muito.

Concordo plenamente       Concordo       Discordo       Discordo plenamente

Perguntas de Growth Mindset: 2, 3, 6, 9, 10, 11, 14

1. Concordo Plenamente – 3 pontos
2. Concordo – 2 pontos
3. Discordo – 1 ponto
4. Discordo Plenamente – 0 pontos

Perguntas de Fixed Mindset: 1, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 15

1. Concordo Plenamente – 0 pontos
2. Concordo – 1 ponto
3. Discordo – 2 pontos
4. Discordo Plenamente – 3 pontos

**LOOP - Contribuir para o desenvolvimento contínuo, pessoal, profissional e social de professores através de programas inovadores de indução por pares**



Forte Growth Mindset:	<b>45-33 pontos</b>
Mentalidade de Crescimento com algumas Ideias Fixas:	<b>32-24 pontos</b>
Fixed Mindset com algumas ideias de crescimento:	<b>23-15 pontos</b>
Forte Fixed Mindset:	<b>14-0 pontos</b>

Adaptado de:

*Dweck, C.S. (2006) Mindset: The new psychology of success. New York House, Inc.*

## ANEXO 25 – Growth mindset language



GROWTHMINDS



# Linguagem Growth Mindset



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

## Vamos a isso!



1

### Da identificação ao processo

Elogie o esforço e não o talento. Foque a atenção no processo de aprendizagem.

2

### Exemplos reais

Forneça exemplos de Growth Mindset nos mais variados contextos.

3

### Elevadas expectativas

Comunique as suas elevadas expectativas a todos os alunos.

4

### Afirmações motivacionais

Ensine aos alunos afirmações motivacionais positivas, pois promovem o processo de aprendizagem.

5

### Diálogo para desenvolver raciocínio

Demonstrar a ligação existente entre aprendizagem e resultado.



# #1 Da identificação ao processo



## Identificação



Vejo que é muito  
inteligente!

## Processo



Adorei a forma  
como resolveu  
aquele problema!



## Um dia

Um dia recebe a rejeição de um artigo que é realmente importante para si e do qual gosta muito. Sente-se bastante desiludido.

Nessa tarde, no caminho de volta a casa, apercebe-se que recebeu uma multa de estacionamento. Sentindo uma grande frustração, liga a alguém próximo para partilhar a sua experiência, mas sente-se ignorado.

O que pensaria? Como se sentiria? O que faria?

## Em vez de ...



Eu não sou bom  
nisto.

## Praticar isto ...

O que não estou  
a ver/perceber?





### Em vez de ...

Não sou bom/a nisto.

Sou fantástico/a nisto.

Desisto.

Isto é muito difícil.

Não consigo fazer isto melhor.

Não consigo fazer o "X".

Cometi um erro.

Ele/a é tão inteligente.

Nunca serei tão inteligente.

Está suficientemente bom.

O plano A não funcionou.



### Praticar isto ...

O que não estou a ver/perceber?

Estou no caminho certo.

Vou utilizar algumas das estratégias que aprendemos.

Isto pode precisar de algum tempo e esforço.

Posso sempre melhorar, por isso vou continuar a tentar.

Vou treinar o meu cérebro no X.

Os erros ajudam-me a aprender melhor.

Vou descobrir como ele/a faz aquilo.

É realmente o meu melhor trabalho?

Ainda bem que o alfabeto tem mais 25 letras.



## ANEXO 26 - Stress VS Fator de stress

Em cada descrição, indicar se a descrição diz respeito ao stress ou ao fator de stress.

Afirmação	Stress	Fator de stress
1. Tenho dor de cabeça porque estou cansado/a.		
2. Vamos fazer um teste amanhã e já estou assustado/a hoje.		
3. Tenho muito trabalho para fazer.		
4. Já desenvolvi um grave problema de estômago por causa do meu trabalho.		
5. Estou ansioso/a porque estou apaixonado/a, o meu coração bate mais rápido, tenho problemas de concentração nos estudos e os meus pensamentos estão acelerados.		
6. O meu chefe deu-me novamente muito trabalho para fazer.		
7. Fico preso num engarrafamento no caminho para o trabalho / escola e tenho medo de me atrasar.		
8. Estou a ficar muito cansado/a de trabalhar nesta sala de aula barulhenta e difícil.		
9. Estudar para os exames finais é cansativo. Já estou nervoso/a e cansado/a, e mal posso esperar que os exames finalmente comecem.		
10. Estou animado/a porque sei que na próxima semana o diretor virá à minha aula.		





## ANEXO 27 -Situações de Stress II

Para as situações de stress acima descritas, descubra o que é necessário fazer para conseguir lidar eficazmente com a situação. Preste atenção aquilo que consegue fazer sozinho, e em que situações necessita de ajuda. Seja o mais específico possível: o que é necessário, onde e como conseguir. Colocar questões exploratórias pode ajudá-lo (O que necessito? Onde posso conseguir isso? Quem me pode ajudar? Como o posso fazer? ...).

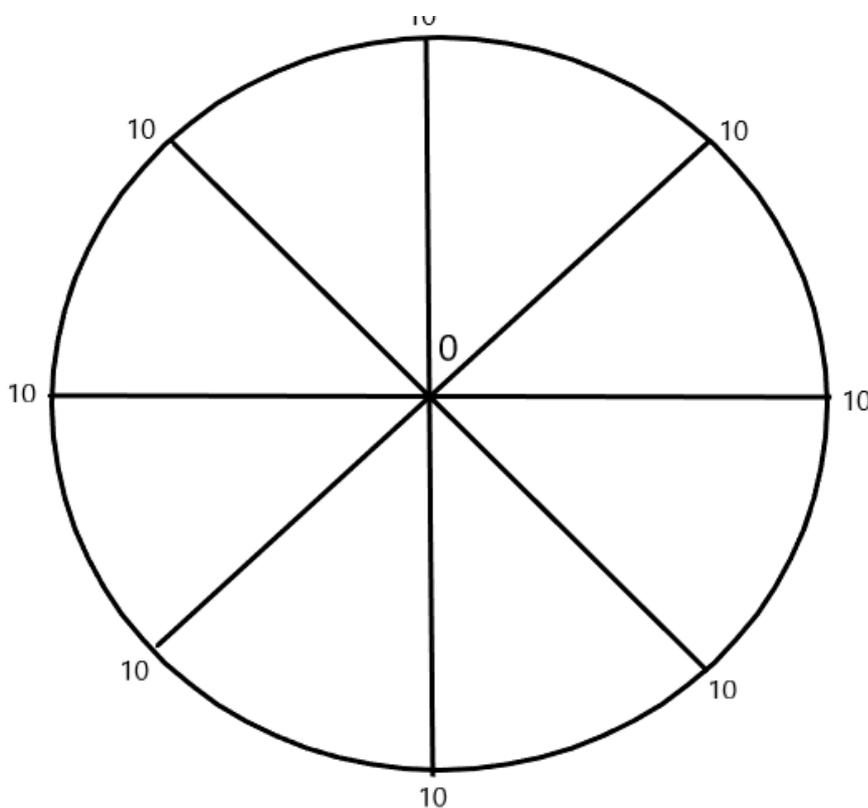
### STRESS 1:

### STRESS 2:

## ANEXO 28 – Roda do equilíbrio

Identifique uma das áreas stressantes do trabalho de um mentor e decomponha-a em áreas menores (6 a 8 áreas). Registe as áreas na roda de equilíbrio abaixo e, de acordo com o seu nível de concretização, classifique-as de 0 (completamente sem sucesso) a 10 (eu dominei a área tanto quanto possível, ou tanto quanto eu sou capaz, etc.). Com base nas classificações e nos critérios que identificou (importância da área; a área onde consegue ter maior impacto com menos mudanças...), escolha uma área que possa decompor da mesma forma. Deste modo, identifique uma área onde pode fazer mudanças que conduzam a uma solução/superação do stress.

### RODA DO EQUILÍBRIO



## ANEXO 29 - Pirâmide de níveis lógicos (Dilts)

Escolha uma situação de stress realista (talvez uma de uma Atividade anterior) e use a pirâmide de níveis lógicos para descobrir qual a origem. Comece no nível mais baixo (contexto) e vá subindo. Para resolver a situação o mais definitivamente possível, procure uma solução de um nível acima (a partir do nível da causa). Explore várias possibilidades sobre o que, e como pode ser alterado no nível superior, para que a mudança tenha um impacto construtivo nos níveis inferiores.



REFLEXÃO



### ANEXO 30 - Dimensões decisivas

O estilo explicativo refere-se a três dimensões decisivas: permanência, disseminação e personificação. Esta atividade convida à descrição da situação de stress e de uma situação de sucesso experienciada por si, com o máximo de detalhe possível, através do prisma das três dimensões do estilo explicativo. (Para uma interpretação mais clara do seu estilo explicativo, recomenda-se a literatura de Seligman, e do questionário sobre o estilo explicativo.)

#### REFLEXÃO

## Anexo 31 - Dicas e Truques

Da próxima vez que estiver a usar o Google, explore as seguintes dicas e truques:

- **Use aspas para obter uma correspondência "EXATA"**

Uma pesquisa através do Google digitando a frase em questão, pode ser considerada uma pesquisa superficial. Os resultados podem resultar em páginas que podem ou não conter todas as palavras da pesquisa. No entanto, se colocar a frase entre aspas, da seguinte forma: "capacitar professores para o desenvolvimento pessoal, profissional e social contínuo através de programas inovadores de indução por pares", então o Google fará uma pesquisa aprofundada. Experimente, pois o único resultado será relacionado com o LOOP!

- **Pesquise num site específico com o site:**

Se pretender que o Google devolva os resultados dentro de um site, basta adicionar esse site antes do que estiver a pesquisar. Tal também é útil se pretender realizar uma pesquisa interna num site que não oferece um motor de pesquisa ou não oferece uma pesquisa eficiente. Assim, insira no Google a frase: site: capacitar professores.eu professor experiente e os resultados serão o site Loop que mencionam a frase "professor experiente".

- **Excluir um termo dos resultados da pesquisa com -**

Se não quiser que um termo ou frase apareça nos resultados da pesquisa, basta adicionar - à frente dessa palavra. Assim, digite a frase: capacitar os professores - loop, e os resultados da pesquisa revelam outras sugestões de capacitação de professores, fora do projeto Loop. Da mesma forma, se digitar Tesla, os primeiros resultados serão de um carro, mas se digitar Tesla - car, os resultados omitirão tudo o que estiver relacionado com o carro e indicarão um cientista incrível!

- **Procure um determinado tipo de arquivo com filetype:**

Se pretender obter resultados que contenham um determinado tipo de arquivo, como PDF ou PPT, adicione **filetype:<extension>** (sem os suportes angulares) após os termos ou frase que está a pesquisar. Por exemplo, se digitar loop capacitar professores filetype: PDF, os resultados gerados mostram alguns dos nossos relatórios para download em formato PDF.

- **Use asterisco \* para fazer pesquisas**

Se não tem a certeza de um termo ou esqueceu algum na sua pesquisa, use o caractere asterisco \*. O Google vai substituí-lo por termos relevantes. Por exemplo, se digitar capacitar professores \* desenvolvimento contínuo profissional e social através de programas inovadores de indução por pares, o Google saberá que está a procurar o projeto LOOP.

- **Combine pesquisas com a lógica OR, And**

Se pretender resultados com dois termos, coloque entre os termos a palavra E – digite mentor E tutor na barra de pesquisa, e o Google devolve os resultados que têm os dois termos. Assim, se pretender que qualquer um dos termos apareça nos resultados, use a palavra-chave OU – digite mentor OU tutor e identifique a diferença entre os resultados obtidos com a pesquisa E.

**LOOP - Contribuir para o desenvolvimento contínuo, pessoal, profissional e social de professores através de programas inovadores de indução por pares**



- **Filtrar as pesquisas com AFTER;, BEFORE: ou .. entre dois números**

Se pretender que o Google devolva resultados de pesquisa que foram publicados após um determinado ano, use a tag AFTER:. Se digitar o seguinte texto no seu navegador, práticas de mentoria AFTER:2020, a pesquisa resultará em dados publicados após 2020. Pode proceder da mesma forma com o BEFORE:, os resultados serão anteriores ao ano especificado. A pesquisa pode também ser feita para um determinado período do ano, ou um determinado período de tempo. Para tal importa adicionar .. entre os dois números, desta forma: mentoria 2017..2021.



## Anexo 32 - Conselhos práticos

### Sugestões de plataformas e estratégias sobre como tornar a sua comunicação de vídeo mais envolvente e atraente.

#### Conheça a plataforma:

Como futuro mentor, deve ser capaz usar plataformas de comunicação e partilha. Plataformas como o Google Meet e o Zoom oferecem conselhos estruturados e fáceis de seguir. Procure as plataformas e explore-as se caso nunca o tenha feito.

#### Diversifique a sua abordagem:

Use o computador para apresentar vídeos, fazer pesquisas e quizzes ou jogos educativos. A atividade 3 tem algumas ideias que o podem apoiar nesta tarefa.

#### Inclua algumas atividades:

Quebra-gelos, resolução de problemas em grupo e conversas em grupo são possíveis recorrendo a diferentes aplicações. A atividade 3 fornece-lhe algumas ideias para desenvolver atividades em grupo.

#### Explore a interatividade:

Convide o público a participar e faça perguntas abertas. Não se sinta desconfortável se porventura ninguém responder imediatamente. Permita que o silêncio se ocupe algum tempo da sua apresentação, pois certamente haverá alguém que responderá. Pode, também, usar a caixa de chat e pedir para responder no chat.

#### Use câmaras:

Mantenha sempre câmara ligada - ninguém quer interagir com um quadrado. Não se esqueça de encorajar os outros a ligar também as câmaras, mas não force ninguém a fazê-lo.

#### Coloque grupos em salas de apoio:

A experiência presencial de conhecer os seus pares é importante e difícil de superar à distância. Coloque os participantes em salas de apoio, vai permitir que se relacionem melhor entre si, e se sintam mais confortáveis durante todo o processo.

#### Solicitar feedback:

Pergunte ao seu mentorando, ou aos outros professores experientes, o que eles pensam do uso destas ferramentas, relativamente à sua eficácia, pontos a melhorar, conteúdo a disponibilizar e estratégias a implementar.

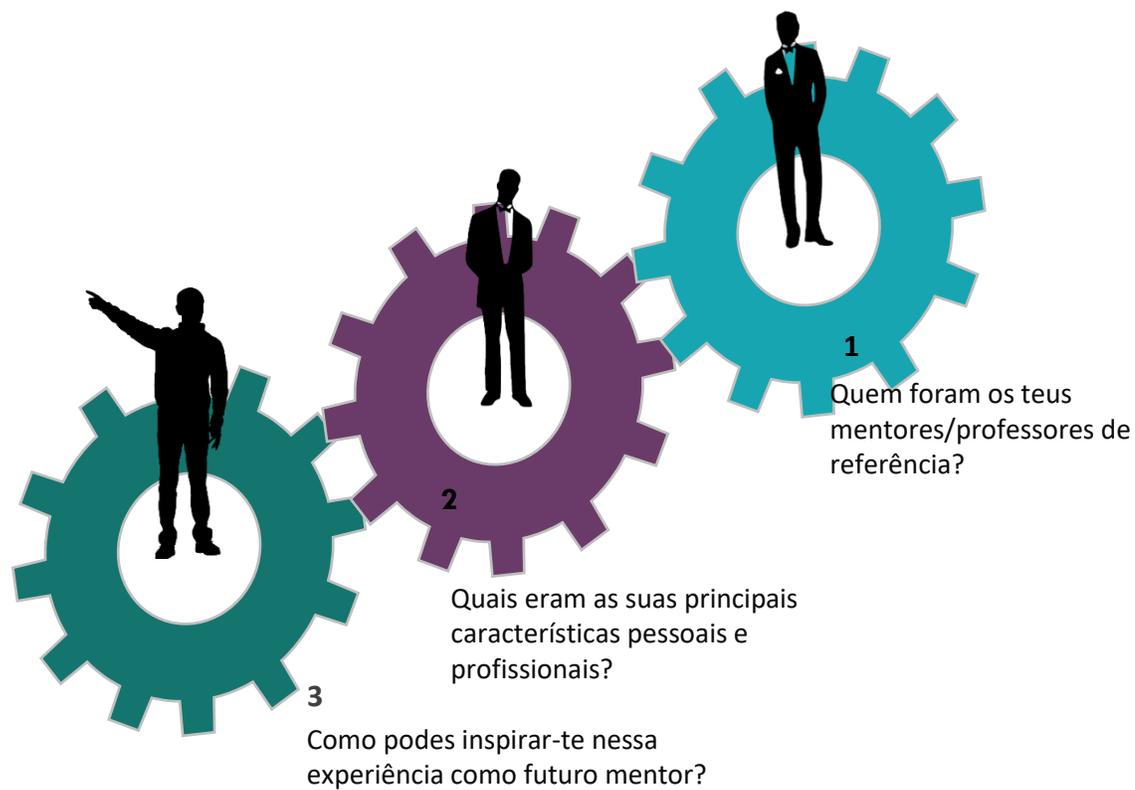


## Anexo 33 - Como criar aulas interativas

NOME DO RECURSO	HIPERLIGAÇÃO	EXPLICAÇÃO
Google Jamboard	<a href="https://edu.google.com/jamboard">https://edu.google.com/jamboard</a>	Um quadro branco inteligente que permite a partilha de ideias em <i>brainstorming</i> ou palestras de uma forma mais visual e mais interativa.
Class Dojo	<a href="https://www.classdojo.com/">https://www.classdojo.com/</a>	Comunidade global de mais de 50 milhões de professores e famílias que se reúnem para partilhar resultados da aprendizagem.
Mentimeter	<a href="https://www.mentimeter.com/">https://www.mentimeter.com/</a>	Oferece oportunidades de criar apresentações, sondagens interativas, quizzes e nuvens de palavras.
Kahoot	<a href="https://kahoot.com/schools/distance-learning/">https://kahoot.com/schools/distance-learning/</a>	Ferramentas de ensino e avaliação que permitem que se conecte com quem está à distância, procurando aumentar a participação.
Quizlet	<a href="https://quizlet.com/">https://quizlet.com/</a>	Oferece uma produção e partilha facilitada de flashcards digitais e testes práticos.
Teach Against Coronavirus	<a href="https://techagainstcoronavirus.com/edu/">https://techagainstcoronavirus.com/edu/</a>	Oferece uma lista de mais de 500 recursos que podem apoiar no ensino online.
Albert	<a href="https://www.albert.io/blog/tools-for-distance-learning/">https://www.albert.io/blog/tools-for-distance-learning/</a>	Reúne 131 recursos para o ensino à distância e estratégias para o envolvimento dos participantes.
Amazing Educational Resources	<a href="https://www.amazingeducationalresources.com/">https://www.amazingeducationalresources.com/</a>	Facilita o acesso e a partilha de recursos gratuitos de alta qualidade entre professores, pais e alunos.
Padlet	<a href="https://padlet.com/">https://padlet.com/</a>	Quadro que pode ser preenchido e usado para a partilha de media, palavras e imagens, bem como vídeos e links.
Insert Learning	<a href="https://insertlearning.com/">https://insertlearning.com/</a>	Possibilita a inserção de conteúdo educativo em qualquer página da web.
Pear Deck	<a href="https://www.peardeck.com/">https://www.peardeck.com/</a>	Esta ferramenta permite a criação de apresentações mais envolventes, agregando avaliações formativas e perguntas interativas.
Flip	<a href="https://info.flip.com/">https://info.flip.com/</a>	Um aplicativo de discussão em vídeo onde pode juntar-se a pequenos grupos, partilhando vídeos, criando comunidades e aprender juntos.
Canva Storyboarding	<a href="https://www.canva.com/create/comic-strips/">https://www.canva.com/create/comic-strips/</a>	Esta ferramenta permite a criação de conteúdos em formato de apresentação, vídeo, leaflets, banda desenhada / esboço, etc.
Explain everything	<a href="https://explaineverything.com/">https://explaineverything.com/</a>	Um recurso que apoia na construção de aulas, com atribuição de atividades e tarefas.
HyperDocs	<a href="https://www.hyperdocs.co/index.php/">https://www.hyperdocs.co/index.php/</a>	Permite a produção de documentos com hiperligações.
Sway	<a href="https://sway.com/">https://sway.com/</a>	Uma plataforma única que proporciona apresentações dinâmicas e cinematográficas.
Miro	<a href="https://miro.com/">https://miro.com/</a>	Um quadro branco gratuito e simples para utilizar, construído para promover a colaboração com os outros participantes.
TedEd	<a href="https://ed.ted.com/">https://ed.ted.com/</a>	Uma comunidade de partilha de vídeos educativos e seminários.
Parlay	<a href="https://parlayideas.com/">https://parlayideas.com/</a>	Uma aplicação que facilita a discussão, inclui notificações para a colaboração, permite a interação entre os participantes, e o registo de notas.
Book Creator	<a href="https://bookcreator.com/">https://bookcreator.com/</a>	Esta ferramenta possibilita a criação de livros simples ou complexos.

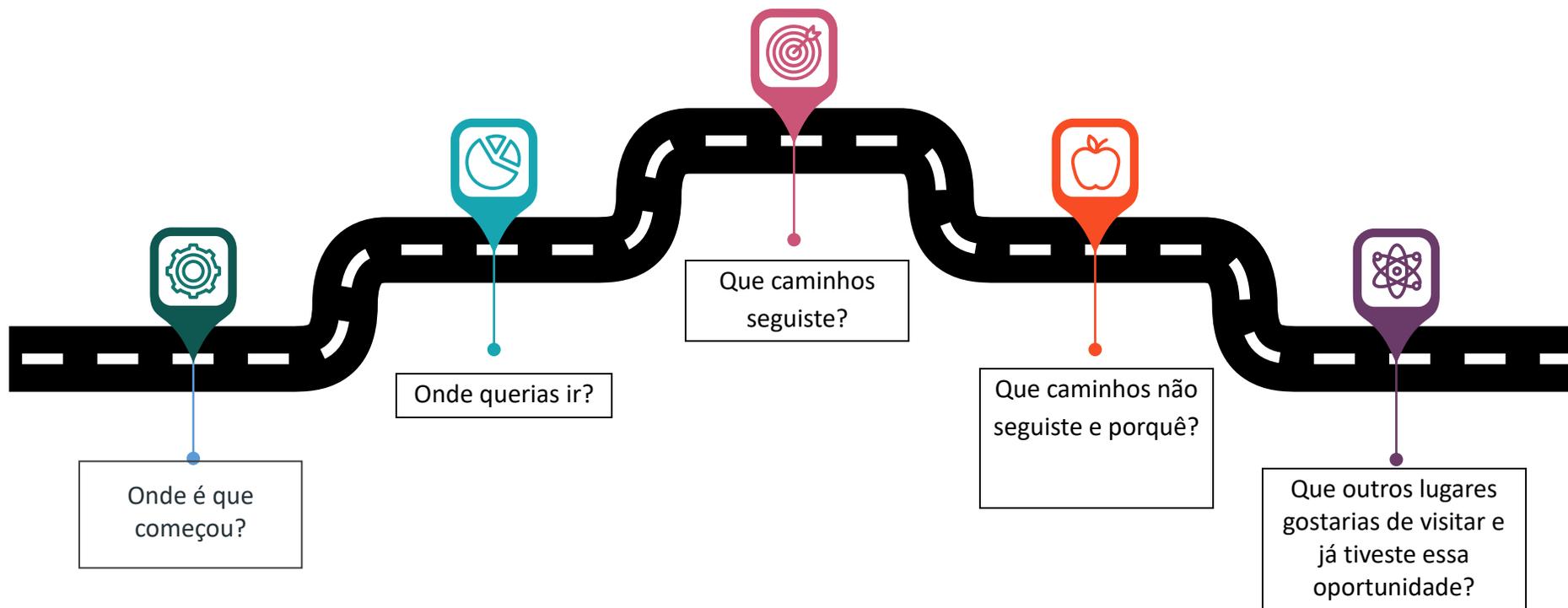


## Anexo 34 - Pensar nos meus professores experientes



### REFLEXÃO

## Anexo 35 - A minha trajetória profissional





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





### Anexo 36 - Atividade de autorreflexão

O professor experiente pode refletir sobre as expectativas que tem para si, e para a relação de mentoria. Reserve algum tempo para responder às próximas perguntas:

- O que significa ser um bom mentor?
- Vou considerar-me um bom mentor se...
- Os meus objetivos serão concluídos quando...
- O que penso, sobre...
  - ... o objetivo da mentoria?
  - ... a relação com o meu mentorando?
  - ... quem sabe melhor?
  - ... quem define a agenda?
  - ... como é que penso decidir sobre algumas situações?
  - ... quem fala, quem ouve e quando?
  - ... quem tem a última palavra?
  - ... ser questionado com uma pergunta despropositada?
  - ... quem escolhe o foco?
  - ... ser acessível e disponível?
  - ... como, quando e onde trabalhar em colaboração?

#### REFLEXÃO



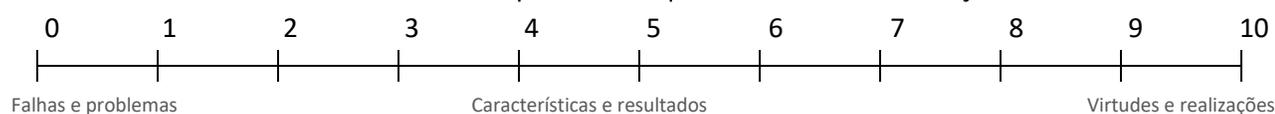
### Anexo 37 - Extremos opostos de um *continuum*

As questões a seguir apresentadas permitem a resposta entre dois extremos opostos de um *continuum*. Por favor, responda às várias questões colocadas sobre o que significa ser um mentor, tendo em atenção, que muitas vezes a resposta não reflete apenas o sim ou não, mas o talvez, como um continuum de posturas, que oscilam entre opostos. **Normalmente consegue:**

- concentrar-se nas potenciais possibilidades ou percebe mais rapidamente as dificuldades e obstáculos?



- concentrar-se mais nas falhas e questões do que nas virtudes e realizações?



- fazer mais frequentemente perguntas difíceis do que reconhecer sucessos, ou receber reconhecimento e elogios?



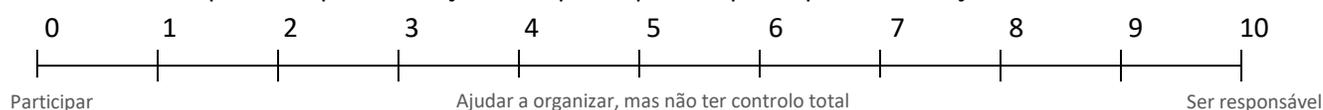
- ser crítico em relação aos erros dos outros ou tende a ser simpático e indulgente?



- privilegiar a estrutura e a ordem ou prefere que as situações se desenvolvam naturalmente?



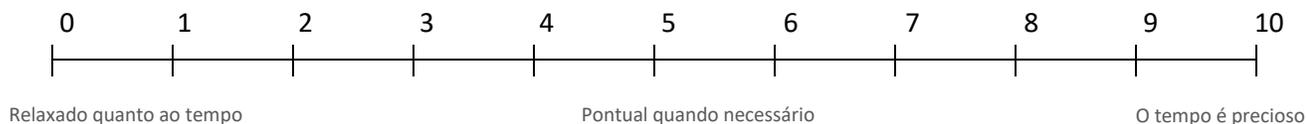
- ser responsável pelas situações ou apenas prefere participar nas situações?



- concentrar-se mais nos pequenos detalhes ou no quadro mais amplo?



- ver cada minuto como importante e precioso, e acreditar que não há um momento a perder, ou tende a ser mais relaxado e até a negligenciar a gestão do tempo?





## Anexo 38 - Lista de verificação do ambiente

A lista de verificação permitirá avaliar o suporte oferecido por algumas estruturas. Sugere-se que não marque apenas as caixas, indique a qualidade do suporte, recorrendo às letras 'F' (se a estrutura se apresentar como um ponto forte de apoio na sua escola), um 'M' (moderadamente de apoio) ou um 'I' (fraco/inexistente). Na lista de verificação, pode também encontrar mais duas secções que o convidam a refletir sobre cada estrutura através das questões: "Isto pode ser resolvido?" (Sim/Não) e "Quem pode resolver isto?" (Direção/Administração/Colegas). A última secção da lista intitula-se por "Comentários", é reservada para observações e outras reflexões. Se marcar algumas das estruturas com um "I", e se o desejar, pode fazer uma sugestão de melhoria. Lembre-se, que os mentores não podem lidar com todas as dificuldades sozinhos. A lista de verificação depois de preenchida pode ser partilhada com a direção e em conjunto procurar uma intervenção.

	Forte/ Médio/ Fraco	Isto pode ser resolvido?	Quem pode resolver isto?	Comentários
Os professores em início de atividade profissional recebem um plano de indução e recursos de apoio.		S/N		
A correspondência entre mentores e mentorandos é considerada, assegurando-se um determinado grau de compatibilidade profissional e pessoal.		S/N		
O apoio aos professores em início de atividade profissional é fornecido com recurso a uma equipa multidisciplinar, sistemas e procedimentos na escola e não se cinge apenas ao trabalho do mentor.		S/N		
O tempo reservado para reuniões e colaboração entre o mentor e o mentorando é suficiente.		S/N		
As reuniões de orientação entre o mentor e o mentorando são regulares		S/N		
O mentor e o mentorando partilham menos tempo letivo, para se poderem dedicar a outras atividades.		S/N		
As oportunidades de formação contínua são regulares e comuns.		S/N		
O horário do professor mentorando e o serviço que lhe está atribuído tem em conta a sua experiência, aptidão e necessidades.		S/N		
O mentor e o mentorando partilham o mesmo espaço de trabalho.		S/N		
O mentor e o mentorando são do mesmo grupo disciplinar e trabalham com o mesmo nível de ensino.		S/N		
O desenvolvimento das competências do mentorando é monitorizado.		S/N		
Os diretores das escolas e os órgãos de coordenação e gestão dão apoio ao mentor e ao mentorando.		S/N		
O mentor tem acesso a sistemas de suporte dentro e fora da escola.		S/N		
Os professores e a restante comunidade apoiam e trabalham colaborativamente, imbuídos de um sentimento colegial.		S/N		
Os mentores são reconhecidos e valorizados pelo trabalho que desenvolvem.		S/N		
A mentoria é entendida como basilar para melhorar os resultados de aprendizagem, desenvolver capacidades e melhorar as organizações.		S/N		
A direção apoia os mentores e a mentoria.		S/N		



### Anexo 39 - *Que práticas atrapalham a mentoria eficaz*

Refleta sobre as práticas que atrapalham a mentoria eficaz.

- "Há um desequilíbrio na relação de poder se existir um fosso entre os níveis de conhecimento, experiência e especialização dos envolvidos."
- "O aprofundamento de uma relação de mentoria é conseguido de forma gradual com recurso a vários tipos de diálogo e colaboração profissional, sendo crucial aprofundar a aprendizagem resultante das relações."
- "Pode ser intimidante conversar com alguém que tem muita mais experiência e conhecimento do ensino que nós."
- "Alguns tópicos são mais confortáveis de abordar que outros ou encontram-se já prontos para serem discutidos com pessoas diferentes."
- "Algumas pessoas são mais conhecedoras ou mais capazes do que imaginamos."

#### REFLEXÃO



## Anexo 40 - Discussão de 4 pontos-chave

Reserve algum tempo com o mentorando e discuta sobre pontos-chave do relacionamento e como este pode ser mais transparente. Registe as conclusões, tendo em consideração os seguintes quatro pontos-chave com o objetivo de consensualizar expectativas e evitar mal-entendidos.

- **Marcos:** ao longo do caminho, o que posso oferecer ao mentorando? O que é que o mentorando espera receber? O que esperamos desenvolver e como vamos monitorizar o desenvolvimento?
- **Gestão do tempo e comprometimento:** quanto tempo o mentor deve dispensar na mentoria? Quanto tempo dedicado precisa o mentorando?
- **Tipos e frequência de comunicação:** Como vamos comunicar? Qual é a melhor forma de descrever a relação de mentoria? Com que frequência devemos fazê-lo?
- **Objetivos finais:** O que é necessário para concluir o processo de mentoria com sucesso? O que é uma mentoria bem-sucedida para o mentor? O que é uma mentoria bem-sucedida para o mentorando? Que situações podem ser entendidas como falhas do processo?

### REFLEXÃO



## Anexo 41 – Refletir sobre o caminho para a construção de relações de mentoria

O esquema representa um caminho possível para a construção de relações de mentoria entre professores experientes.





## Anexo 42 – Princípios do programa de indução de professores

### Modularidade

- Os módulos podem ser explorados sem nenhuma ordem específica.

### Adaptabilidade

- Os materiais devem ser adaptados, pois apresentam-se como sugestões.

### O relacionamento é o objetivo

- As atividades e os recursos encontram-se ao serviço da mentoria.

### Facilidade de uso

- Os recursos são apresentados de forma semelhante e previsível.

### Propriedade

- O mentor e o mentorando devem sentir o programa como sendo seu.

### O mentorandos têm de ser ativos

- A mentoria é um processo ativo, espera-se que mentor e mentorando se relacionem reciprocamente.



## Anexo 43 – Apresentação do programa de indução de professores (PIP)

### A HISTÓRIA E O FUTURO DO PROGRAMA

[LOOP – Contribuir para o desenvolvimento contínuo, pessoal, profissional e social de professores, através de programas inovadores de indução por pares](#) é um projeto de experimentação de políticas, Erasmus+ KA3, com a duração de 3 anos, que conta com a participação de treze organizações, nomeadamente de três ministérios da educação ou entidades representantes, oriundas de sete países europeus.

O objetivo principal do programa é o da promoção de soluções sistémicas e de mudanças políticas, que aumentem o grau de atratividade da profissão e a redução do abandono profissional, através da implementação de uma experiência positiva de indução na profissão, nos primeiros anos de atividade.

Um dos elementos inovadores do projeto são os programas de capacitação de mentores e de indução de professores em início de atividade profissional.

Os programas foram desenvolvidos com recurso a uma extensa investigação documental, recorreu a entrevistas, focus-grupos e inquéritos em todos os países parceiros. O trabalho de investigação culminou com a redação de um relatório comparativo entre as realidades dos diferentes contextos nacionais, o que permitiu identificar as áreas deficitárias no perfil profissional do professor em início de atividade profissional, e caracterizar o campo conceptual da mentoria e da indução.

As atividades incluíram o desenvolvimento de recursos, que contou com a participação de vários professores, em várias sessões de cocriação. Por fim, foram promovidas um conjunto de sessões que permitiram a formação de formadores de mentores e a apresentação do PIP.

**Importa saber em que fase do projeto se encontra o LOOP?** Em fase de teste piloto. A lógica do projeto foi estruturada da seguinte forma:



Os programas desenvolvidos não podem ser entendidos como finais e concluídos. A fase piloto permitirá saber como se poderá melhorar os programas de capacitação dos mentores e de indução.



## OS PRINCIPAIS CONCEITOS DO PROGRAMA

O projeto LOOP concentra-se no processo de indução e é fortemente influenciado pela relação entre o mentor e o mentorando. Importa referir que, embora o programa de formação de mentores tenha sido planificado para ser mais estruturado e linear, o conceito do projeto permite que os mentores e os mentorando, em conjunto, possam desenvolver o programa à medida das suas intenções profissionais, sendo por isso mais aberto e dinâmico.

Nesse sentido, o programa de indução não se encontra estruturado como se de um seminário se tratasse, não tem um pendor fixo como um curso. O programa contém um kit de ferramentas modular, que o mentor e o mentorando podem explorar ao longo da indução. O objetivo é familiarizar os mentores com o conteúdo do programa, a sua estrutura e recursos, para que possam estar preparados para aplicar, mas sobretudo explorar o programa.

O programa propõe e sugere um conjunto de módulos que incluem um grupo de tópicos fundamentais para o apoio aos mentorandos, a aplicar por mentores formados e formalmente nomeados. Os módulos e as atividades relacionadas destinam-se a colmatar o fosso existente entre a formação inicial dos professores (FIP) e a integração na profissão docente e na escola, relatado por diversos investigadores. **O programa visa oferecer apoio pessoal, social e profissional aos professores em início de atividade profissional.**

O mentor deve sentir-se à vontade para personalizar e adaptar os materiais às necessidades dos mentorandos, às exigências do ambiente e das diferentes situações, uma vez que o programa não se apresenta como exclusivo e fechado e deve ser reconstruído tendo por base a relação de mentoria planeada e estabelecida.

**O kit de ferramentas com sugestões e atividades prontas a usar, apresentam-se como um convite para as escolas e mentores selecionarem e adaptarem às suas necessidades e realidades mais urgentes.** Os materiais como foram desenvolvidos por um grupo de treze parceiros, oriundos de sete países, caracterizados por diversos contextos políticos, enquadramentos e normativos FIP e de indução muito díspares, não assentam numa base comum substancial. Por esse motivo, alguns módulos podem apresentar-se como redundantes para alguns contextos e alguns conteúdos podem até ser percebidos como condescendentes. Sublinha-se que o programa se destina a cobrir um número máximo de dimensões e a oferecer o mais vasto leque de instrumentos, mesmo que estes possam apenas ser necessários para uma pequena fração dos utilizadores.

O programa encontra-se estruturado em catorze módulos, que se encontram organizados em torno de diferentes atividades, que podem incluir: sessões 1:1, oficinas de discussão, leituras teóricas e palestras, diretrizes e ferramentas de reflexão / autoavaliação. Sumariamente, as atividades propostas visam apoiar os professores em início de atividade profissional em:



**Aspetos profissionais ligados às competências pedagógicas**, que compreende o ajustamento das didáticas a um grupo específico de indivíduos, a utilização de ferramentas inovadoras e criativas, com o objetivo de preparar, ministrar e avaliar as aulas, a comunicação e as competências de interrelação.

**Tópicos administrativos** associados à profissão docente e à escola, tais como, procedimentos administrativos internos da escola.

**Aspetos socioculturais** relacionados com as normas/processos da escola/agrupamento, em que os mentorandos devem ser alocados, nomeadamente no contexto da escola, a sua cultura e a "política particular da sala de professores".

**Aspetos emocionais** relacionados com a capacidade de estabelecer e gerir relações interpessoais e lidar com situações geradoras de stress ou conflitos. Também prevê o fortalecimento da autoconsciência e da inteligência emocional dos professores em início de atividade profissional.

**Aspetos do sujeito** principalmente relacionados com os conhecimentos científicos, competências e atitudes dos professores

Estes módulos apresentam-se com a flexibilidade necessária para permitir o ajustamento às realidades nacionais e locais de cada país. Portanto, é fundamental que as escolas e os mentores usem os materiais do programa **de forma flexível e proativa**:

1

os mentores precisam de rever cuidadosamente os módulos e atividades e selecionar os tópicos e áreas que são prioritários

2

embora as atividades estejam projetadas como autónomas e prontas para serem implementadas, muito provavelmente os mentores precisam de as adaptar, contextualizar e enriquecer ao seu contexto particular, cultura escolar e experiência profissional.

3

as atividades propostas constituem-se, como referido, como um primeiro passo para o desenvolvimento profissional e, portanto, podem e devem ser expandidos e relacionados com o esquema de desenvolvimento profissional contínuo presente em cada contexto.

As **atividades entendem as escolas como organizações de aprendizagem**, ou seja, são baseadas no princípio da aprendizagem colaborativa, e entendem que a aprendizagem ocorre entre pares, em redes profissionais, comunidades de aprendizagem colaborativa e cooperativa. Assim, o programa **inclui toda a comunidade de**



**professores, e vai para além da relação estabelecida entre mentores e mentorandos.** Esta configuração exige que os diversos elementos da escola sejam responsáveis pela implementação do programa de indução e comprometidos mutuamente com a indução dos professores em início de atividade profissional.

Por fim, os módulos contêm atividades que propositadamente se sobrepõem e relacionam as temáticas com outros módulos e atividades. O número elevado de módulos tem a intencionalidade de fornecer pacotes diversificados e **atividades que possam ser utilizadas de forma independente ou combinada parcial ou totalmente com outros módulos com o objetivo de causar mais impacto.** A tabela dá uma panorâmica do conteúdo de cada módulo e resume esquemas de inter-relação:

Módulo	Potencial para usá-lo com módulos...
1. Kit de boas-vindas	Todos os módulos.
2. Desenvolver o planeamento e definir objetivos/metasp	3, 4, 5, 6 e 11.
3. Identificar motivação e autorreflexão	2, 7, 8 e 11.
4. Autoridade e confiança na turma	3, 9, 10 e 12.
5. Questões de pressão e stress	3, 4, 6, 9, 10, 11 e 12.
6. Vida pessoal e profissional	3, 4, 6, 9 e 8.
7. Estilos de ensino e uso das TICs.	2, 8, 10 e 11.
8. Oportunidades de formação.	2, 6 e 13.
9. Gestão da sala de aula e definição da disciplina	4, 7, 10 e 11.
10. Lidar com alunos diversos	4, 7, 12, 13 e 14.
11. Avaliação e feedback	2, 3, 7 e 9.
12. Trabalhar com os pais	4, 5 e 10.
13. Trabalhar com outras partes interessadas (locais)	8, 10 e 14.
14. Obrigações administrativas e técnicas, quadro da UE para a cooperação no domínio da educação	10 e 13.

**Este programa de indução visa apoiar, motivar e desafiar os professores em início de atividade profissional, capacitando-os como agentes ativos na implementação das atividades, propondo estratégias de seleção, adaptação e implementação.** Os mentores apresentam as atividades como um convite para que os



mentorandos possam dar a sua opinião sobre cada etapa do processo de mentoria, favorecendo o debate entre todos na tomada de decisão.

## ESTRUTURA DO PROGRAMA

O PIP assenta na modularidade, que se caracteriza por apresentar uma homogeneidade em toda a estrutura. Na primeira secção a intencionalidade pende para o conhecimento do contexto escolar e educativo das organizações, pelo que no primeiro módulo, a escola prepara a receção do professor em início de atividade profissional. O segundo módulo convida o mentorando a planear e a estabelecer objetivos e metas para a indução. Na segunda secção pretende-se apoiar o mentorando no desempenho do seu papel de professor, possibilitando a gestão da sua motivação, do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, as situações de stress e pressão, entre outras. A terceira secção diz respeito ao trabalho do professor na sala de aula, e compreende a gestão da disciplina na sala de aula, a inclusão e a avaliação. Na última secção perspetiva-se o papel do professor fora da sala de aula, na sua relação com a comunidade educativa e escolar, o que inclui o conhecimento, por exemplo do quadro de cooperação da União Europeia.

<b>DEFINIR O AMBIENTE</b>	<b>EU NO MEU PAPEL DE PROFESSOR</b>	<b>EU NA SALA DE AULA</b>	<b>O MUNDO FORA DA SALA DE AULA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• 1. Kit de boas-vindas.</li><li>• 2. Desenvolver o planeamento e estabelecer objetivos/metasp.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3. Identificar a motivação e a autorreflexão.</li><li>• 4. Autoridade e confiança.</li><li>• 5. Questões de pressão e stress</li><li>• 6. Vida pessoal e profissional.</li><li>• 7. Estilos de ensino, uso das TICs.</li><li>• 8. Oportunidades de formação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 9. Gestão da sala de aula e definição da disciplina.</li><li>• 10. Lidar com a diversidade de alunos.</li><li>• 11. Avaliação e feedback</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 12. Trabalhar com os pais.</li><li>• 13. Trabalhar com a comunidade(locais).</li><li>• 14. Obrigações administrativas e técnicas, quadro da UE para a cooperação no domínio da educação</li></ul>

Os módulos possuem um certo grau de previsibilidade, pois seguem um "Modelo" que passa pela "descrição geral" do conteúdo dos módulos, onde se encontram as instruções para a dinamização da unidade em questão. Cada um dos módulos contem ainda conteúdo aprofundado, onde se pode encontrar recursos em formato de fichas com exercícios ou formulários.

No módulo identificam-se os objetivos e os resultados de aprendizagem e os recursos disponíveis, tal como se pode verificar na tabela abaixo referente ao kit de boas-vindas.



ELEMENTO	PÚBLICO-ALVO	TIPO DE RECURSO	TEMPO PARA O RECURSO	ÁREA
<b>1.1 Lista de verificação para diretores e coordenadores</b>	Diretores e coordenadores (apoiados por professores experientes)	lista de verificação/ lista	30 min para revisão; (implementação muito variável)	Burocrático/ administrativo
<b>1.2 Lista de verificação para um professor experiente</b>	professor experiente	lista de verificação/ lista	30 min para revisão;	Burocrático/ administrativo
<b>1.3 Um prático kit de boas-vindas</b>	professor experiente (incluir também diretores e coordenadores)	exemplo de lista/ práticas recomendadas	(implementação muito variável)	Social/cultural
<b>1.4 Guia para a configuração da relação mentor-mentorando</b>	professor experiente	guia	15 min para revisão;	Social/cultural Pedagógico/ didático
<b>1.5 Plano de inclusão profissional e social do mentorando</b>	professor experiente (possivelmente para consultar o NQT)	lista	(implementação muito variável)	Social/cultural
<b>1.6 Acordo de monitorização</b>	professor experiente e NQT	um documento de acordo formalizado	60 min para revisão;	Burocrático/ administrativo
<b>1.7 Por que estou aqui?</b>	NQT (possivelmente para rever com um professor experiente)	questionário	90 min para implementar com NQT	Pedagógico/ didático



O conteúdo dos módulos é brevemente apresentado a seguir:

### MÓDULO 1 – KIT BOAS-VINDAS

O primeiro módulo fornece ferramentas para diretores e coordenadores, professores experientes e professores em início de atividade profissional, com o objetivo de preparar a recepção do novo professor. As várias listas de verificação, presentes neste módulo, destinam-se a facilitar o planejamento das atividades que o mentorando em conjunto com o mentor intendem implementar e a monitorização do grau da sua efetiva concretização. A intencionalidade deste módulo prende-se com o estabelecimento de relacionamentos com os diferentes elementos da comunidade escolar, como o diretor da escola, os auxiliares de ação educativa, os técnicos, o mentor e outros professores. Neste espaço é possível encontrar recursos que permitem o desenvolvimento de um plano profissional, que compreende a integração profissional e social do mentorando, oferecendo estratégias de negociação entre o mentor e o mentorando, na busca de resposta para a questão "Por que estou aqui?". Assim esta fase da indução pretende apoiar o mentorando a construir a consciência do seu papel como profissional e a gerir expectativas, avaliando adequadamente o seu progresso.

### MÓDULO 2 - IDENTIFICAR A MOTIVAÇÃO E AUTORREFLEXÃO

O objetivo deste módulo é duplo, uma vez que apresenta as seguintes intencionalidades:

- apresentar as principais motivações profissionais, presentes na literatura, que sustentam a decisão para o exercício da docência.
- incentivar os mentorandos a refletir sobre as suas próprias motivações.

Desta forma, o mentorando é convidado a construir um plano de ação profissional e apresentá-lo como forma de registo e motivação a longo prazo.

O módulo inclui uma lista de vídeos curtos com o testemunho de outros professores sobre quando e porque é que decidiram ser professores. Ainda podem encontrar dicas para conduzir um diálogo entre o mentor e o mentorando sobre as motivações, um questionário sobre os fatores que influenciaram a decisão, ferramentas motivacionais e uma lista de sugestões para manter a motivação intrínseca.

### MÓDULO 3 - DESENVOLVIMENTO DO PLANEAMENTO E DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS/METAS

Este módulo destina-se a apoiar o mentorando no desenvolvimento de competências que permitem o cumprimento dos objetivos profissionais estabelecidos, com autonomia progressiva. Neste módulo recomenda-se que o mentor reveja e preencha os formulários sobre: unidades temáticas dos programas de indução; lista de atividades para o professor realizar e plano de ação.

### MÓDULO 4 - AUTORIDADE E CONFIANÇA NA SALA DE AULA

Este módulo introduz o quadro conceptual associado à autoridade e à confiança na sala de aula. Assim, apresenta um conjunto de sugestões para conduzir uma discussão sobre os tópicos entre o mentor e o



mentorando. Ainda neste módulo é possível encontrar um questionário que potencia a reflexão sobre a autoridade e a confiança na sala de aula, e as ferramentas para a pesquisa sobre a satisfação e a realização profissional do professor.

## MÓDULO 5 - QUESTÕES DE PRESSÃO E STRESS

O módulo sustenta-se no facto de que o exercício da profissão docente tem sempre implícito um certo grau de pressão e stress. O professor deve aprender a lidar com as pressões e conhecer como pode agir preventivamente para evitar situações geradoras de pressão e stress. A primeira parte do módulo contém um certo nível de ironia, quando assume que o stress pode ser interessante. Ao longo do módulo é possível explorar uma série de atividades que podem ser usadas para reduzir o stress do mentor e do mentorando. Recomenda-se que o mentor experimente as atividades antes de as desenvolver com o mentorando, com o objetivo de se apropriar dos conceitos subjacentes e da visão presente.

Este módulo contém um anexo especial sobre o burnout. O burnout é um problema cada vez mais comum nos professores. No módulo também é possível encontrar um questionário sobre o grau de stress experienciado perante determinadas situações, um diário de monitorização de fatores de stress, e um outro diário sobre gratidão e ainda, um formulário sobre a organização do trabalho. Neste módulo sugere-se a intervenção de um psicólogo escolar na implementação.

## MÓDULO 6 - VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

Este módulo tem como objetivo avaliar a influência do nível equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal no desempenho dos professores. O módulo oferece ferramentas que permitem a reflexão sobre a importância do equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal, desde o início da carreira dos professores, tendo em conta a realização profissional e a qualidade da sua vida pessoal. O módulo destaca o impacto negativo que uma vida profissional pode ter na vida familiar, uma vez que pode ser a causadora do stress, problemas físicos, problemas de relacionamento, geradora de comportamento antiético e de perturbações na dinâmica familiar. O módulo tem como objetivo ajudar os mentorandos a aprender a gerir o seu tempo adequadamente e a serem mais eficientes no seu trabalho, alcançando melhores resultados. A sugestão para a manutenção do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional passa pela definição de prioridades, de metas precisas e realísticas e da promoção de formatos de comunicação eficazes.

## MÓDULO 7 - ESTILOS DE ENSINO, USO DAS TIC, DESENVOLVIMENTO RECURSOS EDUCATIVOS E PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS



Este módulo tem como objetivo explorar o uso das TIC na promoção do ensino e aprendizagem. O módulo fornece ao mentor uma oferta de recursos educativos úteis e um conjunto de abordagens que pretendem apoiar a interação do mentorando com os seus alunos e também com o mentor. O módulo fornece ao mentorando uma proposta de métodos e abordagens práticas, com acesso a modelos e guiões, que permitem a resolução de problemas e a gestão dos desafios com a integração TIC. A sugestão passa pela inovação dos métodos de ensino, através da exploração de um conjunto de boas práticas, ferramentas online que promovem a aprendizagem interativa, a comunicação, e a criação de conteúdo, etc.

## MÓDULO 8 - OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO (POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUAS)

O módulo oferece aos mentorandos uma base sólida para o seu desenvolvimento profissional. O módulo descreve, assim, as etapas e informações sobre os normativos que regem a progressão, assim como as motivações internas que podem ser usadas para a definição das metas profissionais e a gestão de carreira. Além disso, um dos objetivos do módulo é informar os professores sobre as oportunidades de formação que existem disponíveis na União Europeia.

As ferramentas incluem um questionário para a reflexão sobre a progressão na carreira e uma lista de verificação que permite o inventário das necessidades para a progressão. As ferramentas podem ser usadas de forma independente pelo mentorando. Em fases importantes da carreira do mentorando, as redações resultantes dos vários exercícios podem servir de lembrete para a monitorização e a discussão e debate sobre a progressão.

O módulo contém assim um conjunto de orientações úteis sobre: decisões de carreira, exemplos de planeamento, experiências dos professores, e sugestões e perguntas para orientar a discussão.

## MÓDULO 9 - GESTÃO DA SALA DE AULA E DEFINIÇÃO DA DISCIPLINA

Este módulo oferece orientação sobre como gerir a disciplina na sala de aula. O módulo contém exemplos de gestão de comportamentos, tendo em conta as características psicológicas dos alunos. O módulo inclui materiais para a promoção de um workshop sobre as soft skills, com uma listagem dos materiais necessários. O módulo está organizado em quatro capítulos. O primeiro define as características da sala de aula e as regras a definir na sala de aula, com ênfase nas medidas de gestão de comportamentos, que podem ser aplicadas em situação de indisciplina. A segunda secção define os procedimentos a ter em sala de aula. As duas últimas secções contêm um formulário de autoavaliação (para o mentor e o mentorando) e uma folha de registo de comportamentos que permitam realizar uma gestão da sala de aula adequada.

## MÓDULO 10 - LIDAR COM A DIVERSIDADE DE ALUNOS

Este módulo ajuda os mentorandos a lidar com a diversidade de alunos, sugerindo uma variedade de abordagens práticas didáticas para responder às suas necessidades individuais. O módulo oferece um



questionário de reflexão sobre diversidade, uma ferramenta para identificar os diferentes estilos de gestão da diversidade e diretrizes para promover o debate do tema com o mentorando.

## MÓDULO 11 - AVALIAÇÃO E FEEDBACK

A avaliação e o feedback são dois componentes-chave no ensino. A avaliação deve ser vista como contínua e incorporada no progresso que os alunos fazem na sala de aula, dia após dia. O feedback é dado sobre a realização dos alunos, sendo por isso considerado essencial para o seu progresso e sucesso.

Este módulo ajuda o mentorando a aprender a avaliar e a dar feedback aos alunos e ao mentor a dar feedback ao mentorando.

## MÓDULO 12 - TRABALHAR COM OS PAIS

Este módulo apoia a interação do mentorando com os pais e os responsáveis legais pelos alunos. Este módulo pretende uma atualização das estratégias comunicativas e sociais dos mentorandos, que por vezes são negligenciadas na formação inicial de professores, com a partilha de recursos que podem ser usados no apoio à relação com os pais.

O módulo oferece regulamentos e exemplos de boas práticas do trabalho que podem ser trabalhados com os pais. A abordagem metodológica subjacente foca-se na comunicação eficaz com os pais, em exemplos de atividades para realizar com os pais e filhos, nos estilos de relação e sugestões para organizar eficazmente reuniões com estes atores, com o objetivo de responder a diferentes situações e solicitações.

O mentor desempenha um papel muito importante neste módulo, uma vez que a fonte de conhecimento remete para a experiência adquirida com os pais, ao longo do seu trajeto profissional.

O módulo oferece uma apresentação teórica dos diferentes perfis de pais e sugestões de trabalho que permitem o estabelecimento de uma relação positiva. Assim, apresenta diferentes cenários com que o mentorando se pode deparar ao relacionar-se com os pais.

Neste módulo, o mentor tem na sua posse uma ficha onde regista as experiências, as boas práticas, as regras e os regulamentos que sustentam a relação.

O documento tem ainda o quadro normativo que rege a relação entre o professor e os pais, destacando as obrigações do professor, mas também, e, ainda, os direitos do professor.

O módulo contém um Manual de Reunião de Pais, que consiste numa coleção de modelos que inclui ferramentas, táticas e estratégias psicológicas e sociológicas para gerir diferentes tipos de comunicação formal professor-pai, trabalho em grupo, apresentações na turma e conversas individuais sobre crianças.

## MÓDULO 13 - TRABALHAR COM OUTRAS PARTES INTERESSADAS LOCAIS

Este módulo visa fornecer aos mentorandos informações sobre a caracterização da comunidade e a importância de os envolver na comunidade educativa. Este módulo fornece os critérios que permitem a identificação das partes que acrescentam valor no sistema educativo. O módulo apresenta boas práticas que se



destacam da colaboração multissetorial no sistema de ensino escolar, um guia de como apresentar a como pode ser realizada a colaboração com os stakeholders locais e uma ferramenta para apoiar o mentor na preparação de uma apresentação sobre a sua organização.

#### MÓDULO 14 - OBRIGAÇÕES ADMINISTRATIVAS E TÉCNICAS, QUADRO EUROPEU DE COOPERAÇÃO NO DOMÍNIO DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO E DIFUSÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

O módulo visa fortalecer a capacidade dos mentorandos para lidarem com os requisitos administrativos e burocráticos da sua atividade, fornecendo uma visão mais ampla do ambiente educativo internacional. Através deste módulo, o mentorando é confrontado com as tarefas administrativas da escola, a gestão da documentação, as oportunidades de implementação de projetos educativos, e as de networking com colegas de toda a Europa, e por fim, as possibilidades de divulgação de atividades a nível escolar-local-nacional.

O módulo inclui uma lista de verificação de relatórios, uma caracterização dos programas Erasmus+ KA1 e KA2, rede eTwinning, uma lista de organizações que trabalham com escolas, exemplos de boas práticas, modelo de planeamento de projetos internacionais, com uma ferramenta interativa que combina caixas de diálogo, com uma estrutura de fluxograma. O modelo segue uma abordagem de botton up e permite o desenvolvimento de projeto a partir de uma pergunta/ problema/objetivo.



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



# INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and  
Science of Portugal



Ministry of Education, Science and  
Sport, Republic Slovenia



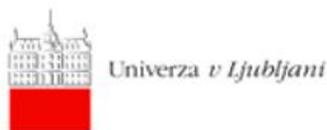
Instituto Ekpedeftikis Politikis (Insti-  
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the  
University of Lisbon



University of Ljubljana



University of Peloponnese



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nuremberg



Libera Università del  
Mediterraneo Jean Monnet

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL  
CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

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

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant program of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.